

# LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS A LO LARGO DE UNA DÉCADA (1996-2006)

**Juan A. Alonso**, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca.  
Coordinador de Programas del Centro “Huerta del Rey”, Valladolid (España).  
Presidente de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (1997-2003).  
Vicepresidente del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados, Eurotalent ONG.  
Miembro del Comité Ejecutivo del World Council for Gifted and Talented Children (1997-2001).  
Organizador del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento en Barcelona (2001) con la presencia de 54 países.  
**Premio-accesit** concedido en 1995 por el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias así como por el Ministerio de Educación y Ciencia en el apartado de Investigación Pedagógica de la XI Convocatoria de Premios de Investigación Pedagógica y Experiencias Didácticas.  
**Premio de doctorado** 1994-1995 por el Colegio Profesional de Educación de Valladolid (CDL)  
**Premio Iberoamericano** de Creatividad e Innovación educativa (México, 2002)  
c\_h\_rey@correo.cop.es

En los últimos años la educación de los alumnos superdotados intelectuales como alumnos de necesidades educativas especiales/específicas ha tenido un dinamismo considerable generando diversas publicaciones e investigaciones. Los sistemas educativos necesitan tener en cuenta y atender a **todos los alumnos**.

La problemática que se genera en el alumno con sobredotación intelectual a nivel escolar se basa en la adaptación a un medio que ha sido diseñado para la gran mayoría y no conforme a las capacidades de este alumnado: por una parte los problemas que emanan del propio sistema educativo, los contenidos curriculares, la metodología pedagógica, los criterios de evaluación, etc.; y por otra parte, los de índole social, que incluirían las relaciones con sus iguales, con el profesor, etc.

Desde hace tiempo, los Profesionales de la educación, en general, reconocen la necesidad de una atención adecuada a los alumnos superdotados y con talento, por otra parte los padres han mostrado la satisfacción de ver reconocidas desde las más altas instancias la legislación correspondiente a la atención de las necesidades educativas especiales de sus hijos (véase Recomendación del Consejo de Europa, Real Decreto 696/1995, la LOCE, Real Decreto 943/2003, la LOE, Ordenes, Resoluciones...) legislación que en todo momento ampara la correcta educación de la diversidad del alumnado en la línea del artículo 29.1.a de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, ratificada por España en 1990, la cual establece que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

El presente artículo está confeccionado en base a la Conferencia presentada con el mismo título el 10 de noviembre de 2006 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y algunas conclusiones de la Mesa Redonda. Igualmente recoge el testimonio de diferentes padres y profesionales de toda la geografía española, y que por falta de tiempo no pudieron ser expuestos (ANEXO I).

## EDUCACION Y CONSTRUCTOS MANEJADOS EN LOS DIFERENTES SISTEMAS EDUCATIVOS

### 1.- IDENTIDAD Y MODELOS DE SUPERDOTACIÓN

A menudo se actúa como si la superdotación fuese algo estático y unitario, que un alumno sea superdotado, ha de entenderse como capacidad y potencial para poder obtener un mayor rendimiento, si se ponen los medios para un adecuado desarrollo, la sobredotación intelectual responde al criterio de potencialidad.

Cuando realizamos un análisis mínimamente pormenorizado y buscamos referencias bibliográficas que avalen cualquier estudio en el campo de la Psicología y de la Educación de los alumnos con sobredotación intelectual, una de las primeras y más importantes referencias es el **Informe Marland** de la Oficina de Educación de los Estados Unidos de finales de los 70, donde los niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades excepcionales y son capaces de un alto rendimiento, requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias:

- 1) Capacidad Intelectual General.
- 2) Aptitud Académica Específica.
- 3) Pensamiento Creativo o Productivo.
- 4) Capacidad de Liderazgo.
- 5) Artes Visuales y Manipulativas.
- 6) Capacidad Psicomotora.

(Congreso de Estados Unidos, Enmienda Educativa de 1978).

Serían pues personas que presentan un alto desempeño y/o alto potencial en cualquiera de los siguientes aspectos:

a) Habilidad Intelectual General. Esta categoría incluye individuos que demuestran características tales como curiosidad intelectual, excepcional capacidad de observación, etc.

b) Talento Académico. Esta área incluye a los alumnos que presentan un desempeño excepcional en la escuela y demuestran alta habilidad en las tareas académicas.

c) Habilidades de Pensamiento Creativo. Esta área presenta a los alumnos con ideas originales y divergentes, que demuestran una habilidad para elaborar y desarrollar sus ideas originales siendo capaces de percibir de muchas formas diferentes una determinada situación.

d) Liderazgo. Incluye aquellos estudiantes que emergen como los líderes sociales o académicos de un grupo, y que destacan por el uso del poder, autocontrol y habilidad para desarrollar una interacción productiva con los demás.

e) Artes Visuales y Representativas. Engloba a los alumnos que presentan habilidades superiores para la pintura, escultura, diseño, danza, canto, teatro, y para tocar instrumentos.

f) Habilidades Psicomotoras. Engloba aquellos estudiantes que presentan altos niveles atléticos, incluyendo también las habilidades mecánicas.

Si observamos, una década después, estas facultades o capacidades, propuestas por el Consejo Asesor de Educación de Estados Unidos, fueron analizadas por Gardner en lo que denominó 'Inteligencias Múltiples': lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal naturalista y existencialista, término este 'IM' que prefirió al de talentos pues sino nunca hubiera tenido el éxito que tuvo (Pérez y Beltrán, 2006).

Según los criterios de definición del Informe Marland, la **sobredotación intelectual esta ligada a la Capacidad Intelectual o "criterio según el cual el alumno deberá obtener dos desviaciones típicas en test de inteligencia para ser calificado de superdotado"** (Documento del Defensor del Menor del CAM, 2003).

Tal y como hemos indicado, la superdotación no es algo estático y unitario, nada más lejos de la realidad, ciertamente, a nivel psicométrico, resulta muy difícil establecer un punto fijo de cociente intelectual por el cual un individuo deba ser considerado como superdotado. Nos encontramos ante un problema de continuidad de las puntuaciones, por lo tanto la fijación de un punto que separe al superdotado del no superdotado debe de ser flexible (Terrassier, 1990; Coriat, 1990; Benito, 1990a y 1990b). Como hemos apuntado en diversas publicaciones, cada caso debe ser examinado individualmente y mediante un enfoque multidimensional.

En el ámbito escolar se hace hincapié en la **sobredotación intelectual** debido a la **función central que cumple la escuela en nuestra sociedad**, y la necesidad de programas educativos adaptados para la enseñanza de estos alumnos dentro de la misma.

En todos los países existe un grado de aceptación e implicación en el desarrollo educativo, en otros campos, como por ejemplo en el deporte. Ya desde edades tempranas, los alumnos con elevado nivel sensoriomotriz reciben un tipo de enseñanza de cara al desarrollo de su talento, por ejemplo, a través de "Centros de Tecnificación y de Alto Rendimiento", donde a partir de ciertas edades, compatibilizan su preparación deportiva en clases especiales y propuestas educativas adaptadas. Esto por el contrario no vemos que suceda en la **sobredotación intelectual**.

## 2.- HERENCIA Y AMBIENTE

El estudio de la inteligencia ha sido uno de los apartados más característicos de la Psicología a lo largo del siglo XX. Desde los trabajos de los pioneros Spearman, Binet, y Thurstone hasta la actualidad los avances en este terreno han sido constantes y también polémicos. Como en cualquier otra disciplina científica el debate en torno a los modelos, el contraste de las predicciones y de aplicaciones ha sido intenso y a veces ha superado el estricto marco de la Psicología para convertirse en un debate socio-político debido a la importancia de este fenómeno en la vida cotidiana (Colom y Andrés-Pueyo, 1999).

Múltiples son las teorías sobre la heredabilidad de la inteligencia. Desde las de Eysenck que consideran que un 80% de la inteligencia se debe a la herencia hasta las de Kaminz que considera que el 50% de la inteligencia se debe al ambiente. Lo que nadie discute es que la inteligencia se debe a una interacción de ambos factores y que si bien no se sabe qué cantidad de inteligencia es debida a la herencia, sí se sabe que no existe ningún factor ambiental concreto que explique una parte determinante de la inteligencia. La familia, la educación, la sociedad en definitiva, debe saber combinar la inteligencia y la ética para crear un mundo en el que todos queramos y podamos vivir.

Tal y como apunta Wright, los psicólogos se adhieren en su mayoría a una concepción globalizada de la inteligencia. Esta competencia cognitiva general "g", así la denominan, se refleja en el solapamiento de unas habilidades cognitivas sobre otras. La inteligencia es una capacidad mental muy general que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, y aprender de la experiencia. No constituye un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular, o una pericia para resolver tests, sino que refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente –darse cuenta, dar sentido a las cosas, o imaginar qué se debe hacer. La inteligencia, así definida, se puede medir, y los tests de inteligencia la miden adecuadamente. Estos tests constituyen el modo de evaluación más preciso, fiable y adecuado de la inteligencia y tienen múltiples aplicaciones y utilidades (Colom y Andrés-Pueyo, 1999). Como Plomin y DeFries (1998) señalan, las personas que no alcanzan una buena puntuación en las pruebas de una habilidad cognitiva suelen dar también valores bajos en pruebas que exploran otras.

Los últimos datos sobre genética y cognición presentan sólido apoyo a la tesis según la cual la inteligencia sería una cualidad difusa o global de la mente, es decir, no modular. Las observaciones recogidas no sólo destacan la importancia de las capacidades cognitivas en la vida real, sino que, además, sugiere que los genes relacionados con las capacidades cognitivas son los vinculados con el rendimiento escolar, y a la inversa.

La herencia da los potenciales básicos que conforman el cerebro, sin embargo, para que dichas capacidades puedan desarrollarse y optimizarse es necesaria la educación. Un niño con excelentes potenciales genéticos, si no tiene un ambiente eficaz, no desarrollará al máximo sus capacidades; por el contrario, si un niño no posee excelentes potenciales genéticos, no desarrollará su posible sobredotación o talentos: lingüísticos, musicales, lógico-matemáticos, espaciales, corporal-cinestésicos, intrapersonales, interpersonales, naturalistas o existencialistas (Inteligencias Múltiples de Gardner).

Una vez llegados a este punto, es oportuno destacar como existe la creencia de que los padres poco dotados tienen hijos poco dotados, y los muy brillantes hijos muy brillantes, y así sucesivamente. Esto es bastante erróneo debido al efecto de regresión hacia la media: padres muy poco dotados pueden llegar a tener hijos con un nivel intelectual normal, padres de inteligencia media pueden tener hijos muy brillantes, y por otro lado, padres muy brillantes pueden tener hijos de inteligencia media. La regresión es una consecuencia estadística necesaria por el simple hecho de

que la correlación del nivel intelectual entre el padre y el hijo no es perfecta por razones genéticas y ambientales.

Las personas difieren en inteligencia debido a diferencias tanto en el ambiente como en la herencia. Las estimaciones de la heredabilidad van desde 0.4 a 0.8 (en una escala de 0 a 1). Si todos los ambientes fuesen iguales para todo el mundo, la heredabilidad sería de 1 (es decir, del 100%) dado que todas las diferencias que se pudiesen observar tendrían necesariamente un origen genético. Los miembros de la misma familia suelen diferir sustancialmente en inteligencia (en promedio unos 12 puntos de CI) tanto por razones genéticas como ambientales. El hecho de que el rendimiento intelectual sea heredable no significa que no esté influido por el ambiente. Aún no sabemos cómo manipular la inteligencia para elevarla de manera permanente. Las diferencias en la inteligencia de origen genético no son necesariamente irremediables (considérese la diabetes o la fenilcetonuria), ni tampoco son necesariamente remediables las diferencias causadas por el efecto de agentes ambientalmente (considérense los daños físicos, los venenos y algunas enfermedades) (Colom y Andrés-Pueyo, 1999).

### 3.- POTENCIAL HUMANO

Tal y como ya hemos indicado con anterioridad, que un alumno sea superdotado, ha de entenderse como capacidad y potencial para poder obtener un mayor rendimiento, si se ponen los medios para un adecuado desarrollo, si bien, esto no debe confundirse con **éxito**. La sobredotación intelectual responde al criterio de potencialidad. El alumno superdotado, como todo niño necesita experiencias de aprendizaje adecuadas que le motiven y le constituyan una satisfacción y un reto personal puesto que no tener estas oportunidades puede ocasionarle inhibición intelectual y como consecuencia un bajo rendimiento y desajustes emocionales. Todo niño tiene derecho a una educación según sus necesidades y características que optimice su desarrollo.

Miraca Gross (1998) refiere que es importante que pensemos que si un niño demuestra fluidez verbal, movilidad y lectura temprana no se debe a una presión por parte de sus padres, sino a que se despliegan la precocidad natural que está asociada a su superdotación intelectual.

Hoy en día, nadie discute que hay otros muchos tipos de habilidades, además de la inteligencia académica, necesarias para tener éxito en la vida tanto escolar como profesional, estas son la creatividad, el control emocional y la empatía entre otras. Desde la década de los 80 han ido surgiendo nuevas teorías que han ampliado enormemente nuestra visión de la inteligencia: desde las Inteligencia Múltiples de Gardner, la Inteligencia Emocional de Goleman, la Inteligencia Exitosa de Sternberg o la más reciente Inteligencia Social del mismo Goleman. El desafío que hoy toda la sociedad tiene es saber combinar la inteligencia y la ética para crear un mundo en el que todos podamos vivir.

### 4.- SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL – RETRASO MENTAL

Tal y como ya venimos indicando, la superdotación intelectual no es algo estático ni unitario, aunque a nivel psicométrico, resulta muy difícil, por no decir incluso ridículo, establecer un punto fijo de CI por el cual un individuo deba ser considerado como superdotado, nos encontramos ante un problema de continuidad de las puntuaciones.

Teniendo en cuenta la distribución estadística de la inteligencia:

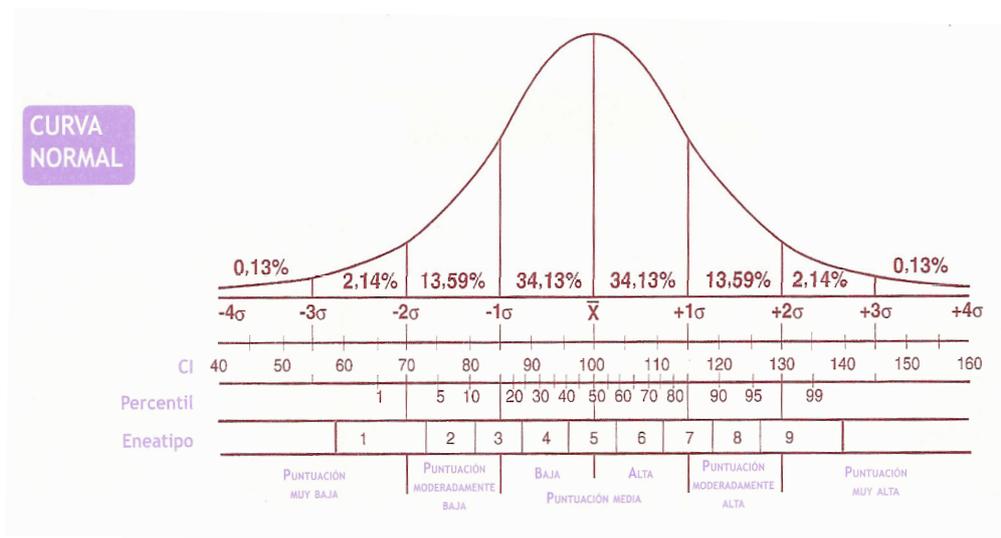
- Sobredotación intelectual, CI >130.
- Retraso Mental, CI <70.

Ambos extremos 2'14 %, siendo la Alta Capacidad, CI >115; 13,59%

En estos términos ya se pronuncian los Manuales de Psicopatología del niño dentro del apartado de "**Patología de las funciones cognitivas**", los cuales nos indican que lo que tienen en común los niños con **deficiencia mental** y los niños con **sobredotación intelectual**, es una puntuación significativamente diferente en los tests psicométricos de medida de la inteligencia al promedio que implica una intervención educativa adaptada dado que aprenden de manera distinta y

a un ritmo diferente que el resto de los alumnos. Tanto en uno como en otro grupo **existen grados** y tanto en uno como en otro grupo **se pueden dar trastornos asociados**.

El criterio para determinar la existencia de una sobredotación intelectual es la obtención de una puntuación en rendimiento de la inteligencia conceptual de alrededor de dos o más desviaciones típicas por encima de la media. Esto supone una puntuación típica de aproximadamente 130 o superior, basándose en escalas con una media de 100 y una desviación típica de 15 puntos. **La capacidad intelectual general se define por el coeficiente de inteligencia (CI o equivalente de CI) obtenido por la evaluación de uno o más test de inteligencia normalizados, administrados individualmente** (por ejemplo, las escalas Wechsler y Stanford-Binet). Si las medias estandarizadas no son pertinentes al caso, como pudiera ser por razones de diversidad cultural, se debe recurrir al juicio clínico. En este caso, una sobredotación intelectual supone un rendimiento superior al alcanzado por aproximadamente el 97% de las personas de su grupo de referencia (en términos de edad y ambiente cultural).



De acuerdo con Miguel Angel Verdugo, al igual que en el campo de la deficiencia mental en la sobredotación intelectual, la medición de la inteligencia **es necesaria para la identificación, aunque, claramente, no es la medida indicada para decidir los programas o el tratamiento educativo de las personas diagnosticadas**.

La sobredotación intelectual responde al criterio de potencialidad, el alumno superdotado, como todo niño necesita experiencias de aprendizaje adecuadas que le motiven y le constituyan una satisfacción y un reto personal puesto que no tener estas oportunidades puede ocasionarle inhibición intelectual y como consecuencia bajo rendimiento y desajustes emocionales. Todo niño tiene derecho a una educación según sus necesidades y características que optimice su desarrollo.

Según Wilson y Grylls (1992) por norma general, los tests de CI muestran unas cotas aceptables de fiabilidad y validez cuando se utilizan tests bien diseñados en manos de psicólogos cualificados bajo condiciones adecuadas de evaluación (Benito y Moro, 1997 y 2002). Zigler y Seitz opinan que a pesar de los muchos inconvenientes de una puntuación de CI (cociente intelectual), no se ha descubierto otra medida que se relacione con tantas otras conductas de trascendencia teórica y práctica...; no existe ninguna duda de que los tests de CI exploran por lo menos algunas de las capacidades que constituyen una parte importante de la cognición humana (Colom, 1995).

Feldhusen y Jarwan (1993) indican que, a pesar de las críticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia, éstas permanecen como las más útiles y son las mejores medidas de la habilidad intelectual. Además, las pruebas de inteligencia individual son muy útiles para identificar superdotados con bajo rendimiento, pequeños superdotados en edad escolar, superdotados con trastornos asociados y para tomar decisiones en lo que se refiere a la admisión temprana y aceleración.

En el 1971, el Ministerio de Educación americano pidió a 239 expertos cuáles eran los métodos a utilizar para identificar a los niños superdotados y estos fueron los resultados (Terrassier 1990):

<b>Método para la identificación</b>	<b>% de utilización según los expertos</b>
Test individual de CI	90,20
Resultados escolares	78,49
Nominación del maestro	75,49
Opinión del Psicólogo	75,49
Test de Creatividad	74,02
Test de Aptitudes Escolares	74,02
Test colectivo de CI	65,19

James Gallagher, uno de los científicos más eminentes en esta materia, reunió datos sobre la frecuencia de utilización de los diferentes métodos de detección y la apreciación que los especialistas dieron de cada uno de ellos. La tabla siguiente recoge estos resultados (Coriat 1990):

<b>Método de identificación</b>	<b>% de utilización</b>	<b>% de recomendación de especialistas</b>
Examen de grupo	93	75
Opinión del maestro	87	65
Notas escolares	87	74
Actuaciones anteriores	56	78
Tests de CI individuales	23	90
Tests de creatividad	14	71

Por lo que podemos observar, es el Test Individual el más conveniente, aunque requiere mucho más tiempo. De todos es conocido que no existen normas fijas a la hora de seleccionar Instrumentos, Tests, Técnicas de Evaluación; pero lo que sí parece claro es que resulta imprescindible la utilización de múltiples procedimientos. Además no sólo debemos emplear distintas Técnicas en la evaluación de una misma variable, sino que éstas deben ser, en la medida de lo posible, de diferente entidad. Es necesario puntualizar que, en el caso de la valoración del superdotado, el instrumento psicométrico más recomendado para medir la inteligencia es el Stanford-Binet, Terman-Merrill, Forma L-M (este test puede medir con precisión la capacidad de un niño cuando los efectos de techo en otros tests han resultado en una estimación por debajo de su verdadera capacidad), la Escala Wechsler, y los Tests de Matrices Progresivas de Raven, pasados de forma individual.

El Wall Street Journal publicó la declaración de 52 científicos eminentes de diferentes países intentando corregir los equívocos y la controversia suscitada por la publicación de *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994), entre otros destaca el papel que juegan en la inteligencia los tests, como medida adecuada, modo de evaluación más preciso, fiable y adecuado de la inteligencia, con múltiples aplicaciones y utilidades.

Los estudios realizados en los Estados Unidos sobre el nivel de predicción de los tests de inteligencia señalan que son instrumentos valiosos: "los tests psicométricos son los mejores predictores del éxito en la escuela y el mundo laboral, y lo que es más, no son predictores menores de fracasos en la vida diaria, como caer en la pobreza o depender del estado... Decir que otras cosas son importantes, además de la inteligencia, no es en realidad un reto hasta que se diga con precisión cuáles son esas otras cosas" (Hunt, 1997). Según la APA, las medidas estandarizadas de la inteligencia correlacionan .50 con el rendimiento escolar, .55 con los años de escolarización, .54 con el rendimiento ocupacional, y -.19 con la delincuencia juvenil. Ninguna otra variable psicológica es capaz de producir estas correlaciones (Neisser y otros, 1996).

Existen muchas evidencias empíricas que demuestran la validez predictiva de los tests de inteligencia. Sin embargo también, existe la generalizada creencia de que esos tests limitan su utilidad al ámbito educativo o al rendimiento escolar, pero que no se relacionan con otro tipo de fenómenos sociales, creencia totalmente incorrecta: con el acceso prácticamente universal a la educación durante las últimas décadas, las medidas de CI están aumentando si cabe su validez predictiva. La razón por la que el CI predice rendimiento educativo es que las actividades escolares y los problemas de los tests exigen "g". Los alumnos deben establecer relaciones constantemente para

poder adquirir material nuevo, y deben transferir el conocimiento y las habilidades ya adquiridas para poder aprender cosas nuevas. Este tipo de actividades cognitivas exigen claramente “g”.

El futuro de la educación se debe construir sobre los sólidos cimientos de la teoría y de la investigación. Los procedimientos de identificación se prestan, por sí mismos, a la validación científica; y la teoría resulta de la investigación rigurosa. Las dos juntas se pueden y deben utilizar para identificar a estos alumnos.

Los diferentes modelos de superdotación, modelos psicométricos de la inteligencia, modelos cognitivos ligados al procesamiento de información, modelos socioculturales y modelos de realización orientados, no son excluyentes sino complementarios, es decir la realidad es que los niños que tienen elevada puntuación de CI en los tests de inteligencia son los mismos que tienen procesamiento de información más avanzado a edades tempranas que les permite aprender con mayor facilidad y tareas más complejas. Así mismo muestran capacidades metacognitivas a partir de los 6 años, así como insight o intuición en diferentes formas de ver la realidad y resolver problemas, tienen desde pequeños un interés intrínseco por diferentes tipos de conocimiento, aunque no siempre y dependiendo de en qué edad más o menos en consonancia con la escuela, pueden desarrollar o no talento, ya sea el académico, el matemático, u otro, esto depende en gran medida de la educación y oportunidades del niño.

El concepto de inteligencia, o capacidad cognitiva, es muy frecuente en la tradición filosófica y cultural de occidente, quizás algo más que en otras tradiciones culturales en las cuales, si bien encontramos referentes a esta capacidad, no juegan el mismo papel que en la nuestra. Nuestros referentes inmediatos sobre la inteligencia son propios de nuestra cultura occidental. La existencia de diferentes modelos de inteligencia se ha resuelto y se ha llegado a la formulación de un solo modelo integrador aceptado mayoritariamente (Colom, 1995; Colom y Andrés-Pueyo, 1999). También en este último período se han dedicado enormes esfuerzos a estudiar los mecanismos que sustentan la conducta inteligente y se han realizado avances que, aún siendo insuficientes, nos acercan a una explicación científica de los procesos que constituyen la inteligencia.

## 5.- IDENTIFICACIÓN

Gardner define la inteligencia como el potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.

En opinión de Gagné (1995), el término de superdotación parece adecuado para la posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como ‘dones’ de la naturaleza, y que se desarrollan de forma bastante natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario y/o la práctica formal. Según este autor, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como superdotado, pero no como académicamente talentoso.

Sobre la base de todo lo anteriormente expuesto y acorde con los modelos más actuales de sobredotación intelectual, definimos pues (Juan López, MEC-2006), al alumno con dotes superiores relacionadas con la aptitud académica teniendo en cuenta tres criterios:

Criterio **a.-** La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento *intelectual* significativamente superior a la media. La capacidad intelectual general se define con el cociente de inteligencia (CI o equivalente de CI obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados).

Criterio **b.-** La sobredotación intelectual va asociada a una mayor madurez en los procesamientos de información (Memoria Visual y Percepción Visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), “Insight” en resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.

Criterio **c.-** La sobredotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años.

Una elevada puntuación en los test de inteligencia implica capacidad para aprender más rápido en tareas académicas y para generalizar este nuevo conocimiento a áreas adyacentes del currículo. Supone un aprendizaje fundamentalmente inductivo y una mayor capacidad de abstracción y mayor madurez en los procesamientos de información.

Según Renzulli la *Superdotación de Escuela*, también puede ser denominada superdotación de aprendizaje de lecciones o de realización de tests. Es el tipo que más fácilmente mide el CI u otros tests de habilidades cognitivas, y por esta razón es también el tipo más comúnmente utilizado en la selección de estudiantes para su ingreso en programas especiales. Las habilidades que las personas muestran en el CI y en los tests de aptitudes son exactamente los tipos de habilidades más evaluadas en las situaciones de aprendizaje escolar. En otras palabras, los juegos que las personas realizan en los tests de habilidad son parecidos en su naturaleza a los juegos que los profesores utilizan en la mayoría de situaciones de aprendizaje de lecciones. Ya hemos indicado anteriormente como los tests psicométricos son los mejores predictores del éxito en la escuela y el mundo laboral, y lo que es más, no son predictores menores de fracasos en la vida diaria, como caer en la pobreza o depender del estado... La compactación del currículum, la aceleración y otras estrategias deberían representar una parte esencial de cualquier programa escolar que pretenda respetar las diferencias individuales, que son claramente evidentes a partir de las puntuaciones establecidas mediante los tests de habilidad cognitiva (Renzulli y Reis, 1992).

La identificación requiere, tal y como hemos dicho un enfoque multimétodo. Las teorías más recientes de superdotación y creatividad asumen conceptos multidimensionales, con lo cual las estrategias de diagnóstico, si se basan en teorías, deben asumirlo.

## **6.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

El éxito de **un programa educativo, depende** en gran medida **del profesorado**, concretamente se sabe que los profesores sin una preparación en la formación de alumnos con sobredotación intelectual, a menudo, se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos. Por el contrario, los profesores que tienen formación y experiencia con estudiantes superdotados tienden a ser entusiastas y se muestran interesados por trabajar con estos alumnos.

Hace una década nuestras administraciones educativas negaban la existencia de alumnos superdotados, el profesorado hasta universitario era escéptico en este tema y el desconocimiento era generalizado, hasta no hace mucho no se impartía ninguna asignatura ni se hacía referencia a estos alumnos en ninguna de las carreras Universitarias (Escuelas del Profesorado ni Facultades de Psicología ni Educación), actualmente se imparte como asignatura dentro de diferentes planes de estudio así como se incluye en los temarios de oposiciones. En el ámbito de la formación permanente se imparten cursos en Centros de Profesores y Recursos, cursos de Postgrado y cursos de Doctorado. Destacar que en primer lugar el lanzamiento más significativo de formación fue a través de los primeros Congresos de Psicología y Educación realizados sobre la educación de estos alumnos.

### **¿Puede el profesor identificar al alumno superdotado intelectualmente dentro del aula? Propuesta de conductas observables.**

En España, el estudio de G<sup>a</sup>. Yagüe (1986) indicaba que en la encuesta que se les pasó a los profesores para detectar niños superdotados, el 38,5% de los niños de 1º de EGB y el 36,7% de los de 3º, señalados como superdotados, según su criterio, eran chicos medios y hasta en algunos casos flojos. Más de la mitad de los superdotados habían pasado desapercibidos para sus profesores y nada más que el 26,7% les habían parecido con buenas aptitudes.

Los alumnos con sobredotación intelectual pasan desapercibidos, poseen lo que damos en llamar una superdotación encubierta, que hace verdaderamente difícil identificarlos a simple vista en el aula, sencillamente porque no destacan (Alonso, 1990; Alonso y Benito, 1996).

Otra investigación realizada por el Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (1996) con un total 2032 sujetos (estudiantes en formación inicial, y profesores, psicólogos, pedagogos, orientadores, en el período comprendido desde 1992 a 1996), constató que la actitud hacia estos alumnos, tanto por parte de los estudiantes en formación como de los profesionales de la educación,

fue modificada conforme su conocimiento fue aumentando, teniendo una gran relevancia y siendo decisivo en ese cambio de actitud la aparición del Real Decreto 696/95, con diversas Ordenes y Resoluciones creando un marco legal carente hasta ese momento (Alonso y Benito, 1996; Benito, 1999):

- Desconocimiento sobre el tema.
- Falta de sensibilización.
- Pocas ganas de trabajar (de los profesores).
- Falta de recursos y formación.
- Las expectativas estereotipadas sobre el rendimiento del niño. Los niños que se acostumbra a mostrar a través de los medios de comunicación suelen ser niños o jóvenes extraordinariamente inteligentes.
- La no-existencia de tareas apropiadas donde el alumno pueda realmente demostrar sus habilidades. A veces los profesores comentan que el niño hace las tareas como los demás niños. Tal y como indican Snow y Yalow, no debemos olvidar que las diferencias de inteligencia se manifiestan en la ejecución cuando la situación de aprendizaje exige un funcionamiento de orden superior por parte del alumno.
- Esperar que en **todas** las áreas su rendimiento sea muy superior.
- Encubrimiento de sus habilidades. Frecuentemente esto suele ocurrir más en las chicas que en los chicos.

Existe en la bibliografía gran cantidad de listados sobre las características de los alumnos superdotados, que pueden ser de gran utilidad a la hora de posibilitar a los maestros la identificación de los alumnos intelectualmente superdotados dentro del aula. Por poner tan sólo un ejemplo vamos a considerar la realizada por Robinson y Olszewski-Kubilius (1997):

- Asincronía en los dominios madurativos.
- Lenguaje y capacidad de razonamiento adelantados.
- Conversación e intereses iguales a los de los niños mayores.
- Curiosidad insaciable y preguntas perceptivas.
- Gran memoria a largo plazo.
- Habilidad para recordar problemas que aún no se han resuelto.
- Habilidad para hacer conexiones entre distintos conceptos.
- Interés en patrones y relaciones. Avanzado sentido del humor para la edad.
- Coraje para intentar nuevas vías de pensamiento.
- Placer en resolver y plantear nuevos problemas. Capacidad para las actividades independientes, autodirigidas.
- Talento en áreas específicas: dibujo, música, juegos, matemáticas, lectura.
- Sensibilidad y perfeccionismo.
- Sentimientos y emociones intensas.

Más recientemente referencia al respecto de la identificación por parte de los profesores, hace el Documento del Defensor del Menor de la CAM (2003): "...En el ámbito mundial se habla de identificación por parte de los profesores de tan sólo el 50% de estos niños: los datos obtenidos en la Comunidad de Madrid son menos alentadores ya que los maestros identificaron tan sólo un 44% de los alumnos superdotados que estaban en sus clases y por tanto dejaron de identificar un 56% de los que eran. Además, identificaron como superdotados un altísimo número de alumnos -97%- que no eran superdotados. Esto implica que los profesores no están suficientemente formados para identificar a los superdotados...". "Muchos alumnos superdotados no son identificados en los centros escolares, y muchos de ellos dejan de estudiar por falta de adecuación de los programas a sus capacidades".

### **¿Por qué los alumnos superdotados pasan desapercibidos en la escuela?**

Después de lo anteriormente comentado, ¿cómo es posible que los superdotados pasen desapercibidos en la escuela principalmente en los primeros años?

Existen, por lo menos, 5 razones posibles:

- a) Falta de sensibilización (ya comentada a lo largo de este trabajo).
- b) Estereotipo del término de superdotado y falsas expectativas. Pensar que todos deben ser "con 16 años médicos", "que sabe todo, nunca falla"...
- c) Tareas apropiadas donde puedan realmente demostrar sus habilidades.
- d) Encubrimiento por parte de los alumnos de sus habilidades para no sentirse rechazados. Para ellos ser amigos, significa ser iguales, principalmente en las chicas.

e) No tiene por qué en todas las áreas tener un desarrollo superior, y evitar comentarios como "tal o cual alumno hace mejor los trabajos...", "no acaba sus trabajos...", etc.". Este tipo de comportamientos son lógicos principalmente al no considerar la idea clave de la enseñanza, por lo tanto la desmotivación ante las tareas, el no aprendizaje y la lentitud de la enseñanza, hace que todos presenten bajo rendimiento escolar, dándose en muchas ocasiones la circunstancia que suele señalar el profesor: "el niño no es brillante".

Una de las **Ideas clave** sobre la enseñanza es que ésta debe de partir de las ideas y experiencia previa de los alumnos. De no tomar en consideración este punto de partida, es probable que estemos ofertando a nuestros alumnos actividades que no se ajusten a su nivel de aprendizaje, bien porque insistan sobre algo que ya está dominado o adquirido, o bien porque son propuestas muy alejadas de lo que el alumno es capaz de realizar incluso con ayuda de otros. Ambas circunstancias pueden tener la misma consecuencia negativa para los alumnos:

- 1.- No aprender, no cambiar, no progresar.
- 2.- Crear posibles reacciones de rechazo o desinterés, y por lo tanto disminuir la motivación de aprender del alumno (MEC 1990).

## 7.- IDENTIFICACIÓN TEMPRANA

Ya Albert a inicios de 1980, indicaba que la importancia de la identificación temprana es primordial. En el caso de los niños superdotados se ha constatado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del superdotado apuntan a las diferencias sustanciales en los entornos tempranos favorables y sus factores familiares y oportunidades educativas y profesionales.

Métodos de screening aplicables a niños menores de 6 años son muy escasos y con poca base empírica, por el contrario existen numerosas referencias sobre la baja capacidad de identificación por parte del profesorado del alumno superdotado intelectualmente. La competencia de los profesores para identificar a los superdotados a menudo se pone en tela de juicio o prácticamente se niega. En trabajos de identificación de alumnos superdotados en los que se ha utilizado el criterio del profesor, los resultados presentan una validez muy baja. Igualmente el uso de la autoasignación, o la designación por parte de los niños de la misma edad, no tiene valor alguno para identificación de los niños superdotados en la enseñanza primaria.

La opinión según la cual los padres tienden a sobrestimar el valor intelectual de sus hijos no se confirma en la investigación, bien al contrario, los padres son más reservados y más modestos, que los maestros (Coriat, 1990). Tal y como ya hemos indicado, numerosas investigaciones han informado que, especialmente cuando se facilita a los padres unos criterios y unas listas de control de conducta mediante las cuales evaluar a sus hijos, los niños muy pequeños que han sido presentados de forma voluntaria por sus padres resultan ser significativamente avanzados (Benito 1990b). Según Jacobs, los padres tienen mayor fiabilidad a la hora de seleccionar como superdotados a los niños más pequeños, esto se debe a que los más pequeños tienen unas actitudes cognoscitivas y sociales más ocultas, menos discernibles. Los padres con los niños más pequeños obtienen buenos resultados, seleccionan correctamente el 70% de los casos. Jacobs concluye que, para el jardín de infancia y las clases primeras los padres son más aptos que los maestros para identificar sujetos precoces. Añade que la opinión según la cual los padres tienen a sobreestimar el valor intelectual de sus hijos no se

confirma en su investigación, bien al contrario, los padres son más reservados y modestos que los maestros (Coriat 1990).

Barbara Clark (Presidenta del World Council for Gifted and Talented Children, 1997-2001, Profesora de la California State University) indica el daño neuronal a causa de la no utilización del potencial humano, llegando a las conclusiones las siguientes:

1.- *La cantidad de dendritas neuronales se incrementa con la estimulación, al igual que aumenta el potencial por las interconexiones neuronales y la complejidad del pensamiento.*

2.- *El estrés y la tensión provocan un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbico que provoca la desaparición de neuronas cerebrales.*

3.- *La formación reticular, el sistema límbico y el tálamo seleccionan activamente los estímulos y responden positivamente a la novedad, lo inesperado y a la información discrepante, aumentando su potencial activo.*

Como conclusión general, así pues, se puede afirmar que la falta de una estimulación adecuada, ocasiona no sólo que los alumnos no desarrollen plenamente todo su potencial sino que la tensión y el estrés que ello les provoca lleva a una merma de dicho potencial.

Es muy importante que la legislación y normativa del sistema educativo, regule las condiciones esenciales que estructuren este sistema de identificación temprana, con el objeto de fijar un sistema básico y mínimo que debiesen respetar las Comunidades Autónomas y garantizaran unas condiciones mínimas de igualdad para los alumnos en todo el territorio del Estado.

Por ejemplo deberían fijarse como básico:

- Los cursos escolares en que todos los colegios (públicos, privados concertados y privados) deben realizar las pruebas de identificación temprana.

- Sería bueno, que al menos, básicamente los procedimientos de identificación (pruebas, etc.) fuesen iguales en todo el Estado.

- Que el proceso no quedase exclusivamente en manos del impulso de los colegios, y dar la posibilidad de iniciativa a los padres.

La justificación es clara: garantizar las condiciones mínimas de igualdad de todos los alumnos. Los elementos que configuren el sistema de identificación, en sus aspectos básicos, deben garantizar la homogeneidad en todo el Estado, pues sino cada Comunidad Autónoma funcionará a su aire, con el notable perjuicio que esto puede ocasionar a los alumnos y las grandes discriminaciones que pueden surgir entre unas Comunidades y otras.

En este sentido el Ministerio de Educación en 1997 publicó, coordinó, aplicó y validó científicamente el Proyecto de Identificación Temprana (**PIT**) de alumnos superdotados con base empírica (que en su primera edición se cedió gratuitamente al Ministerio por parte de los autores Yolanda Benito –Doctora en Psicología- y Jesús Moro –Doctor en Medicina-). Debería ser obligatorio que de una manera totalmente regular y sistemática cada curso se aplicara con los niños de 4, 5 y 6 años. Posibilita la detección de niños y niñas con sobredotación intelectual incluso en clases desfavorecidas e igualmente debería ser incluido de forma sistemática en las Escalas de Observación que manejan los Pediatras los cuales tienen un papel importante de cara a la observación del desarrollo de los niños. Este Test de Screening al igual que en España fue validado posteriormente en México, Colombia, Brasil, Rumania, Yugoslavia, etc., a través de sus respectivos Ministerios y Universidades, siendo un método sencillo, eficaz y económico.

Los datos técnicos del Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños superdotados son: [Sensibilidad = 83,5% (I.C. 75,65%-91,42%) y Especificidad = 79,25% (I.C. 68,33%-90,17%)]. De los datos de la Macro-investigación se puede ampliar información en el ANEXO II.

## **8.- EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**

El objeto de la evaluación (Benito, 1990b) es establecer el punto de partida o línea base a partir del cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimientos como en el de

cualquier otro tipo de comportamiento, y obtener una comprensión global suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecerle la respuesta educativa más acorde.

La evaluación debe contemplar múltiples procedimientos, instrumentos y métodos: entrevistas con padres, niños y profesores; observación; cuestionarios; listas; tests estandarizados, etc. Las Técnicas se deben seleccionar, en virtud de las cualidades científicas que las avalan, es decir, su objetividad, fiabilidad y validez. En esta evaluación diagnóstica tiene gran importancia el juicio de los padres ya que ellos pueden observar con mayor tranquilidad a sus hijos. En las entrevistas y diferentes cuestionarios utilizados se les pide que relaten ejemplos concretos de comportamiento que les haya llamado la atención sobre la diferencia de desarrollo con respecto a otros niños.

Las **evaluaciones diagnósticas** deben ser valoraciones que nos den una información completa del alumno donde a las pruebas psicométricas de medición de la inteligencia se unan otros aspectos, con tanta o mayor relevancia, como personalidad, estilos de aprendizaje, motivación, adaptación, aptitudes, creatividad, cuestionarios biográficos como el de la Universidad de Denver para padres, escalas de intereses y motivaciones. Mención especial hacemos a las Scales for the Rating of Behavioural Characteristics of Superior Students de J. Renzulli confeccionadas para obtener de los padres o del profesor una estimación de las características del estudiante en las áreas de aprendizaje, motivación, creatividad, capacidad de liderazgo, arte, música, drama, comunicación y planificación. La puntuación de esta escala se ha obtenido mediante la investigación llevada a cabo a lo largo de dos décadas (Renzulli y Smith, 1976). Estas escalas no tienen la intención de reemplazar otros procedimientos de identificación tales como las medidas de los cocientes de inteligencia, los logros o la creatividad. Sin embargo las realizamos como complementarias en la Evaluación (traducidas y adaptadas por Alonso; Benito; Pardo y Guerra, 2001).

La identificación debe ser realizada por personal cualificado, es decir, un psicólogo especializado en alumnos superdotados, tal y como la Comunidad Científica reconoce a nivel internacional, véase los Congresos Mundiales –World Council for Gifted and Talented Children- como el celebrado en Barcelona del 2001, las Conclusiones del VI Congreso Iberoamericano celebrado en Mar del Plata de 2006 o el Documento editado por el Defensor del Menor de la CAM de 2003.

Las áreas más comúnmente evaluadas son:

- Desarrollo evolutivo, primeros aprendizajes y contexto social del alumno.
- Evaluación de las funciones individuales directamente relacionadas con el aprendizaje escolar:
  - Repertorios básicos de conducta para el aprendizaje escolar.
  - Funciones adquisitivas integradoras. Procesamiento de la información.
  - Desarrollo cognitivo e intelectual, aptitudes académicas, aprendizajes instrumentales y aptitudes específicas.
  - Historia escolar y niveles de competencia curricular.
  - Estilo de aprendizaje, motivación e intereses.
  - Personalidad y adaptación personal, familiar, escolar y social.

Para ampliar Técnicas y Procedimientos, ver Alonso, J.A.; Renzulli, J.S. y Benito, Y. (2003); Benito, Y. (1997) y Revista del Colegio de Doctores y Licenciados –CDL-, <http://www.centrohuertadelrey.com/doc/cdl2003.pdf>

Los resultados de la evaluación deben plasmarse en un perfil individualizado en el que se indiquen las intervenciones educativas necesarias, estos deben estar ligados a los talentos especiales, aptitudes y habilidades de estos alumnos superdotados, así como sus problemas y necesidades especiales (Benito, 2002)

Según la literatura científica al respecto, la evaluación diagnóstica debe realizarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos (Feldhusen y Jarwan 1993 y Benito 1997):

1. La evaluación debe ser realizada únicamente si existen razones suficientes para ello. Los procesos de identificación y evaluación de los superdotados deben estar basados en los mejores conceptos y teorías actuales sobre aptitudes, talentos y habilidades humanas.
2. Los padres o tutores del alumno deben dar su autorización para llevarla a cabo y tienen derecho a participar y apelar cualquier decisión que se adopte al respecto.
3. Las evaluaciones deben ser realizadas sólo por profesionales plenamente cualificados.

4. La identificación debería considerarse como un proceso continuo. No se debe concluir que la evaluación, incluso en el caso de disponer de pruebas múltiples, identifique de forma final e inequívoca al niño superdotado. La superdotación es un conjunto de capacidades emergentes que se desarrollan, las cuales requieren una evaluación repetida según madure el niño.

5. Los instrumentos, tests y escalas de clasificación deben ser seleccionados considerando la fiabilidad y validez establecidas para su uso en los procesos de identificación.

6. La identificación debe ser diagnóstica por naturaleza, considerando valores, aptitudes y talentos, así como problemas, debilidades y necesidades.

7. La validación empírica debe utilizarse para verificar que el sistema de identificación-selección está funcionando como se pretende. ¿Siguen bien el programa los niños seleccionados?, ¿estamos pasando por alto a niños que deberían participar en ellos?, ¿seleccionamos a niños que rinden a niveles altos o superiores a la larga?

8. Deben realizarse esfuerzos para asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades para ser identificados para los programas. ¿Encontramos a superdotados y talentos entre los niños de ambos géneros, que sean discapacitados, entre la minoría y los culturalmente diferentes, y entre aquellos que pueden estar rindiendo por debajo de sus posibilidades (bajo rendimiento) y por lo tanto, no muestran sus dones y talentos? Los instrumentos y procedimientos necesarios están ahora disponibles para asegurar que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades de ser identificados y, por supuesto, con programas adecuados.

## 9.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Según Macotela (1994) el niño con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio. Aproximadamente, el 4% se encuentra entre 2 y 3 desviaciones estándar por debajo del promedio (Cociente de Inteligencia entre 55 y 70) y por encima del promedio (CI entre 130 y 145). La desviación es tal, que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o especiales para poder desarrollar su máxima capacidad porque el procedimiento educacional uniforme, que se aplica a la mayoría, resulta inadecuado para él.

Tal y como ya hemos visto con anterioridad, la evaluación psicopedagógica es un concepto que implica el establecer unos objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos para tomar decisiones educativas respecto a los alumnos evaluados. Estas decisiones educativas se han de plasmar en el establecimiento y seguimiento de un programa educativo. Se evalúan aspectos centrados en el déficit, como en las áreas de mayor capacidad, en base a detectar las necesidades educativas de los alumnos para abordar el proceso de enseñanza necesario para los mismos.

Considerando lo anteriormente referido **a las propuestas educativas**, destacar que no hay una única solución que se pueda ajustar a todo niño con sobredotación intelectual, ya que existe diversidad en los niveles y patrones de dotación intelectual, en la madurez emocional, en las habilidades sociales y en las destrezas motoras. Aun así, una norma básica es útil entre las opciones, el principio de la Opción Óptima: **El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad, un nivel para el cual esta preparado.**

Aun cuando las intervenciones educativas no sean objeto de este artículo, sí debemos indicar que **no tiene sentido discutir sobre si esta o aquella propuesta educativa es mejor o peor, en su conjunto**, para los alumnos con sobredotación intelectual en el ámbito escolar. Consideramos que los alumnos con sobredotación intelectual deben tener la oportunidad de disponer de un abanico de posibilidades educativas, y dependiendo del momento de desarrollo y de sus características se pueda escoger uno u otro tipo de alternativa. Para el alumno con sobredotación intelectual, las propuestas educativas en el ámbito escolar, en términos generales, **considerando la igualdad de oportunidades, se traducirían en aceleración, adaptación curricular significativa, clases especiales, y enseñanza a distancia.**

El criterio de 'normalización' puede ser adecuado para unos pero no para todos. Al igual que la flexibilización puede ser buena para la mayoría de los alumnos con sobredotación intelectual pero no para un alumno concreto, por ejemplo, alumnos superdotados con dislexia (Alonso 2002).

Llegados a este punto, y aunque sea de forma muy efímera, comentar el gran cambio producido a la hora del reconocimiento de la aceleración (flexibilización) como una medida eficaz y conveniente entre los alumnos con sobredotación intelectual, por parte de las administraciones educativas y del ámbito universitario, cuando no hace una década era rechazada, estimo sin ninguna fundamentación científica, cuando las referencias bibliográficas y avances producidos en otros países nos indicaban todo lo contrario (ver bibliografía). Una conclusión de estas Primeras Jornadas Nacionales sobre Escuela y Superdotación, organizadas por el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña y el Colegio de Pedagogos de Cataluña, fue la unanimidad del reconocimiento de la bondad de la aplicación de la aceleración para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo, entre todos los integrantes de la Mesa Redonda "Intercambio de experiencias", formada por Ceferino Artilles (Canarias), Juan Antonio Alonso (Valladolid), Francisco Gaita (Valencia), Leopoldo Carreras (Barcelona) y Joaquín Parra (Murcia). En cuestión de 15 días tuve la suerte de conocer igualmente la opinión de otros Profesionales de la educación con altos cargos en las respectivas administraciones educativas, Manuel Gil, Coordinador Provincial del Área de NEE (Huelva) y en la Conferencia de Acast (Castellón), igualmente en todas coincidíamos en valorar positivamente la bondad de la aplicación de la aceleración para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo.

## **10.- HETEROGENEIDAD DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS INTELECTUALMENTE**

La diversidad de este alumnado es una realidad, por ejemplo, en términos de niveles de inteligencia van desde 130 de Cociente Intelectual a más de 200, con lo que eso implica a nivel de evaluación e intervención educativa. De la misma manera, es necesario considerar la existencia de estudiantes superdotados con trastornos asociados o con doble excepcionalidad (dificultades de aprendizaje -dislexia-, trastorno de déficit de atención, hiperactividad, deficiencias físicas, etc.). Hablamos de heterogeneidad: sumisos-dominantes, adaptados e inadaptados...

Es evidente que esta misma diversidad se da dentro de los dos grupos que por ejemplo, los manuales de Psicopatología del niño nos hablan de la "**Patología de las funciones cognitivas**". Tal y como ya indicamos anteriormente, lo que tienen en común los niños con **deficiencia mental** y los niños con **sobredotación intelectual**, es una puntuación significativamente diferente en los tests psicométricos de medida de la inteligencia, evidenciándose diferencias en la forma de razonar, en la planificación, en la forma de resolver problemas, en la comprensión de ideas complejas, en el aprendizaje con mayor o menor rapidez, en la capacidad más o menos amplia y profunda para comprender el ambiente, darse cuenta y dar sentido a las cosas, etc. Todo esto implica una intervención educativa adaptada.

Tanto en uno como en otro grupo **existen grados** y tanto en uno como en otro grupo **se pueden dar trastornos asociados**. Esta sensibilización y comprensión de la diversidad de este alumnado hace necesario considerar el **tratamiento de los niños superdotados con trastornos asociados** (dificultades de aprendizaje, déficit de atención, deficiencias físicas, hiperactividad, etc.). En este punto es especialmente importante la investigación, la formación en la identificación por especialistas cualificados y la intervención socioeducativa atendiendo en el caso de niños superdotados con trastornos asociados no sólo a sus 'deficiencias' sino también a su sobredotación intelectual.

# EDUCACION Y LEGISLACION PARA EL ALUMNO CON SOBREDOTACION INTELECTUAL DENTRO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Aunque la legislación en muchos países tiene hoy en cuenta la educación de este alumnado, la realidad es que a los alumnos superdotados, se les presta muy poca atención: pensar que los superdotados pueden defenderse por sí solos, es un tremendo error. Estos niños y jóvenes necesitan diversos servicios y apoyos. La falta de intervenciones educativas desde edades tempranas genera hábitos de estudio pobres o inexistentes. Es esencial hallar una motivación óptima desde edades tempranas. Las investigaciones indican que los niveles bajos de rendimiento se pueden apreciar ya desde la infancia y que los niños empiezan a mostrar su potencial en los primeros tres años. El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad. No es suficiente crear las leyes sino que es necesario ponerlas en práctica. Es imprescindible seguir trabajando la sensibilización para ver al niño con sobredotación intelectual como un niño que aprende de forma distinta y necesita una intervención educativa adaptada.

La Constitución Española encomienda a los poderes públicos realizar una política de previsión, tratamiento..., para el disfrute de los derechos que se reconoce a todos los ciudadanos. El deber de atención a todos, y en este caso a los alumnos superdotados, debe ser asumido por las administraciones educativas, el interés particular en la adopción de la medida más correcta se identifica con el interés público, pues si los derechos fundamentales y el libre desarrollo de la personalidad son siempre fundamento del orden político y la paz social lo son especialmente cuando afectan a un menor, ya que en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño conforme al artículo 3.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

La ley garantiza que los fondos públicos lleguen a todos los estudiantes sean de la clase social que sean, la sobredotación intelectual se da en todas las clases sociales y tanto la identificación, la intervención educativa como el asesoramiento a las familias debe quedar garantizado con esta ley.

## Visión retrospectiva y estado actual

Aunque en el **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo** en 1989 apareciera una alusión a las necesidades educativas especiales de los alumnos superdotados no es hasta 1991 cuando el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial del Ministerio de Educación y Ciencia editó un documento titulado: "La educación de los alumnos superdotados" donde se reconoce la existencia de diversas estrategias educativas.

Un momento clave en la educación de los alumnos superdotados fue, cuando a principios de Febrero de 1993, el Señor Hunault sugiere que la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa debe presentar un Informe: '**L'éducation des enfants surdoués**' en los sistemas escolares. En el caso de España, la respuesta del Ministerio fue la de reconocimiento de no estarse respondiendo a las necesidades educativas de estos alumnos. El 24 de Marzo de 1993, una vez nombrado Ponente de dicha Comisión el Señor Xavier Hunault, presenta un «Proyecto de Informe sobre los niños superdotados en los sistemas escolares y recomendaciones preliminares sobre esta cuestión». Tras sucesivos trámites, Proyecto de Recomendación, etc., fue votado afirmativamente por la Asamblea la Recomendación 1248 de 1994.

Entre los principales consejos de esta **Recomendación** señalar:

- 1.- Identificación y más concretamente la identificación temprana de estos alumnos.
- 2.- La creación de materiales psicopedagógicos.
- 3.- La formación del profesorado.

Esta Recomendación motivó en España, la aparición del **Real Decreto 696/95**, pues hasta entonces cualquiera de las estrategias educativas para con alumnos superdotados tenía muy difícil cabida en el sistema educativo español debido a la legislación existente, así por ejemplo, dentro de las

intervenciones educativas, en lo referente a la aceleración, todas estas Ordenes Ministeriales y Reales Decretos señalaban la 'improcedencia' de la escolarización de niños sin tener la edad reglamentaria.

Este Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril (B.O.E. 2 de Junio 1995), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en su capítulo segundo, desarrolla la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En su disposición adicional primera determina que, junto con las Comunidades Autónomas que se encuentran en el pleno ejercicio de sus competencias educativas, establecerá las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas, para lo cual el Ministerio de Educación determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.

Preferentemente desde la puesta en marcha de dicho Real Decreto, un creciente número de Profesores de todos los niveles desde Educación Infantil hasta Enseñanza Universitaria reconoce las extensas y diferentes necesidades de la población sobredotación intelectual. Poco a poco se realizan investigaciones a través de diferentes Organismos y Universidades y se atienden las diferentes necesidades de estos alumnos.

Posteriormente, la **Orden de 24 de Abril de 1996** (B.O.E. de 3 de Mayo de 1996), regulaba las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Se determinaban los procedimientos de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico.

Esta Orden se desarrolló mediante la Resolución de 29 de Abril de 1996 (B.O.E. 16 de Mayo de 1996) donde se determinaban los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como mediante la Resolución de 20 de Marzo de 1997 (B.O.E. 4 de Abril de 1997) donde se determinaban los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, con sus correspondientes requisitos y condiciones.

Desde 1995, la aplicación de la normativa en nuestro país fue muy limitada. El Real Decreto 696/1995 paliaba en cierta medida la carencia de una ley concreta al respecto en la LOGSE. La **LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación)** reconoció la educación de los alumnos superdotados como alumnos de necesidades educativas específicas (**23 de Diciembre de 2002**).

La nueva Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) recoge en el artículo 43 entre otros aspectos los siguientes:

*1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.*

*2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.*

*3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.*

*4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.*

*5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.*

Las Aceleraciones, suponen una mejora en el desarrollo cognitivo, social y afectivo aunque, tal y como ya comenté en mi comparecencia ante la Comisión de Educación del Senado (2002), lo que es bueno para una gran parte de alumnos superdotados no tiene por qué serlo para todos (por ejemplo, alumnos superdotados con dislexia). Realizando una correcta y exhaustiva Evaluación, Identificación y Orientación en base a los resultados, está comprobado en otros países y en la práctica en los casos en que se ha realizado correctamente en España desde 1997, que su aplicación es adecuada para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.

El **Real Decreto de 18 de Julio de 2003** sobre la flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

Actualmente, la nueva **Ley Orgánica de Educación (LOE)**, señala en sus artículos 76 y 77:

“Corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumno con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad”.

En palabras de Juan López (2006): “Cada Comunidad Autónoma tiene un curso para que pueda desarrollar el 35% o el 45% en su caso que les corresponde, y ello sin condicionar la aplicación de la ley en lo que tiene que ver con las medidas económicas de atención a la diversidad que van incluidas en la memoria económica de la propia ley, y que esas sí empiezan a aplicarse el curso 2006/2007”... Ahora en la medida en que el artículo 72, no se aplique, estamos en una situación de ilegalidad, es decir, la vinculación de legalidad a recursos, es de una importancia enorme en una ley orgánica de obligado cumplimiento. Y además, decir exactamente, cosas como que, las administraciones educativas (artículo 72.2) dotarán a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado y los criterios para determinar estas dotaciones, serán los mismos para los colegios públicos y privados concertados”.

Desde que en 1994 fue publicada la Recomendación del Consejo de Europa, diferentes Leyes de Educación y Reales Decretos contemplan a estos alumnos: La LOCE, el Real Decreto de 18 de Julio de 2003 (B.O.E. de 31 de Julio), la LOE..., entonces ¿por qué no se avanza?, ¿por qué las normativas de las Comunidades Autónomas son más restrictivas que facilitadoras de un mejor desarrollo integral del alumno?

Es imprescindible la atención a las necesidades educativas de todos nuestros estudiantes sin discriminación de género ni de clase social, siguiendo los principios de equidad e igualdad de oportunidades.

La definición, la importancia de la identificación por parte de profesionales especializados, la identificación temprana, los instrumentos de evaluación, el reconocimiento de la doble excepcionalidad –sobredotación y algún posible trastorno asociado–, la formación inicial y permanente de profesionales, el asesoramiento a las familias, el conocimiento real de las diferentes intervenciones educativas, etc., son algunas de las Propuestas suscritas por la gran mayoría de las Asociaciones de España [<http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo>].

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Albert, R.S. (1975): Toward a behavioural definition of genius. *American Psychologist*, 30.
- Alonso, J.A. (1990): Bajo rendimiento escolar en superdotados. En Benito, Y.: **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Alonso, J.A. (2002): **Comparecencia ante el Senado para dar lectura a las Conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de los alumnos superdotados y para analizar la situación actual de este alumnado**. 12 de septiembre de 2002.  
[http://www.senado.es/legis7/expedientes/index\\_715000111.html](http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_715000111.html)  
[http://www.senado.es/legis7/expedientes/index\\_684003852.html](http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_684003852.html)
- Alonso, J.A. (2003): Revista del Colegio de Doctores y Licenciados. Madrid, Octubre de 2003, 16 páginas. <http://www.centrohuertadelrey.com/doc/cdl2003.pdf>
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1992): Intervenciones educativas en superdotados. En Benito, Y.: **Desarrollo y Educación de los niños superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996): **Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria**. Narcea, Madrid.
- Alonso, J.A.; Renzulli, J. y Benito, Y. (2003): **Manual Internacional de Superdotados**. Madrid, EOS.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (Eds.) (2003): The World of information: opportunities and challenges for the gifted and talented. Proceedings 14<sup>th</sup> World Conference of World Council for gifted and talented children, in Barcelona 2001. <http://www.worldgifted.ca/proceedings.html>
- Benito, Y. (1990a): Conferencia Mundial de Viena, organizada por el World Council for Gifted and Talented Children y el Ministerio de Industria de Austria.
- Benito, Y. (1990b): **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Benito, Y. (1992): **Desarrollo y Educación de los niños superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Benito, Y. (1997): **Inteligencia y algunos factores de personalidad**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Benito, Y. y Moro, J. (1997): **Proyecto para la Identificación Temprana de Alumnos Superdotados**. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Benito, Y. (2001): **¿Existen los superdotados?** Praxis, Barcelona (2ª edición, ampliada y actualizada, 1999).
- Benito, Y. y Moro, J. (2002): **Test Screening para la identificación temprana de alumnos superdotados**. Psymtec Material Técnico. Madrid.
- Buss, A.R. y Poley, W. (1986): **Diferencias Individuales. Rasgos y Factores**. El Manual Moderno, México.
- Comunidad de Madrid (2003): La educación del alumno superdotado. (Documento Defensor del Menor, Madrid).
- Clark, C. (1996): Working with Able Learners in Regular Classrooms in the United Kingdom. *Gifted Talented International*, Volumen 11.
- Colom, B.R. (1995): **Tests, inteligencia y personalidad**. Pirámide, Madrid.
- Colom, R. y Andrés-Pueyo, A. (1999): El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*.
- Conseil de L'Europe -Commission de la Culture et de l'Education- (1993): **Projet de Rapport sur les Enfants Doués dans les Systèmes Scolaires**.
- Conseil de L'Europe -Commission de la Culture et de l'Education- (1994): **Recommandation**.
- Coriat, A.R. (1990): **Los niños superdotados**. Barcelona, Herder.
- Feldhusen, J.F. (1995): Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). En *Ideación* (4). Valladolid: Centre "Huerta del Rey".
- Feldhusen, J.F. (1998): Meeting the Needs of Gifted Students Through Acceleration. En *Ideación* 13, Centro "Huerta del Rey", Valladolid.
- Feldhusen, J.F. y Hansen, J. (1988): Teacher of the gifted: preparation and supervision. In *Gifted education international* 5 (2).

Feldhusen, J.F. y Jarwan, F.A. (1993): Gifted and talented youth for educational programs. En Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Pergamon Press, Oxford.

Gagné, F. (1993): Constructs and Models pertaining to exceptional human abilities. En Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H.: **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press.

Gagné, F. (1995): From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. En Roper Review, December. Traducción (1997) en Ideación 10, Centro "Huerta del Rey", Valladolid.

García Yagüe, J. y otros (1986): **El niño bien dotado y sus problemas**. Cepe, Madrid.

Gross, M. (1998): Early Indicators of Intellectual Giftedness. En Newsletter of the World Council for Gifted and Talented Children, Fall 1998, Vol. 17, number 3.

Hastorf, A.H. (1997): Lewis Terman's Longitudinal Study of the Intellectually Gifted: Early Research, Recent Investigations and the Future. Gifted and Talented International, Vol XII, 1.

Hunt, E. (1997): Nature vs. Nurture: the feeling of vujá dé. En R. Sternberg y E. Grigorenko (eds.): **Intelligence, Heredity and Environment**. Cambridge, Cambridge Univ. Press.

López, J. (2006): La ordenación académica de los alumnos con sobredotación intelectual y con alta capacidad intelectual [www.centrohuertadelrey.com/nuevo/index.php?op=noticia&idt=39]

Macotela, S. (1994): Educación Especial. En Puente, A.: Estilos de aprendizaje y enseñanza. Cepe, Madrid. Macotela, S. (1994): Educación Especial. En Puente, A.: **Estilos de aprendizaje y enseñanza**. Cepe, Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990): Guía Funcional del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (1991): La educación de los alumnos superdotados. Centro Nacional de recursos para la Educación Especial, Madrid.

Neisser, U.; Boodoo, G.; Bouchard, T.; Boykin, A.; Brody, N.; Ceci, S.; Halpern, D.; Loehlin, J.; Perloff, R.; Sternberg, R. y Urbina, S. (1996): Inteligencia: lo que sabemos y lo que desconocemos. En A. Andrés Pueyo y R. Colom (comps., 1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Pérez, L. y Beltrán, J. (2006): Dos décadas de "Inteligencias Múltiples": implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 27 (3).

Perleth, C., Lehwald, G. y Browder, C. (1993): Indicators of high ability in young children. En Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Pergamon Press, Oxford.

Plomin, R. y DeFries, J.C. (1998): Genética y cognición. En Investigación y Ciencia, Julio.

Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (1992): El Modelo de Enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la Escuela. En Benito, Y.: **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Renzulli, J. y otros (2001): **Scales for rating the behavioural characteristics of superior students** (manual y escalas traducidas y adaptadas por Alonso, J.A.; Benito, Y.; Pardo, C. y Guerra, S. Salamanca. Amarú Ediciones (pp. 55).

Robinson, N. y Olszewski-Kubilius, P. (1997): Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. En Pediatrics in Review, 18.

Silverman, L.K. (1989): Reclaiming lost giftedness in girls. En Understanding our gifted, 2 (7).

Snow, R.E. y Yalow, E. (1988): Educación e Inteligencia. En Sternberg R.: **Inteligencia humana III**. Paidós, Barcelona.

Sternberg, R.J. (1997): **Inteligencia Exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida**. Paidós, Barcelona.

Terrassier, J.Ch. (1990): La disincronía de los niños precoces. En Benito, Y.: **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.

## ANEXO I

### “La ordenación académica de los alumnos con sobredotación intelectual”

Asistentes: Profesores de todos los niveles de enseñanza, Psicólogos, Orientadores, Padres, Miembros de Asociaciones y Jóvenes.

Invitado Don Mario Bedera, Vicepresidente de la Comisión de Educación del Congreso.

#### **Padre (Extremadura):**

*“Desde nuestro punto de vista, destacaríamos que es imprescindible una formación REAL de los Maestros, Psicólogos, Pedagogos y Pediatras, a cerca de estos temas, ya que en nuestra familia contamos con seis Maestros y un Pedagogo, y ninguno tiene conocimientos al respecto (según ellos, nunca se han encontrado a lo largo de más de 20 años de trabajar con niños ningún caso de superdotación). Mucho menos todavía si nos referimos a niños superdotados, en los que además existen problemas asociados, como es nuestro caso. Hemos tenido que pasar muchos malos momentos en manos de ‘supuestos profesionales’ (nueve diferentes entre Psicólogos y Pediatras), que no tenían los conocimientos necesarios sobre LA SITUACIÓN DE NUESTRA HIJA”.*

#### **Profesora (Castilla y León):**

*“Aunque no pude asistir a la totalidad de la ponencia, sí que me gustaría exponer mi experiencia en este campo como profesora de ESO y BACHILLERATO en un centro concertado. Antes de nada; te pediría que mi opinión fuese **anónima**, ya que, los comentarios que voy a hacer pueden molestar a mis compañeros, y no quisiera tener problemas.*

*En el centro donde trabajo tenemos varios casos reconocidos de niños superdotados, la atención que se presta a estos niños es nula. En mi opinión el problema no es otro que el desconocimiento por parte del profesorado de lo que es un niño superdotado y de cómo tratarle en el aula.*

*Los profesores están desbordados con los numerosos problemas de disciplina que actualmente hay en las aulas; por lo que no quieren añadir una carga más a su tarea docente; al no saber exactamente cómo afrontar el apoyo a estos niños.*

*En cualquier caso no es un tema que preocupe en absoluto, ya que un niño superdotado es sinónimo de niño inteligente que saca muy buenas notas sin apenas esfuerzo y que por lo tanto no necesita de la ayuda del profesor. En esta situación se encuentran todos los niños superdotados reconocidos por el centro. Los niños que académicamente no obtienen unos resultados favorables se encuentran dentro de los niños superdotados no reconocidos. Estos suelen ser descalificados por los profesores con comentarios de este tipo: ‘Dice que es superdotado/a, pero suspende tres asignaturas...’. En la mayoría de estos casos la opinión que el profesorado tiene de las familias de estos niños es muy desfavorable ya que se considera que tienen un gran afán de protagonismo y que, no aceptando las limitaciones de sus hijos; dicen que son superdotados, cuestionando los métodos con los que éstos han sido diagnosticados. Esto se explica porque dentro de su esquema y como ya he dicho anteriormente ‘superdotado’ es igual a ‘buenas notas’ y no a ‘malos resultados’.*

*Se observa por lo tanto que este desconocimiento de la problemática del superdotado es un factor determinante que está perjudicando a muchos niños, para solucionarlo debe haber en primer lugar una información actualizada, accesible y real sobre este tema; mediante cursos, conferencias, seminarios, etc., que se deberían impartir de carácter obligatorio en todos los centros; asimismo se debería incluir una asignatura obligatoria sobre la superdotación en todos los planes de estudios vinculados con la educación; ya que actualmente ésta sólo tiene carácter optativo y donde se tiene. Por último creo que el propio profesorado debería interesarse más en su propia formación e informarse sobre este tema, para evitar que muchos de estos niños sigan sufriendo la incompetencia de sus educadores que son en gran medida los responsables de su éxito o fracaso en el ámbito académico.*

#### **Madre (Andalucía):**

*“Lo que yo veo en Andalucía, es que se aplica el tema de la aceleración y ahí se acabó. Ya no vuelven a abordar al niño, ni adaptaciones curriculares, ni ayudas psicológicas, ni de ningún tipo.”*

**Madre (Castilla y León):**

*“Yo el problema que veo es que los profesionales, si te ayudan, es a nivel personal. Si tú tienes suerte de dar con un tutor que se interesa por tu hijo, tu hijo va a estar bien, porque se interesa en estudiar, en aprender y en molestarse por tu hijo y funciona fenomenal”.*

**Madre (Comunidad de Madrid):**

*“Parto de la base de que la legislación está muy bien pero a nivel práctico absolutamente nada. Lo único que se hace es cuando los padres se interesan, luchando, informándose, etc.*

*Los niños siguen siendo señalados con el dedo, quiero decir que en la práctica, absolutamente nada”.*

**Padre (País Vasco):**

*“Si que tenemos un marco legislativo, si que hay equipos de orientación, etc. Lo que les hace inoperativos, es que no tienen capacidad presupuestaria, ni personal.*

*Lo que pasa en el colegio, que es donde está el problema, no es sólo que tienes que tener la suerte de qué profesor te toque, sino que en los propios colegios, niegan la existencia de estos niños. A los padres les ponen todo tipo de pegas, para que la Comunidad Autónoma, no haga nada con ese niño. El problema es yo creo más grave. No hay una capacidad alternativa en los colegios. La ley se queda en un papel. Somos los padres los que tenemos que luchar para que se ponga en vigor la ley”.*

**Psicóloga y Orientadora (Andalucía):**

*“En Andalucía el año pasado, la consejera nos mandó un dossier bastante amplio, diciendo que comenzaba del 2003-2006 una actuación de formación, etc., de todos los que trabajamos con niños superdotados. Iba dirigido a profesores, padres de alumnos, etc.*

*Los orientadores que trabajamos en este tema, mandamos el informe a todos los alumnos que se habían detectado, algunos llevábamos años trabajando con ellos. Lo que sí podemos comentar, es que jamás volvimos a saber nada de esto. No se ha hecho absolutamente nada.*

*Después, a nivel particular, hemos tenido un curso de formación sobre superdotación intelectual y cuando solicitamos la segunda parte, me llamaron para decirme que no había personal suficiente.*

*Yo quería comentar, que yo tengo la suerte de moverme en una zona donde hay unos orientadores que son magníficos profesionales, pero este tema es como el gran desconocido y, también les provoca cierto temor y les está costando entrar en ello...”.*

**Padre (Extremadura):**

*“Si yo hubiese tenido un hijo con síndrome de Down, desde el propio hospital, la asistente social me daría una idea de cómo yo solucionar mis problemas y para decirme qué sistema dentro de la Administración tendría, o bien acercarme a un centro base para hablarlo, etc.*

*Resulta que yo he tenido un hijo superdotado y me he tenido que pegar con la Administración pública y me sigo pegando y me pegaré toda la vida y, no solo eso. He tenido que ir convenciendo a la gente de que mi hijo no es un “bicho raro”, pero no a la gente de la calle, a la propia gente que está en los centros de administración, esto es gravísimo...*

*Si esto sucede con la población en general, es peor con los sectores marginales, que no tienen ni la capacidad ni los medios para luchar contra el sistema.*

*Quiero transmitirle con esto, que se tienen que crear los engranajes en la Administración, ya sé que lo tenemos complicado porque ahora es peor porque las competencias las tienen las Comunidades Autónomas y, si esto era difícil antes, ahora creo, va a ser prácticamente imposible, sobre todo por las diferencias de criterios educativos que tienen los diferentes políticos.*

*Lo que hay que crear son los engranajes para que los padres no tengamos que convencer a los que son los responsables de la educación de nuestros hijos, de que les tienen que educar bien.*

*Igual que a otros, no les hace falta que les convenza el padre de que su hijo es síndrome de Down, porque ya saben lo que es y, ponen todos los mecanismos que están a su disposición en la Administración para atender a ese ser que tiene el mismo derecho que el otro”.*

**Madre (Castilla y la Mancha):**

*“En el centro donde está en la actualidad, le han tratado a mi hijo de maravilla, pero me han confirmado que no tienen recursos ni formación.*

Yo pido al señor Mario, la necesidad de formación y de recursos, porque si no, a nuestros hijos los llama 'otro problema' y te dicen así: 'Tú ya sabes los problemas que tenemos con los que están por debajo para que tú nos presentes problemas con los que están por encima'. Claro, a mí me molesta mucho que a mi hijo le llamen 'problema'.

Tengo un niño que además no da problemas, el único problema es que quiere aprender a desarrollarse y, creo que lo que hay que hacer es que se difunda que la media es el medio y que hay por debajo y que hay por encima, con unas necesidades que todos tienen derecho a que se cumplan".

**Madre (Extremadura):**

"Mi hija va a un centro concertado y, no entiendo por qué los equipos de orientación de los centros concertados, los atienden después que en los centros públicos. Es decir, si la evaluación en un centro público la envía al tutor y la evalúan al mes o dos meses, ¿por qué a mi hija le dieron por plazo un par de cursos?

No entiendo eso, y si no que le dieran la oportunidad de poder llevarle un informe de un centro privado que estuviera homologado. Porque yo veo una gran desventaja con respecto a los centros públicos".

**Joven (Galicia):**

"Yo vengo de Galicia y bueno, a mi me adelantaron dos veces. La primera vez fue hace diez años o así, yo no me acuerdo pero lo puede decir mi madre. Y ella tuvo que estar luchando, y con razón y al final me adelantaron.

Y luego, hace tres años, también me evaluaron y dijeron que lo adecuado para mí era que me adelantasen. A los dos o tres días de hacerlo tuve una reunión con el colegio y el responsable de superdotación de la provincia y, entonces se pasaron media o tres cuartos de hora intentando convencerme de que no adelantase, diciendo: 'es que van a ser muy mayores', 'van a ser muy altos y tú eres muy pequeño', etc., y al final me dijeron: 'Allá tú'. Y me adelantaron y todo me ha ido muy bien.

Y luego, a principios de este curso, un día viene mi hermano y me dice: 'que me quieren adelantar'. Entonces dices tú. Espera, yo me tuve que 'partir los cuernos' y ahora a él, el equipo de orientación le dio el adelanto. En ese sentido me parece que ha habido un avance".

**Joven (Galicia):**

"Mi caso no fue así. Primero aceleré un curso, pero fue bastante caótico (la Administración no cumplía los plazos, etc.). Mi madre se tuvo que poner como una fiera ante toda clase de funcionarios. Y después, el equipo del colegio, ciego, porque había detectado algo pero no sabía ni lo que era. No tenía ni idea de lo que era superdotación. Finalmente aceleré, tuve la suerte de contar con magníficos tutores y compañeros, eso es importantísimo, porque conozco casos que no han tenido la suerte de que fuese así".

**Padre (Cataluña):**

"Obligatoriedad para todos los colegios, relativo a los recursos que sólo hace referencia a los colegios públicos y concertados. Lógicamente solo se pueden dar recursos, financiar con fondos públicos, a los colegios públicos y a los privados concertados que son los dos tipos a través de los cuales se presta el servicio público de educación. Pero todo el sistema que se articule para los alumnos con altas capacidades intelectuales y sobredotación intelectual será igualmente obligatorio para los colegios exclusivamente privados que se financian con sus propios recursos. La obligatoriedad es para todo tipo de colegios".

**Padre (Navarra):**

"Yo quiero aprovechar esto para decir que como ciudadanos, tenemos el derecho a que la Administración prevea los mecanismos suficientes, para que estos niños tengan la educación que le corresponde.

Por otra parte la Administración, tiene el deber de regularizar, de hacer leyes, de ponerlas en práctica. No somos los padres los que tenemos que luchar contra el colegio para que hagan algo, de luchar con la Comunidad Autónoma para que evalúen a nuestros hijos. Quiero decir que el deber es de la Administración y, que el derecho es de los ciudadanos y, que no hay que confundir las cosas. Que nosotros no tendríamos que estar luchando para conseguir estas cosas".

**Madre (Madrid):**

*“Realmente es muy importante que por primera vez se recoja en la Ley que regula el sistema educativo, es importante que el Decreto regule las condiciones esenciales que estructurasen este sistema de identificación temprana, con el objeto de fijar un sistema básico y mínimo que debiesen respetar las Comunidades Autónomas y garantizaran unas condiciones mínimas de igualdad para los alumnos en todo el territorio del Estado.*

*Por ejemplo deberían fijarse como básico:*

- los cursos escolares en que todos los colegios (públicos, privados concertados y privados) deben realizar las pruebas de identificación temprana.*
- Sería bueno, que al menos, básicamente los procedimientos de identificación (pruebas etc.) fuesen iguales en todo el Estado.*
- Que el proceso no quedase exclusivamente en manos del impulso de los colegios, dar la posibilidad de iniciativa a los padres.*

*La justificación es clara: garantizar las condiciones mínimas de igualdad de todos los alumnos”.*

**Madre (Aragón):**

*“Al igual que hace años se incentivó a los Profesores para su formación continua, igualmente incentivar a los Profesores a través de cursos de formación”.*

**Madre (Madrid):**

*“Qué sistema o control va a seguir la Administración Educativa para constatar que la norma se aplica, es decir, por ejemplo, si se lleva a cabo la aceleración, qué seguimiento se lleva a cabo, si se aplica la identificación temprana de forma sistemática, qué control se va a realizar para que cada colegio de respuesta a estas obligaciones y el seguimiento que se va a realizar de cada caso. En todos los Colegios hay alumnos superdotados intelectualmente, no en unos colegios sí y en otros no”.*

## ANEXO II

### MACRO-INVESTIGACION

#### Investigación nacional:

**“Proyecto de Identificación Temprana para alumnos superdotados”, autores Yolanda Benito (Doctora en Psicología) y Jesús Moro (Doctor en Medicina).**

**Validado en España en Cantabria a través de la Dirección Provincial.**

Investigadores Principales: Yolanda Benito y Jesús Moro.

Entidad: Ministerio de Educación y Cultura. Responsable M<sup>a</sup>. Antonia Casanovas, Subdirectora General de Educación Especial y Atención a la Diversidad

Financiado en su totalidad por el Ministerio de Educación y Cultura.

Fecha de inicio: Septiembre de 1997.

Fecha de finalización: Mayo de 1999.

#### Investigación internacional:

**“An empirically-based proposal for screening in the early identification of intellectually gifted students”.**

**Validado en sus respectivos países.**

Investigadores Principales: Yolanda Benito y Jesús Moro.

Coordinación internacional: Juan A. Alonso.

Traducción: Camino Pardo.

Financiado en su totalidad por la Institución de cada país, Ministerio o Universidad.

Fecha de inicio y Fecha de finalización, ver en cada país.

Institución responsable en **Rumania** para la aplicación y administración del Proyecto, la Universidad "Al.I. Cuza"; Responsable el Prof. Dr. Teodor Cozma, Decano de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación: Iasi, Rumania; Coordinadora Dra. Carmen Cretu, Directora General de Formación del Profesorado del Ministerio de Enseñanza en Bucarest. Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Febrero de 2001.

Institución responsable en **Brasil** para la aplicación y administración del Proyecto en la Universidade Paulista; Responsable la Prof. Dra. Marília Ancona Lopez, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação; Coordinadora Dra. Christina Cupertino: Sao Paulo (Brasil). Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Mayo de 2000.

Institución responsable en **México** para la aplicación y administración del Proyecto en el Departamento de Psicología de la Universidad de Guadalajara; Responsable la Mtra. Silvia Valencia Abundiz, Jefe del Dpto. de Psicología Aplicada. Coordinadora Profesora M<sup>a</sup>. Dolores Valadez: Guadalajara, Jalisco (México). Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Agosto de 2000.

Institución responsable en **Yugoslavia** para la aplicación y administración del Proyecto en Visa Skola za Obrazovanje Vaspitaca Vrsac (Teacher's College in Vrsac); bajo la coordinación de la Dra. S. Maksic, Dr. S. Gasic-Pavisc and Dr. Grozdanka Gojkov, Principal of the College. Teacher's College; Vrsac (Yugoslavia). Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Julio de 2000.

Institución responsable en **Antioquia (Colombia)** para la aplicación y administración del Proyecto en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de Medellín; Responsable el Prof. Dr. Queipo Franco Timaná Velasquez, Decano de la Facultad; Coordinado por el Dr. Santiago Correa, y Profesora Ana Elsy Diaz y Ruth Elena Quirós: Medellín (Colombia). Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Junio de 2000.

Institución responsable en **Ecuador** para la aplicación y administración del Proyecto, el Ministerio de Educación de Ecuador; División Nacional de Educación Especial, Coordinadora de la Investigación Dra. Elisa Espinosa Marroquín, por parte del Departamento de Educación Especial de Pichincha la Lcda. Lilían Vinuesa y la Lcda Sara Guamán y el Director del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Psicológicas Profesor Dr. Oswaldo Montenegro: Quito (Ecuador). Fecha de inicio: Octubre de 1998. Fecha de finalización: Enero de 2001.

Institución responsable en la **Provincia de Mendoza (Argentina)** para la aplicación y administración del Proyecto, el Instituto San Bernardo de Claraval, Coordinadora de la Investigación Psicopedagoga Cecilia Affronti, Mendoza (Argentina). Fecha de inicio: 1998. Fecha de finalización: 2004.

Institución responsable en **Santa Marta (Colombia)** para la aplicación y administración del Proyecto, la Universidad del Magdalena, grupo de Investigación Cognición y Educación, integrado por Elda Cerchiaro Ceballos, Ligia Sánchez Castellón, Enrique Tapia Pérez y dirigido por Carmelina Paba Barbosa. Fecha de inicio: Junio de 2005. Fecha de finalización: Diciembre de 2006.

Institución responsable en **Jaén (España)** para la aplicación y administración del Proyecto, la Delegación Provincial de Educación a través de su Delegada Provincial, Servicio de Ordenación Educativa, Coordinador de la Investigación Juan Herrera. Fecha de inicio: Mayo de 2005.

Institución responsable en **Costa Rica** para la aplicación y administración del Proyecto, MsC. Rodrigo Arias, Rector de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Coordinada la Investigación por Krissia Morales. Fecha de inicio: Febrero de 2006.

Institución responsable en **Provincia de Jujuy (Argentina)** para la aplicación y administración del Proyecto, el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de la Provincia de Jujuy, grupo de Investigación coordinado por Viviana Jadilla. Fecha de inicio: Junio de 2006.