



Formato electrónico, N° 19 - ABRIL 2003

ISSN 1695 - 7075

MANUAL INTERNACIONAL DE SUPERDOTADOS

MANUAL PARA PROFESORES Y PADRES



Juan A. Alonso
Joseph S. Renzulli
Yolanda Benito



SUMARIO:

- . **Formación de profesores y psicólogos:**
Artículos de China, Colombia, Chile, Brasil y Argentina
- . **Legislación y normativa española en alumnos superdotados**
- . **Curso de verano, Muestra de Cuentos y otras informaciones**

EDITA

CENTRO ESPAÑOL DE AYUDA AL
DESARROLLO DEL SUPERDOTADO
"HUERTA DEL REY"

DIRECTOR

Juan A. Alonso

**CONSEJO DE REDACCIÓN Y
COLABORACIONES**

Yolanda Benito, Julián de Zubiría, Xu Fei,
Camino Pardo, Mariela Vergara, Susana Guerra,
Maryorie Benavides, Susana Graciela Pérez
y José Carlos Amo.

DISEÑO Y COMPOSICION

Samuel Alonso

PORTADA

Libro EOS
Cuadro de Teresa de Jesús López

La Revista Ideacción no se solidariza expresamente con las opiniones de los colaboradores firmantes de sus escritos, no se identifica necesariamente con los mismos, cuya responsabilidad es exclusiva de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización escrita de la editorial.

Ideacción está incluida en:

- Base de datos ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) del Ministerio de Educación y Cultura.
- Boletín Bibliográfico del Servicio de Documentación del CIDE del Ministerio de Educación y Cultura.
- Base de datos PSICODOC del Colegio Oficial de Psicólogos.

**ISSN 1695-7075 (internet), Ministerio de
Educación y Cultura de ESPAÑA**

SUMARIO:

- Conclusiones del seguimiento longitudinal a una población de mil jóvenes de capacidad intelectual muy superior, *de Julián de Zubiría (Colombia)*
- La identificación y selección de niños superdotados, *de Xu Fei (China)*
- Los niños con altas capacidades y el predicamento perfeccionista, *de Mariela Vergara (Argentina)*
- La educación de niños con talentos académicos en Chile, *de Maryorie Benavides (Chile)*
- Atención a los superdotados en el sur de Brasil, *de Susana G. Pérez Barrera (Brasil)*
- Breve reseña del Proceedings del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento de Barcelona 2001, en inglés.
- Comparecencia de Juan A. Alonso ante la Comisión de Educación del Senado (*España*)
- Proyecto de Real Decreto, Flexibilizar la duración de la escolarización (*España*)
- Breve reseña del Manual Internacional en Superdotación, EOS
- Lo he intentado en vano demasiado pronto, *de José Carlos Amo (España)*
- XIII Curso de Verano, MEPS
- X Muestra de Cuentos
- Centro "Huerta del Rey", Centro de Recursos

CARTA DEL DIRECTOR

Estimados amigos y suscriptores a Ideacción, la revista en español sobre superdotación:

En sintonía con las Nuevas Tecnologías este año 2003 damos un salto cualitativo y cuantitativo en Ideacción con esta edición electrónica, lo cual nos supone un gran reto que estamos dispuestos a asumir gracias a contar con el mejor Consejo Editorial que podíamos tener, así como grandes ventajas en cuanto a difusión, precio y comodidad. En nuestro décimo aniversario, este ejemplar 19 es un número especial en cuanto a la cantidad de páginas.

La publicación está distribuida en tres grandes apartados: una primera parte de Formación, una segunda parte de Normativa y Legislación, y una tercera parte de Información diversa.

La primera parte del presente número la iniciamos con la sección de Formación, 5 artículos de diferentes procedencias: identificación e intervenciones educativas en otros tantos países nos dan una visión clara de la realidad de los alumnos superdotados y con talento (Colombia, China, Argentina, Chile y Brasil). Concluimos este apartado con una breve reseña de la Publicación del XIV Congreso Mundial de Barcelona 2001, en inglés.

En la segunda parte, presentamos íntegra la comparecencia de Juan A. Alonso a petición de la Comisión de Educación del Senado para dar lectura de las Conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento que tuvimos el honor de organizar en Barcelona y analizar la situación de este alumnado en nuestro sistema educativo; posteriormente el Proyecto de Real Decreto para flexibilizar el período de escolarización y concluir este apartado con una breve reseña del Manual Internacional en Superdotación publicado por EOS en español.

En la tercera parte, presentamos diversos temas de gran interés: Formación en Recursos Humanos, Curso de Verano, Muestra de Cuentos, etc.

Confiamos en transmitir nuestra ilusión depositada en esta nueva etapa de Ideacción y siga siendo lectura de referencia obligada entre padres y profesionales. Muchas gracias por vuestra confianza depositada en IDEACCION.

Juan A. Alonso

CONSEJO EDITORIAL

- | | |
|---|---|
| • Klaus K. Urban (<i>Universidad de Hannover, Alemania</i>). | • Robert Sternberg (<i>Universidad de Yale, EEUU</i>). |
| • Janice Leroux (<i>Universidad de Ottawa, Canadá</i>). | • Barbara Clark (<i>Universidad del Estado de California, EEUU</i>). |
| • David George (<i>Universidad de Northampton, Inglaterra</i>). | • François Gagné (<i>Universidad de Québec, Canadá</i>). |
| • Kurt Heller (<i>Universidad de München, Alemania</i>). | • Christina Cupertino (<i>Universidad Paulista, Brasil</i>). |
| • Franz J. Mönks (<i>Universidad de Nijmegen, Holanda</i>). | • Belle Wallace (<i>Universidad de Natal, Sudáfrica</i>). |
| • Sally Reis y Joseph Renzulli (<i>Universidad de Connecticut, EEUU</i>). | • Eunice Soriano Alencar (<i>Universidad Católica de Brasilia, Brasil</i>). |
| • Jean Brunault (<i>Presidente de Eurotalent, Francia</i>). | • James R. Young (<i>Universidad de Brigham Young, EEUU</i>). |
| • Carmen M. Cretu (<i>Universidad de Iasi, Rumanía</i>). | • Harry J. Milne (<i>Universidad Griffith, Australia</i>). |
| • Ljiljana Miocinovic y Slavica Maksic (<i>Institute for Educational Research Beograd, Yugoslavia</i>). | • Krishna Maitra (<i>Universidad de Delhi, India</i>). |
| • Mª Lourdes Saleiro Cardoso (<i>Presidenta de Apepica, Portugal</i>). | • John Feldhusen (<i>Universidad de Purdue, EEUU</i>). |
| • Ivan Ferbezer (<i>Universidad de Maribor, Eslovenia</i>). | • Michael C. Pyryt (<i>Universidad de Quebec, Canadá</i>). |

CONCLUSIONES DEL SEGUIMIENTO LONGITUDINAL A UNA POBLACIÓN DE MIL JÓVENES DE CAPACIDAD INTELECTUAL MUY SUPERIOR (COLOMBIA, 1988 A 2002)

Julián De Zubiría Samper

Fundador y Director del Instituto Alberto Merani
entidad dedicada a la investigación y educación con niños y
jóvenes de capacidades excepcionales en Bogotá, Colombia
director@institutomerani.edu.co

“La educación democrática no es aquella que ofrece lo mismo para todos, sino aquella que ofrece para todos aquello que cada uno necesita en su proceso educativo” (Comisión de Cultura y Educación Europea 1996).

El 5 de febrero de 1988, contando con la presencia de 42 niños y 12 maestros, se dio inicio a la primera experiencia para formar y orientar niños y jóvenes de capacidades excepcionales en Colombia. Con la creación del Instituto Alberto Merani (IAM, para consultar filosofía y publicaciones: www.institutomerani.edu.co), se abrió un amplio espacio para la investigación, capacitación, detección y promoción de la excepcionalidad en otro país latinoamericano, después de las experiencias adelantadas en Brasil y Cuba, principalmente.

Decía un reconocido filósofo alemán que el hombre –a diferencia de la más hábil abeja– crea dos veces la casa: primero como idea y luego como realidad material. Han transcurrido entonces veinte años desde que apareció por primera vez como posibilidad y quince años desde que niños con potencialidades, intereses, pasiones por conocer, creatividad, niveles de profundidad y velocidades especiales para aprehender se hicieron presentes por primera vez en la institución pionera en Colombia de la educación de excepcionales.

El papel de estas líneas es sintetizar las principales conclusiones luego de haber evaluado a diez mil niños, haber diagnosticado como superdotados a mil de ellos y haberlos seguido durante quince años, otorgando el título de bachilleres científicos a los primeros cien de ellos.

1. Las capacidades intelectuales varían mucho más de lo que se creyó durante el siglo XX

El estudio paradigmático durante el siglo XX para pensar la excepcionalidad fue adelantado por Lewis Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford, en California, quienes fueron los primeros en realizar un sistemático y completo estudio de seguimiento a individuos con capacidades excepcionales.

Una de sus primeras conclusiones fue encontrar niveles de estabilidad muy altos en la Capacidad Intelectual, lo que le permitió presuponer que ésta tenía un alto componente heredado, aspecto que ratificó al confrontar los resultados obtenidos por los padres de la muestra y los hijos de ellos, poblaciones en las que encontró capacidades superiores al percentil 98 en los dos casos.

Un seguimiento longitudinal como el realizado en Colombia nos permite concluir que Terman estaba equivocado. Tanto los individuos que han recibido educación especial, como los que no la han recibido pero presentan Capacidad Intelectual muy superior, modifican de manera sensible su capacidad intelectual inicial; y aunque varían en magnitudes significativas, ambos grupos lo hacen en sentidos diferentes.

De un lado, el 75% de los individuos con Capacidad Intelectual muy superior que no recibieron educación especial presenta deterioro importante en su Capacidad Intelectual en un lapso superior a los dos años; dramática conclusión que evidencia que el destino más común de los niños y jóvenes de Capacidad Intelectual muy superior es el de automutilar sus capacidades excepcionales. De otro, la población que recibe educación especial también muestra variaciones, aunque en un sentido y una magnitud diferente. Con educación especial, aproximadamente uno de cada tres individuos eleva su Capacidad Intelectual inicial, otro permanece igual y otro la disminuye.

Lo anterior significa que, en contra de lo presupuestado por Terman y otros (Terman, 1965, Burt, 1985, Eysenk, 1986 y Jenks, 1975) el medio ambiente cumple un papel mucho más importante en la determinación de la inteligencia y de la excepcionalidad. Esto es así, ya que si las capacidades intelectuales varían de manera tan sensible, es por el notorio impacto del medio ambiente en la determinación de la Capacidad Intelectual y la excepcionalidad.

2. Las capacidades intelectuales tienen una participación menor a la estimada por Terman en la determinación del éxito académico

El Estudio Terman concluyó que la población de Capacidad Intelectual muy superior tendía a obtener éxito académico y que la Capacidad Intelectual correlacionaba en un 0,5 con el rendimiento académico, lo cual fue corroborado por Bloom. Sin embargo, hacia el final de su vida, Terman tuvo serias dudas al respecto y de manera autocrítica llegó a afirmar que variables de tipo emocional e interpersonal tenían un impacto alto en la determinación del éxito académico de un individuo. En sus propias palabras:

“Las cuatro características en las que (los grupos de más y menos éxito) se diferenciaban más claramente eran en la persistencia en la finalización de trabajos, integración en los objetivos, confianza en sí mismo, y en carencia de complejo de inferioridad. En el marco total, el mayor contraste entre ambos grupos estaba en la adaptación emocional y social, y en la lucha por un fin” (Terman, 1959; citado por Renzulli en Benito, 1994).

Los estudios mundiales actuales (Freeman, 2001; Terrassier, 1993; Alonso y Benito, 1996; García y Benito, 1992) y las propias conclusiones del IAM, permiten estar más de acuerdo con las tesis finales de Terman que con las conclusiones obtenidas años atrás.

El seguimiento realizado por el IAM permite concluir que el fracaso académico de un joven de Capacidad Intelectual muy superior se acerca en Colombia al 40% cuando hay ausencia de educación especial y que baja al 10% cuando hay presencia de educación especial de calidad. Esto es así ya que la educación especial brinda un apoyo psicológico y pedagógico al alumno de capacidades excepcionales, lo que se traduce en menores niveles de fracaso escolar. A pesar de lo anterior, el fracaso no se elimina totalmente, ya que tanto el éxito como el fracaso están determinados por un amplio conjunto de factores. Según nuestros estimativos, la Capacidad Intelectual correlaciona aproximadamente en 0.2 con el éxito académico.

3. El éxito académico de un alumno superdotado está explicado fundamentalmente por cinco factores

La época en la que el rendimiento era atribuible exclusivamente a factores familiares y en la cual el éxito o fracaso se creía que se podría prever desde la cuna está claramente superada.

El seguimiento realizado en Colombia nos permite concluir que el éxito académico de un alumno superdotado puede explicarse gracias a un conjunto de factores. Según nuestras conclusiones, los principales factores asociados con el éxito académico de un alumno superdotado son: a) autonomía; b) creatividad; c) interés por el conocimiento; d) capacidad intelectual; e) efecto Pigmalión positivo en el plano familiar y escolar (Terrassier, 2002).

Según lo anterior, los mejores balances académicos obtenidos en la educación especial suelen ser obtenidos por alumnos más autónomos, más creativos, más interesados, de mayor capacidad intelectual y que reciben un mayor apoyo y estímulo por parte de la familia y la institución educativa.

Que se obtengan mejores balances académicos por parte de estudiantes más autónomos e interesados por el conocimiento, no parece necesario de ser sustentado. Un alumno con mejor planificación del tiempo, más independiente de criterio, que se autogobierna y que se apasiona por aprehender, leer y preguntar, es bastante lógico que obtenga un buen balance académico. Más complejo resulta explicar las otras relaciones encontradas en la investigación.

El concepto de efecto Pigmalión —formulado por Jean Charles Terrassier— permite determinar el papel de la familia y de la escuela en el éxito escolar de un niño de Capacidad Intelectual muy superior. La teoría de Terrassier sostiene que el rendimiento de un sujeto estaría determinado en mayor medida por las expectativas que sobre él tienen los maestros y los padres, que por las propias capacidades. Para entender esto hay que tener en cuenta que altas expectativas dadas por padres y maestros impulsarán al muchacho a intentar responder a las expectativas que de él tienen sus mayores.

El papel de estas expectativas es reconocido también por Sternberg. Al respecto, afirma en una reciente publicación:

“Como aprendí por experiencia propia, uno de los mayores obstáculos al desarrollo de lo que llamo inteligencia exitosa son las expectativas negativas por parte de las figuras que encarnan la autoridad” (Sternberg, 1999).

Teniendo en cuenta el peso observado por las expectativas que encuentra el niño en sus maestros y padres, resulta especialmente preocupante que, según una muestra de 6.400 niños tomada de niños colombianos, uno de cada diez niños se sienta odiado y rechazado por sus maestros. Es decir, que por lo menos el 10% de los niños reciben clara y directamente un efecto Pigmalión negativo (Sarmiento y Daza, en De Zubiría y otros, 2003); y que para el caso de alumnos de Capacidad Intelectual muy superior en EEUU se encuentren muy poco motivados en el 60% del tiempo que permanecen en el aula durante los grados 11 y 12 (Feldhusen y Suk Un Kin, 2000).

Para entender las correlaciones encontradas entre creatividad y rendimiento académico en la educación especial es necesario tener en cuenta el papel necesariamente innovador que hay que presentar hoy por hoy en la educación especial. Por contra, la escuela tradicional maltrata y castiga con especial crueldad al niño creativo; al que piensa, pregunta, siente y actúa de manera más original.

4. La disincronía entre la edad mental y la emocional puede ser disminuida mediante procesos cualificados de mediación pedagógica y psicopedagógica

El concepto de disincronía es otro aporte teórico de Terrassier para explicar la complejidad interna y social de un niño de Capacidad Intelectual muy superior. **La disincronía interna** designa el desarrollo heterogéneo, específico y complejo del niño superdotado, que habitualmente presenta un nivel de madurez mayor en su desarrollo intelectual que en los otros ámbitos de su personalidad: psicomotricidad, afectividad y desarrollo físico (Terrassier, 2002). Para ello, Terrassier parte de reconocer la diversidad en los ritmos de desarrollo alcanzados por el joven de capacidades excepcionales. Esa diversidad se convierte en complejidad a tener en cuenta en cualquier programa de orientación y atención a niños de capacidades excepcionales.

El seguimiento longitudinal realizado en Colombia, nos permite afirmar que esta disincronía debe ser atendida y puede ser disminuida mediante un activo proceso de mediación psicopedagógica. Los maestros que trabajamos con niños de capacidad intelectual muy superior debemos empezar por reconocer la existencia de ritmos de desarrollo diferenciados entre las esferas cognitivas, socioemocionales y praxiológicas. Ritmos diferenciados que generan disincronías en el desarrollo del excepcional y que obligan a prestar una especial atención a la disincronía cognitivo-emocional. Nuestra experiencia nos permite afirmar que cuando se reconocen y median los aspectos emocionales del niño excepcional, la disincronía se atiende y puede disminuir. Al respecto parece importante socializar dos estudios.

En primer lugar, el seguimiento en la Universidad a una población de egresados de una institución de educación especial nos permite concluir que llegan a ser seleccionadores y configuradores académicos en un 90% de los casos (De Zubiría, J. De Zubiría, L. y Soto, P., 2003). La conclusión es clara: si llegan a estos altos niveles de selección y configuración es porque la educación especial que recibieron les permite superar los riesgos de la desadaptación y porque los prepara adecuadamente para realizar procesos de adaptación de mayor nivel de complejidad, como la selección y la configuración.

En segundo lugar, considérese un estudio que confrontó los niveles alcanzados en el juicio moral de dos grupos de individuos de Capacidad Intelectual muy superior, uno de los cuales recibió educación especial durante un tiempo superior a dos años, y el otro no. La conclusión es que la presencia de educación especial eleva de manera sensible el nivel de desarrollo del juicio moral frente al obtenido por niños de Capacidad Intelectual muy superior sin educación especial (García, C. y Sarmiento, K., en De Zubiría y otros, 2003).

5. La estructura familiar democrática es la que tiene un impacto más favorable en el desarrollo de la excepcionalidad

Hasta el momento hemos realizados tres estudios sobre las estructuras familiares y en sus aspectos esenciales las conclusiones de ellos son similares.

En primer lugar, la estabilidad familiar es más alta en niños y jóvenes de capacidades intelectuales muy superiores que en las encontradas para niños y jóvenes de inteligencias promedio. En el año de 1991 los niveles de estabilidad familiar encontrados en niños y jóvenes de capacidad intelectual muy superior eran del 85% (Sarmiento y Daza, en De Zubiría y otros, 2003).

En segundo lugar, las familias con hijos de Capacidad Intelectual muy superior tienen en cuenta en mayor medida a sus hijos para resolver los problemas y tomar diversas decisiones familiares de diferente naturaleza; es decir, constituyen estructuras familiares más democráticas (Sarmiento y Daza, en De Zubiría y otros, 2003). Una familia podrá considerarse como democrática en tanto existiendo unas normas básicas y esenciales, consulte a sus diversos miembros para decidir. La democracia exige por tanto participación, reflexión y deliberación antes de tomar las decisiones. Exige consensos, respeto a la diversidad, tolerancia y explicaciones argumentadas; y exige también, permanente comunicación de calidad.

En tercer lugar, los tiempos de comunicación en el hogar son claramente mayores, llegando a promedios de 3 horas por día para niños menores de doce años (Sarmiento y Daza, 2003). Así mismo —y probablemente esto sea lo más importante—, variables de tipo cualitativo parecen estar interviniendo en mayor medida en la calidad de la resonancia familiar ofrecida al menor; en particular, la frecuencia y profundidad en la comunicación con la madre, el positivo papel de la familia en la interacción personal y en la formación valorativa (De Zubiría, Villamil y Ruge, 1998 y De Zubiría y Pulido, 1997).

Como puede verse, en el caso de las familias se encuentra algo que varios años atrás habían señalado las Naciones Unidas (1991) para el desarrollo de los países: La democracia es una condición del desarrollo. El autoritarismo, el abandono y la permisividad, pueden incluso resolver problemas de corto plazo, pero a largo plazo, frenan el desarrollo de los niños y de las naciones.

6. Las diferencias en el rendimiento académico de jóvenes de capacidad intelectual muy superiores, para el género femenino, son susceptibles de ser superadas mediante intervención pedagógica

Investigaciones mundiales encuentran problemas en el rendimiento académico de las mujeres de capacidades excepcionales durante la adolescencia. Las altas capacidades intelectuales en las adolescentes suelen estar asociadas con menores capacidades para asumir riesgos, temor al fracaso, perfil de los estereotipos sociales y a la tendencia a privilegiar lo social para ocultar el perfil intelectual demostrado (García y Benito, 1992; García, 1994; Reis, 2001).

Según nuestras investigaciones, fundamentalmente factores de tipo contextual explican situaciones como las anteriormente señaladas. En las solicitudes de evaluación de Capacidad Intelectual se presenta un número sensiblemente menor de mujeres que de hombres en los programas de educación especial. En Colombia, la proporción ha sido aproximadamente de uno a tres; tan solo una niña por cada tres niños evaluados. Situación aún más grave ha sido evidenciada en España, en donde solo el 13% de los niños remitidos al programa Huerta Del Rey corresponde al género femenino (García y Benito, 1992).

Una investigación adelantada De Zubiría, Alvarado J. y Vivas (2003) abordó la pregunta de las diferencias de logro según el género en el IAM en la última década. El trabajo encuentra, en contra de lo señalado en diversas investigaciones mundiales, que en el IAM no existen diferencias en el logro académico ni actitudinal según género y las pocas que existían hasta hace unos siete años han sido anuladas por el esfuerzo de la institución o tienden incluso a ser favorables para el género femenino en la actualidad (una prueba de ello es que la última publicación que compila estudios de investigación adelantados por los estudiantes mayores, es escrita en un 80% por mujeres adolescentes; a pesar de que ellas representan tan solo el 24% de los alumnos actuales de la institución).

7. Los maestros de niños y jóvenes de capacidad intelectual muy superior poseen un conjunto de características similares

En contra de lo que podría pensarse a primera vista, un profesor de niños de capacidades excepcionales no tendría que tener el mismo nivel de capacidades que sus alumnos, al igual que un entrenador deportivo no tiene que realizar los mismos movimientos y tener igual nivel en sus destrezas que el que poseen sus dirigidos. Sin embargo, el profesor de alumnos excepcionales sí tiene que tener un conjunto de capacidades especiales que le permitan orientar a unos niños y jóvenes de muy alto nivel de pensamiento, interés, autonomía y creatividad.

Las investigaciones adelantadas nos permiten concluir que los maestros que tienen mayor éxito con niños de capacidades excepcionales poseen un conjunto de características asociadas, entre las que se destacan una edad madura, muy altas motivaciones intrínsecas, tener y favorecer un pensamiento flexible y haber accedido a altos niveles de estudio y escolaridad (De Zubiría, J., Sarmiento, M. y Forero, D., 2003).

La edad madura es una condición para entender y asumir responsablemente la complejidad que demanda la educación de un niño altamente disincrónico y con alto riesgo en su estabilidad emocional. Las motivaciones intrínsecas altas del docente exitoso son necesarias para no entrar en contradicción con las características propias de niños y jóvenes apasionados y que demandan respuestas de manera casi insaciable. La creatividad se requiere para acoplarse a una institución y a un niño original, demandantes ambos de altos niveles de flexibilidad, por las cambiantes condiciones, preguntas y retos de una innovación, y por las altas y variadas demandas de niños y jóvenes diversos, divergentes, intensos y originales.

8. De la edad cronológica a la edad de desarrollo

En la escuela tradicional el criterio de ubicación de un niño es el de su edad cronológica. De allí que exijan día y mes del nacimiento para determinar el curso que le corresponde a cualquier alumno. Como sabría cualquier abuela atenta, este criterio es bastante débil, ya que los estudiantes tienen desarrollos diferentes, independientemente de la edad cronológica que posean.

El criterio de la edad mental supera parcialmente las limitaciones anteriores, ya que reconoce los ritmos diferenciados que presentan niños de Capacidad Intelectual diferentes. Sin embargo, la edad mental termina sin resolver el problema, pues, de un lado, los seres humanos no solo somos cognición; y de otro, las Capacidad Intelectual pueden convertirse o no en pensamiento. Veamos.

Dos niños de igual edad mental podrían tener diferentes niveles de desarrollo. En términos coloquiales, esto es así ya que los niveles de madurez y de desarrollo socioafectivo varían entre dos personas, pese a que puedan compartir su edad cronológica e incluso su edad mental. La edad de madurez de un individuo depende en mayor medida del tipo de relación que establezca con sus padres en el hogar.

De esta manera un niño que pertenezca a una estructura autoritaria, una permisiva o a una abandonica frenará su desarrollo emocional. Las relaciones excesivamente autoritarias de los padres retardan la formación de un autoconcepto adecuado en el niño y tienden a volverlo inseguro, temeroso, ansioso y angustiado, lo que dificulta enormemente su relación con los compañeros y profesores, entorpeciendo con ello su proceso de maduración. Así mismo, relaciones muy permisivas de los padres de familia con sus hijos, mediante las cuales los niños se convierten en los verdaderos reyezuelos del hogar, suelen generar en los niños actitudes egocéntricas, sobrevaloración y

confianza excesiva, lo que genera en ellos otro tipo de dificultades en la interacción con los compañeros y con los profesores. En tanto los hijos de padres autoritarios tienden a ser inseguros y aislados, los hijos de padres excesivamente permisivos tienden a desconocer las normas, a pasar por delante de sus compañeros para cumplir sus metas, a presentar baja exigencia, alto egocentrismo y baja necesidad de logro.

Teniendo en cuenta lo anterior, la edad de desarrollo cognitivo deberá combinarse con la edad de desarrollo valorativo para determinarse la edad de desarrollo de un individuo.

De otro lado, la edad mental no refleja adecuadamente el nivel de desarrollo cognitivo de un individuo, ya que no responde a la pregunta ¿qué tanto ha logrado convertir su Capacidad Intelectual en pensamiento? En consecuencia, un niño de alto Capacidad Intelectual podría tener un bajo nivel de estudio, lectura, dedicación o trabajo, o baja calidad en sus profesores, lo que no le permitiría convertir sus altas capacidades en verdaderos instrumentos del conocimiento y operaciones intelectuales (De Zubiría J. y M, 1988).

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestra conclusión es que tanto la edad cronológica como la edad mental, son criterios inadecuados en la ubicación de curso de un niño de CI muy superior; y que en su lugar debe utilizarse el criterio de la edad de desarrollo, edad que combina el criterio cognitivo con el valorativo en el desarrollo del individuo.

9. Hacia un nuevo concepto de la excepcionalidad y una nueva opción para los excepcionales

Las reflexiones anteriores nos conducen necesariamente a hablar de un nuevo concepto de excepcional que sustituya al concepto de *superdotado*. Este concepto debe ser compuesto, al considerar factores actitudinales tales como la autonomía y el interés por el conocimiento, y al garantizar que la capacidad intelectual está acompañada de creatividad para llegar a producciones originales.

Esta concepción implica que para detectar excepcionales hay que utilizar criterios compuestos tales como la capacidad intelectual, la creatividad, el interés por el conocimiento y la autonomía. Además, en su formación es necesario trabajar las dimensiones cognitivas, socioafectivas y praxiológicas del ser humano.

La imagen monolítica de la inteligencia y la excepcionalidad que dominó en el siglo XX ha sido sustituida por el reconocimiento de una amplia gama de procesos intelectuales y talentos particulares. Hoy resulta más plausible reconocer un ámbito práctico, otro analítico y otro socioafectivo para la inteligencia.

El seguimiento longitudinal realizado nos ha enseñado que la excepcionalidad se expresa en múltiples formas y se canaliza de diversas maneras. Hoy en día hay que reconocer una excepcionalidad general y otra específica (Sternberg, 1996 y 2000).

Hace quince años recibimos los primeros 42 niños excepcionales en una casa campestre en las afueras de Bogotá, Colombia. Muchos de ellos llegaron diagnosticados como esquizofrénicos y desadaptados social, familiar y escolarmente, tal como lo recordaba dramáticamente “Una mente brillante”, la película que le brinda un homenaje al Premio Nóbel de Economía John Nash, quien desafió a Adam Smith al postular que la búsqueda del beneficio individual no necesariamente conducía al beneficio común.

Por ello, la conclusión más importante que hemos obtenido en el Merani después de estos quince años de seguimiento es que el destino de estos niños no puede ser la desadaptación y la desmotivación que les genera la escuela regular. Por el bien de ellos y por el bien de las sociedades en las que ellos participan, estos niños requieren otra oportunidad para crecer, desarrollarse y crear. Esta, —a nuestra manera de ver—, es la conclusión más importante de todas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996): Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria. Narcea ediciones. España.

Benito, Y (1992): Desarrollo y educación de alumnos superdotados. Ediciones Amarú. Salamanca. España.

Benito, Y (1994): Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados. Ediciones Amarú. Salamanca. España.

De Zubiría, J. y M. (1988): Fundamentos de pedagogía conceptual. Editorial Plaza y Janés. Bogotá. Colombia.

De Zubiría, J. (2002): Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá. Colombia.

De Zubiría, J. y otros (2003): Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá. Colombia.

De Zubiría, J.; Villamil, M. y Ruge, J.C. (1998): Factores familiares vinculados en el desempeño académico y actitudinal en una población de capacidades excepcionales; Tesis de grado. Instituto Alberto Merani. Bogotá. Colombia.

Eysenck, H. (1986): Raza, inteligencia y educación. Ediciones Orbis S.A. Barcelona. España.

Feldhusen, J. y Suk Un Kin (2000): Aburrimiento y desafío en el aula. Revista Ideacción. Anthema ediciones. Salamanca. España.

Freeman, J. (2001): Estudios longitudinales a nivel mundial sobre superdotación. Ponencia presentada en el XIV Congreso mundial de Superdotación y Talento. Barcelona. Agosto. 2001.

García, C. y Benito, Y (1992): Niñas superdotadas, en Benito, Y.: Desarrollo y educación de alumnos superdotados. Ediciones Amarú. Salamanca. España.

Sternberg, R. (1996): La Inteligencia exitosa. Ediciones Paidós. España.

Terman, L y otros (1965): La inteligencia del niño pequeño. Editorial Paidós. Argentina.

Terrassier, J.C. (2002): Disincronía. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento. Bogotá. Octubre 2002.

LA IDENTIFICACIÓN Y SELECCIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS

Xu Fei

Instituto afiliado a la Universidad RENMIN
China

I. DEFINICIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS

¿Qué tipo de niños son los niños superdotados?. Esta pregunta dota de importancia a la evaluación y la educación de los niños superdotados.

Durante mucho tiempo, psicólogos y estudiosos del tema han estado estudiando y discutiendo esta cuestión, y paulatinamente van mejorando su comprensión acerca de los niños superdotados.

Por nuestra parte, estamos de acuerdo con la opinión de quienes indican que el significado de 'niños superdotados' está más allá de la inteligencia excelente. 'Talentoso' y 'superdotado' se refieren a la interacción de inteligencia excelente, habilidad creativa y personalidad. Considerando estos aspectos, entonces estamos de acuerdo con esta definición. Primero, los 'niños superdotados' son definidos relativamente como niños comunes, y no existe ninguna diferencia graduable entre ellos. Segundo, la superdotación es un producto de la herencia y el ambiente. Tercero, la superdotación puede desarrollarse y cambiar. La educación racional es el factor más importante que causa los cambios. Cuarto, los niños superdotados no sólo tienen una inteligencia y competencia excelentes sino también un nivel alto de características no-intelectuales. Hablando de un modo general, 'superdotado' significa: alta capacidad cognitiva, creatividad imaginativa y alto nivel de características no-intelectuales, sobre todo un alto nivel de motivación. Nosotros valoramos si un niño es superdotado principalmente por los tres criterios antes mencionados.

II. CARACTERÍSTICAS DE LA IDENTIFICACIÓN Y SELECCIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS

Nuestra escuela tiene una historia de quince años en la educación de niños superdotados.

Hemos estado explorando y considerando cómo identificar y seleccionar niños superdotados de forma más objetiva y científica. Recientemente hemos creado un enfoque eficaz y práctico respecto a la identificación y selección:

a) Establecer una base. La escuela se llama Hua Luogeng, en honor a un matemático mundialmente conocido, y abreviada como escuela Hua. La escuela abarca dos tipos de enseñanza: Primaria y Secundaria.

b) Nuestra identificación y juicio es un progreso dinámico. Puesto que los niños están continuamente desarrollándose y cambiando, prestamos mucha atención a la investigación dinámica de los niños superdotados, y la investigación empieza tan pronto como en el tercer curso de la escuela Hua, hasta el momento en que entran en los últimos años de Secundaria, en total diez años. Todos los años ofrecemos a estos niños una prueba comprensiva que incluye formas puntuales de pensamiento, competencia lógica y preguntas psicológicas. Según esta prueba, asignaremos algunos profesores a jornada completa como profesores de aula para estos niños. Encontramos que esta investigación dinámica y consistente es científica y eficaz.

c) Hemos adoptado varios métodos para identificar y seleccionar niños superdotados, tales como tests, la observación y la entrevista. Cada año, tenemos a los estudiantes siendo educados conforme a sus pruebas. Al mismo tiempo, también evaluamos la habilidad de cada niño en base a su actuación diaria. Estos métodos eficaces son muy útiles para juzgar y evaluar a los niños superdotados. Asignamos un profesor experimentado para cada clase quien debería observar la forma puntual de pensamiento de cada niño, su deseo por conocer y su competitividad. Mientras tanto, sus rápidas respuestas, su forma de pensar, su firmeza en afrontar los problemas, su actitud hacia los compañeros de clase y su espíritu de cooperación también son registrados por el profesor de aula. Después de esto, combinando la información inmediata de otros profesores, sus padres y otros estudiantes, finalmente estimamos un nivel en el que el niño se encuentra en base a las normas y criterios supuestos.

El registro y la observación dadas por el profesor de aula derivan de un registro diario, y esos datos juegan un papel muy importante en el juicio y evaluación del niño superdotado, sobre todo en el factor no-intelectual.

d) Se da igual importancia a la educación que al juicio. En el trabajo diario, pretendemos valorar y seleccionar niños superdotados desde el programa educativo. Nosotros sostenemos que 'la superdotación' está influenciada por el ambiente en el cual el niño crece y la educación que ha recibido. Es decir incluye tanto cualidades naturales como la educación adquirida. Esos niños superdotados dominan el conocimiento y las habilidades más fácilmente que los estudiantes regulares.

e) Nuestra escuela ha empleado varios datos en la distinción de niños superdotados. Los niños superdotados forman un grupo especial, con características únicas. Ofrecen respuestas rápidas a las preguntas, tienen una memoria excelente y una marcada habilidad para la observación, y también están ávidos por aprender más y saber más. Además, tienen varios intereses, una confianza destacable e independencia. Todos los rasgos antes mencionados pueden ser el resultado de sus habilidades de reconocimiento, creatividad y factores no-intelectuales. Nuestra investigación está principalmente basada en esos tres aspectos. Lo explicaré detalladamente en los siguientes apartados:

(I) La habilidad de reconocimiento es un dato muy importante

Una de las características más destacables de los niños superdotados es que les es mucho más fácil reconocer la información que a los estudiantes comunes. Numerosos resultados han verificado la gran diferencia entre los superdotados y los estudiantes regulares en cuanto al reconocimiento. Nosotros elegimos el nivel y la estructura como dos objetivos en la elección de superdotados.

En estos procesos, usamos el conocido sistema específicamente utilizado en evaluar el CI, como es el 'Waiwen Standard Test of Inference Ability'. Este sistema principalmente evalúa la intuición de los niños, la imaginación para figuras y la capacidad de inferencia. Y también el sistema llamado '80=8 Nerve Type List' desarrollado por la Universidad de Suzhou (incluye pruebas para la capacidad de observación, la formación de conceptos, el análisis, la taxología y el cálculo). Nosotros dividimos esas pruebas complicadas en dos partes: 'test del funcionamiento cerebral y test de capacidades ordinarias'. El resultado del test puede explicar la amplia capacidad y la tendencia de desarrollo de un niño de forma definitiva y exacta. Desafortunadamente, algunos padres conocen nuestras pruebas, por lo que preparan a sus hijos para que aprueben y consigan una nota alta en el examen para estudiar en nuestra escuela.

De cara a dar el resultado definitivo y hacer que el test sea justo invitamos a que sean expertos quienes redacten los exámenes cada año. Los principios de la tarea son: inspeccionar la forma de pensamiento de los niños, en lugar de comprobar el rango de su conocimiento; el grado de dificultad es moderado; y cambiamos el resultado final de cada estudiante desde puntuaciones directas a puntuaciones estándar, y este cambio es significativo porque puede mostrar la posición del niño dentro de un grupo.

(II) La habilidad creativa

La habilidad creativa es un concepto bastante complicado, para personas diferentes significa cosas distintas. La creatividad de la que nosotros hablamos es la capacidad de un niño para crear cosas nuevas en campos diferentes.

La creatividad del hombre varía. Nuestros investigadores han realizado numerosas pruebas para comprobar que los niños superdotados son mejores que los estudiantes regulares. En nuestra entrevista, utilizamos el sistema del Instituto Psicológico de la Academia china de las Ciencias: 'Test of Creativity Ability'. También utilizamos el método de pensamiento divergente de Geel Ford y el método de Tolounse. Por ejemplo, le pedimos a cada niño que enumere tantos usos para un objeto como pueda, mostrándole el dibujo de una figura y preguntando qué es lo que representa el dibujo.

(III) Los factores no-intelectuales. Los niños superdotados son también excelentes en factores no-intelectuales. Están más deseosos de éxito que los estudiantes ordinarios y siempre tienen sueños más ambiciosos. Nuestra escuela hace uso del 'Test Paper of Chinese Children's Non-intellectual Factor'. El resultado de esta prueba es también usado como un dato importante.

III. PROCESO DE SELECCIÓN

El proceso concreto es como sigue:

1. Recomendación. Padres y mediadores involucrados recomiendan a sus hijos y estudiantes excelentes para Hua Xiao.

2. La primera prueba. Aquellos estudiantes que quieren estudiar en Hua Xiao deberían aceptar esta oportunidad y se les entregará un examen integrado sobre su pensamiento, su capacidad de inferencia y sus cualidades psicológicas, permitiéndose a los candidatos cualificados estudiar en Hua Xiao.

3. Observación dinámica. Desde el tercer curso de Hua Xiao, los estudiantes superdotados serán observados por el profesor de aula en el programa de enseñanza diario, haciendo un registro para comprobar el resultado del estudio. Los estudiantes se examinan cada año.

4. Entrevista. En el último año de Hua Xiao, cada niño tendrá una entrevista personal; el profesor conocerá su actuación diaria y la educación y formación de sus padres.

5. Conclusión final. Formamos un grupo especial de expertos y estimamos la actuación de cada estudiante durante los tres años de trabajo en Hua Xiao; los registros del profesor de aula, la entrevista y las notas de las pruebas de cada año decidirán la evaluación final de cada estudiante.

6. Estudio en clases experimentales en el Instituto afiliado a la Universidad Renmin de China (HSARUC). Elegimos a los niños superdotados mejor cualificados para estudiar en HSARUC. El proceso de selección es el mismo que hacemos para Hua Xiao.

Durante el largo periodo de trabajo educativo con niños superdotados, hemos formado nuestro sistema y nuestra especial visión sobre el tema. Aunque trabajamos muy duro, existen todavía algunas limitaciones. Por ejemplo, la visión personal del profesor de aula sobre el niño afectará al resultado final. Cómo obtener un resultado más científico, es un largo camino que aún tenemos que recorrer. Trabajaremos incluso aún más duro para conseguir una visión más clara para esta gran y significativa causa.

LOS NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES Y EL PREDICAMENTO PERFECCIONISTA: Ser demasiado bueno ¿Qué hay de malo en ello?

Mariela Vergara Panzeri

Directora del Centro para el Desarrollo del Alto Potencial, Argentina

<http://www.cedalp.com>

e-mail: mvp@cedalp.com

Uno de los problemas más comunes y más destructivos que enfrentan muchos chicos talentosos es el perfeccionismo. Ellos se conducen a sí mismos (y a otros alrededor de ellos) hacia la búsqueda del logro de alguna versión ideal del “éxito”.

Empecemos por describir cuales son algunas características generales de una persona perfeccionista, siempre teniendo en cuenta que todo ser humano es único e irrepetible y atraviesa su propia circunstancia, para luego adentrarnos en cómo se da en los niños talentosos y cómo podemos hacer para ayudarlos.

Una persona perfeccionista es aquella que:

- Oscila entre una autoimagen inadecuada y un manejo compulsivo que apunta a la realización del ideal superior.
- Pone excesivas demandas en sí mismo y en los otros.
- Insiste en determinar que todo es bueno o malo, totalmente negro o totalmente blanco, particularmente aquellas situaciones que tienen que ver con asuntos morales. No acepta grados o matices de grises.
- Su mente está demasiado saturada y corre a su alrededor un pensamiento obsesivo-usualmente alguna clase de inseguridad.
- En general, sufren de insomnio, y éste se establece debido a los problemas irresueltos. En realidad son los mismos problemas que para la gente normal pueden esperar. El perfeccionista no puede esperar encontrar un momento más apropiado para solucionarlos, debe ocuparse ya de ellos.
- Insiste en dar un orden exacto a casi todo: ropa, notas, etc. Cualquier desorden es considerado un signo mortal de abierta negligencia.
- No puede afrontar tener un desempeño promedio, como el resto de las personas, porque asocia “ser promedio” con fracaso.
- Está casi totalmente vuelto hacia sí mismo y comparte sus logros con los demás sólo cuando eso le dará gloria, por ej: obtener la aprobación de otro.
- Funciona en los extremos. Se regocija con su éxito, o se deprime con sus fracasos.
- El perfeccionista debe tener todas las respuestas y sus opiniones deben ser absolutamente correctas e inmutables.
- Cuando se trata de superar este síndrome perfeccionista, aquel que lo padece puede caer aún más profundamente en la trampa del perfeccionismo, sintiendo que debe liberarse de este defecto de carácter, completamente e inmediatamente.

El principio del perfeccionismo es muy sutil porque la premisa es: “después de todo, yo sólo estoy tratando de hacer un buen trabajo.”

¿Qué es tan malo acerca del perfeccionismo?

Para empezar, aquellos que lo padecen piensan que tienen que ser perfectos, de este modo paradójicamente no les gusta tratar o intentar nuevas experiencias, porque en todo intento se arriesgan a dejar de ser perfectos. Por lo tanto, terminan limitando sus propias opciones, simplemente para estar seguros que nada pueda ocurrir que revele sus defectos o imperfecciones.

En el caso de los niños cuando hay una enorme brecha entre el ideal y lo que el chico ve que es capaz de, algunas veces simplemente abandona porque el intentar algo nuevo puede significar caer en el fracaso. Entonces, puede decir que no lo intentó o no trató y esto lo tranquiliza más. De esta manera, éste niño se siente imposibilitado a realizar más de una simple fracción de lo que debería o podría realmente hacer. El perfeccionismo explica incluso algún caso de bajo rendimiento escolar.

Un problema que se ve en niños de altas habilidades, especialmente mayores que han sido catalogados como de "bajas realizaciones" es la falta de habilidad para postergar gratificaciones. Aquellos niños que son muy brillantes consiguen acostumbrarse al éxito. Como muchas cosas les vienen fácilmente es tentador ignorar y evitar aquello que no lo es. Pero esto puede ocurrir sólo durante unos años hasta que la adquisición de conocimientos se torna más compleja. En ese mismo momento los otros chicos comunes de su misma edad ya tienen un historial de esfuerzos para no quedarse atrás, mientras que algunos niños gifted recién atraviesan por primera vez una prueba real. Así, enfrentados a estímulos de diferentes tipos: trabajos en la escuela, la necesidad de superar una materia, adquirir una destreza, etc. prefieren tomar la actitud de no intentar. Y comienzan a manifestar los síntomas de un síndrome de bajo rendimiento. No tienen conocimiento de lo que es persistir obstinadamente para lograr algo. Por todo esto, es fundamental que a los niños talentosos se les enseñe que el aprendizaje por su naturaleza, implica tomar riesgos.

Un camino para eludir este escenario es enseñar a postergar gratificaciones tan pronto como sea posible, por ejemplo: cuando una tarea parece demasiado extensa para un niño, es importante ayudarlo interrumpiendo la tarea por etapas. Poner especial atención para que cada etapa sea realizada o estructurada conteniendo algunas actividades en las cuales su niño tenga siempre éxito, y otras que sean un poco más complejas para que pueda empezar ya desde pequeño a manejar la frustración. Como el objetivo es presentarle un desafío no generarle del vamos una frustración, cuando el niño muestre signos de fatiga o desánimo se puede intervenir.

Otra forma podría ser incentivarlo para que se anime a planear por adelantado lo que va a hacer y ceñirse a sus planes. No es necesario que arme un vasto plan sino comenzar por un plan pequeño y por una espera corta para ponerlo en práctica. Por ejemplo: a un niño de 3 años se le puede dar varias opciones para que diga lo que quiere hacer después de la siesta.

Pero, ¿dónde está realmente el problema?

Interesantemente y significativamente, muchos niños perfeccionistas tienen como mínimo un padre perfeccionista. Sus padres pueden compartir otras características, como fijarse metas no realistas, o ser demasiado críticos. Pueden hacer demasiado por sus niños significando que estos no pueden hacer cualquier cosa correcta. Pueden no ser capaces de gozar sus propias realizaciones. Aquí está una de las raíces del problema.

Otra de las raíces del problema está en la confusión de las propias habilidades con el propio valor y así los niños se definen en términos de sus realizaciones y no en términos de lo que son. Llegan a ser perfeccionistas, prisioneros de sus propios éxitos para quienes nada, pero lo mejor es bastante bueno. Viven en permanente miedo de cometer un error. A menudo son incapaces de distinguir entre el tiempo en el cual es apropiado dar todo de ellos y el tiempo en el cual es derroche de energía emocional. Aunque ésta es una faceta de personalidad más que de habilidad, está estrechamente vinculada a lo último. Individuos exitosos - a quienes la sociedad muy a menudo describe como gifted- son ciertamente guiados a triunfar. Pero mientras el guiar puede ser una fuerza positiva, también puede dirigirse hacia el perfeccionismo, en el cual se pueden encontrar situaciones con stress psíquico y problemas emocionales. De todos modos parece que algunos individuos son más propensos a esta conducta que otros.

Es importante que la familia de un niño talentoso, esté advertida y se prepare para enfrentar una situación de este tipo, a través del diálogo entre los padres acerca de las cosas en las que pueden estar equivocados y acerca de las mejores maneras en las que pueden responder. Los padres de niños propensos a ser perfeccionistas deberían también ser cuidadosos de no formular demasiadas alabanzas. La alabanza parece ser tan universalmente una cosa positiva, que los padres muchas veces se olvidan que esto puede provocar respuestas saludables y otras no saludables. Con niños gifted, niños que hacen cosas tempranamente y bien, es muy fácil caer dentro de un modelo de alabanza que agrava sus tendencias perfeccionistas.

Es perfectamente aceptable premiar el logro de un niño- pero también lo es no ir demasiado lejos. Los chicos que están continuamente elogiados llegan a creer que lo que hacen es más valioso que quiénes son. Y si lo que ellos hacen, hace que sus padres los quieran, entonces se van a asegurar de que cada cosa que hagan sea valiosa para tener su amor.

Los padres deberían elogiar los esfuerzos de sus hijos así como también sus éxitos. Por ejemplo, cuando manejan el fracaso apropiadamente también merece felicitaciones. Por otro lado, los elogios deberían darse, también por cosas que no tienen nada que ver con las habilidades: abstenerse de golpear a su hermana aún cuando ella se lo merezca; compartir una pelota con un amigo quien le tiró la suya; jugar con el perro cuando éste necesita ejercicio - todos son actos justos de elogios.

Y retomando el tema de los padres, aquellos padres perfeccionistas de niños perfeccionistas deberían aprender a relajar sus expectativas. Ellos necesitan darse a sí mismos permiso para ser, a veces, término medio y extender este privilegio a sus hijos. Los niños brillantes necesitan, con frecuencia, ser guiados. Para educar y guiar a un niño talentoso es fundamental tener en cuenta la dimensión afectiva.

Me gustaría terminar el artículo con una frase de una persona que trabaja diariamente con niños talentosos, tratando de entender sus necesidades sociales y emocionales.

“Su visión del mundo, su visión de ellos mismos, y otras cualidades (como el perfeccionismo y la sensibilidad) los colocan aparte de sus pares y su familia – los pone en problemas en la escuela...”

Para mantenerlos en la escuela y ayudarlos a madurar emocionalmente tanto como intelectualmente, debemos poner también el acento en sus necesidades afectivas” (Judy Galbraith, 1985).

LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON TALENTOS ACADÉMICOS EN CHILE

Maryorie Benavides

Profesora de Matemáticas en el Programa Educacional
para Niños con Talentos Académicos PENTA-UC
Delegada de Chile en la Federación Iberoamericana
del World Council for Gifted and Talented Children
Email: mbenavid@mat.puc.cl

En Chile, la normativa vigente relacionada con la atención de las necesidades educativas especiales, hace mención sólo a las carencias y no a la sobredotación. Existen diversos programas de atención a niños con dificultades para el aprendizaje, en desventaja a la atención de aquellos niños que tienen habilidades excepcionales. A pesar de lo anterior, no se rechaza la posibilidad de que organismos privados realicen programas de identificación e intervención de niños que estén sobre la media en algún área del conocimiento científico. A continuación, se presentan las escasas pero importantes iniciativas realizadas en nuestro país relacionadas con la identificación y/o intervención educativa de niños con talentos.

Hace varios años se realizan en nuestro país, diversas Olimpiadas de Química, Física y Matemáticas con los objetivos de incentivar y propiciar el cultivo de las ciencias, y descubrir talentos entre jóvenes chilenos. En particular, desde 1989 se llevan a cabo las Olimpiadas Nacionales de Matemáticas, que han permitido con gran éxito descubrir talento matemático en la educación secundaria, obteniendo importantes logros en las Olimpiadas Internacionales.

Otro de los medios para detectar talento académico, ha sido mediante pruebas aplicadas en programas de enriquecimiento, los que brindan una educación complementaria a la educación escolar.

El primero de dichos programas comenzó en 1993 con 30 niños, en la Facultad de Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, denominado Programa Piloto de Identificación y Desarrollo de talentos Académicos (Marshall, 2000), y tenía como objetivo detectar niños de 9 y 10 años con habilidades matemáticas para ofrecerles una educación complementaria durante el resto de su enseñanza básica y media (en el sistema educacional chileno la escolaridad es de 12 años, los primeros 8 años se denominan educación básica y los cuatro siguientes, educación media). Los niños fueron seleccionados mediante una prueba escrita de 24 preguntas, que consideraba la capacidad para resolver problemas reales que involucraban números y operaciones muy básicas y la capacidad de abstracción. Una vez seleccionados los niños, asistían a cursos de álgebra, teoría de números, geometría y combinatoria. Algunos de estos cursos fueron complementados con actividades especialmente diseñadas utilizando el software matemático maple (Benavides, 2001).

El programa brevemente recién descrito, sirvió de antecedente para el diseño e implementación, a partir del año 2001, del Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos (PENTA-UC), por lo que se terminó porque no se justificaba mantener dos programas separados para niños con talentos en la Pontificia Universidad Católica de Chile (P.U.C). El PENTA-UC es realizado en el Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Pontificia Universidad Católica de Chile con la colaboración de Fundación Andes, y comenzó en el año 2001 con 180 niños, continuando en el 2002 con 320 niños y esperando llegar para el 2003 con 500 niños. Este programa busca identificar a niños y jóvenes que poseen talentos académicos sobresalientes y ofrecerles un conjunto de servicios educacionales de excelencia, que sean complementarios a las experiencias de aprendizaje que les brinda su escolaridad regular, que a diferencia del programa anterior no es sólo para el desarrollo del talento matemático. El proceso de selección incluye la nominación de los profesores del niño en el colegio y el puntaje obtenido en el test de matrices progresivas de Raven. Los niños escogen dos cursos y un taller durante cada semestre, ofreciéndoles una oferta de asignaturas científicas, humanistas e interdisciplinarios, y tienen la posibilidad de mantenerse en el programa desde sexto año de educación básica hasta cuarto año de enseñanza media.

De las iniciativas descritas, sólo la Olimpiada Nacional de Matemáticas se realiza a nivel nacional. Por el contrario, los procesos de intervención de momento han comenzado en la ciudad de Santiago y sabemos que nos queda por atender a las necesidades educativas especiales de un gran porcentaje de la población de nuestros niños con talentos académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arancibia, V. (2000): Las políticas educacionales y la calidad de la educación. En S. Bralic y C. Romagnoli: **Niños y jóvenes con talentos. Una Educación de Calidad para Todos** (pp. 351-354). Santiago de Chile: Dolmen.

Benavides, M. (2001): The use of technology in a program for mathematically gifted children. In Proceeding of The 14th Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children (p.40). Barcelona.

Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000): La educación de niños y jóvenes con talento: estado del arte. En S. Bralic y C. Romagnoli: **Niños y jóvenes con talentos. Una Educación de Calidad para Todos** (pp.29-149). Santiago de Chile: Dolmen.

Marshall, V. (2000): Una experiencia piloto en la identificación y el desarrollo de talentos. En S. Bralic y C. Romagnoli. **Niños y jóvenes con talentos. Una Educación de Calidad para Todos** (pp.293-298). Santiago de Chile: Dolmen.

ATENCIÓN A LOS SUPERDOTADOS EN EL SUR DE BRASIL

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez

Alumna del Programa de Maestría en Educación

de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Presidenta de la ex – seccional de Rio Grande do Sul de Associação Brasileira para Superdotados

Miembro del Consejo Técnico de la institución

E-mail para contacto: susanapb@terra.com.br

La sociedad brasileña todavía está lejos de atender las necesidades de las personas superdotadas. La preocupación con los alumnos superdotados comenzó en la década del 70, pero son muy pocas las iniciativas implementadas desde entonces. Aunque la Ley de Directrices y Bases de la Educación aprobada en 1996, establece que los alumnos superdotados deben recibir atención en el sistema público de enseñanza, asegurándoles “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos y organización específicos” así como maestros especializados para atender sus necesidades y que deben ser incluidos, preferentemente en la clase ordinaria; aunque las Resoluciones del Ministerio de Educación y el recientemente aprobado Plano Nacional de Educación (09/01/2001) considere los alumnos superdotados como población que debe ser atendida por la Educación Especial, todavía no hay una política pública clara en nuestro país. Pocos estados brasileños han desarrollado servicios educacionales y ninguno de ellos tiene políticas públicas para la atención de los superdotados.

Hasta julio del año pasado, una asociación nacional (Associação Brasileira para Superdotados) representaba y defendía los derechos de los superdotados, a través de varias seccionales en diferentes estados brasileños, pero la institución, con sede en Rio de Janeiro, decidió no reconocer más las seccionales, dejando de representarlas en el resto del país. En consecuencia, las seccionales que integraban la institución pasaron a crear organizaciones no-gubernamentales independientes para continuar trabajando por los superdotados y desarrollando sus iniciativas individuales.

El 15 de Noviembre de 2002, en Lavras (Minas Gerais) se fundó el Conselho Brasileiro para a Superdotação - CONBRASD (Consejo Brasileño para la Superdotación), una organización no-gubernamental que reúne representantes de las ex-seccionales de la Associação Brasileira para Superdotados del Distrito Federal (Brasília) y de los estados de Espírito Santo, Paraná, y Rio Grande do Sul, que actualmente están cambiando sus nombres y estatutos para concretizar su independización, ASPAT (asociación representativa del estado de Minas Gerais) e investigadores, padres, profesores y maestros de diferentes estados brasileños. El nuevo Consejo se reunirá el 21 de Marzo del 2003, en Brasília, para discutir detalles de sus estatutos y organizar el registro legal de la organización.

En Rio Grande do Sul, el estado más sureño de Brasil (10.000.000 habitantes), la ex-seccional de la Associação Brasileira para Superdotados (que ya está procesando el cambio de nombre y de estatutos) ha trabajado a favor de los superdotados durante 22 años.

Especialmente a partir de 1996, la ONG, que tiene su dirección formada por superdotados y padres de superdotados, apoyada por un Consejo Técnico, se dio cuenta que los esfuerzos que venía desarrollando no estaban dando los resultados necesarios y agregó a sus iniciativas el diálogo con las autoridades gubernamentales municipales y provinciales.

En 1999, comenzó a desarrollar cursos para maestros de la Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre (capital del estado), organizando también varios eventos, charlas y seminarios sobre Superdotación, no sólo en la capital de la provincia como también en otras ciudades de Rio Grande do Sul.

El Encuentro provincial “Repensando a Inteligência” (Repensando la Inteligencia) es un evento realizado bianualmente por la ONG. Su tercera edición se realizó el año pasado en Porto Alegre y, este año, se está organizando un Seminario sobre Superdotación en la ciudad de Santa María, conjuntamente con la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), la universidad católica de Rio Grande do Sul (PUCRS), la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) y otras universidades.

También durante el 2002, la Secretaría de Educación del Estado de Rio Grande do Sul promovió el Curso de Capacitación en Educación Especial – Área de Altas Habilidades, que fue ejecutado por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, con el apoyo de la ONG y de FADERS (una fundación gubernamental dedicada a la atención a discapacitados y superdotados). El curso que fue desarrollado por profesores con Doctorado y Master de varias universidades brasileñas, contó con 45 representantes de las Coordinadoras Regionales de Educación del Estado y 05 representantes de la ex-seccional de la Associação Brasileira para Superdotados de Rio Grande do Sul, con una duración de 420 horas. En este mismo año, la ONG desarrolló diversos seminarios regionales conjuntamente con las Coordinadoras Regionales, así como charlas y conferencias, llegando, directamente, a 1100 personas.

La institución también está trabajando activamente con la Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre para redactar e implantar una política pública de atención educacional a los alumnos superdotados de las escuelas municipales, todos ellos provenientes de familias carenciadas o de pocos ingresos y está firmemente determinada a continuar presionando las autoridades del gobierno recientemente elegido para que implemente una política pública para los superdotados en Rio Grande do Sul, no solamente educacional, sino que también abarque otras áreas como la Asistencia Social, Cultura, Trabajo y Salud.

Apenas otras tres iniciativas se están desarrollando en nivel provincial. Una es un programa de atención desarrollado por la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Santa María; otra es un programa desarrollado para alumnos de 5º a 8º año del Colegio Militar de Porto Alegre y la última es el Núcleo de Atención a la Persona Portadora de Altas Habilidades, un pequeño sector de la fundación provincial FADERS, vinculada a la Secretaria de Educación de Rio Grande do Sul, dedicada a la identificación, investigación y apoyo técnico, donde apenas 4 profesionales son empleados para el trabajo en toda la provincia.

**THE WORLD OF INFORMATION:
OPPORTUNITIES AND CHALLENGES
FOR THE GIFTED AND TALENTED**



The 14th Biennial Conference
of the World Council for Gifted and Talented Children

BARCELONA 2001

Editors: Juan A. Alonso, Ed.D & Yolanda Benito, Ph.D.



CENTRO “HUERTA DEL REY”
WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN

The World of Information: Opportunities and Challenges for the gifted and talented



Edited by:

Juan A. Alonso Ed.D. "Huerta del Rey" Center

Yolanda Benito, Ph.D. "Huerta del Rey" Center & University of Valladolid, Spain

The World of Information: Opportunities and Challenges for the gifted and talented

EDITED BY

Juan A. Alonso & Yolanda Benito
CENTRO «HUERTA DEL REY»
Pio del Río Hortega, 10
Phone/fax.- 34 – 983 - 341382
e-mail: c_h_rey@correo.cop.es
<http://www.centrohuertadelrey.com>
47014 Valladolid
SPAIN

COVER DESIGN AND COMPOSITION

Arancha Lucas & Carlos Goicoechea

The Ideaccion Magazine doesn't expressly line up with the opinions of the collaborators who sign their papers, it doesn't necessarily identify itself with them, whose responsibility is exclusiveness of the authors. The total or partial reproduction of this publication is not allowed without the written authorization from the editorial.

SCIENTIFIC COMMITTEE

- *Carmen García Colmenares, Professor, University of Valladolid, Spain.*
- *Yolanda Benito, Professor, University of Valladolid, Director of Huerta del Rey Center, Spain*
- *Emilio Sánchez Miguel, Professor, University of Salamanca, Spain*
- *Jesús Moro, Ministry of Health, Spain*
- *Jose Muñiz, Professor, University of Oviedo, Spain*
- *Juan A. Alonso, Local Organizing Committee Chair of the 14th World Conference and President of Iberoamerican Federation, Spain*
- *David de Prado, Professor, University of Santiago de Compostela, Spain*
- *María Ascensión Fernández, Professor, University of Valladolid, Spain*

ISSN 1695-7075

© Juan A. Alonso & Yolanda Benito, Centro "Huerta del Rey"
© Ideacción

Published in 2003

MESSAGE FROM THE LOCAL ORGANIZING COMMITTEE CHAIR OF THE 14TH WORLD CONFERENCE ON GIFTED AND TALENTED CHILDREN

.....

On behalf of the scientific and organizing committee of the 14th World Conference on Gifted and Talented Children, we would like to express our sincere satisfaction of the obtained results: the 14th World Conference implied an important advance on the knowledge about giftedness and talent; for some countries, it implied an approximation to the reality of these students; in many countries, it implied the starting of an absent legislation or, in other cases, the revision of that legislation.

Plenary, Featured Speakers, Symposia, Individual, Posters, made a great Scientific Program with the participation of 54 countries that take part in the world of Education, Psychology, Paediatrics and related Sciences: Training Centres, Universities, Official Organisms, different National and International Educative Administrations, Associations, Parents, etc.

The Queen of Spain, S.M. D^a. Sofía, agreed to be the Honorary President of this important Conference, that got the institutional support from the following organizations: Ministry of Education and Culture of Spain, Ministry of Labour and Social Affairs of Spain, Teaching Department of the Generalitat of Cataluña, Barcelona Town Hall, Education Department of the Community of Madrid, Deputation of Girona, The British Council of Spain, Spanish Centre for the helping to the gifted development, Barcelona Convention Bureau, Iberia and Airtel.

The World Conference had an Honorary Committee formed by the following personalities: Jose María Aznar, President of the Government of Spain; Jordi Pujol, President of the Generalitat of Cataluña; Pilar del Castillo, Minister of Education, Culture and Sport of Spain; Ana Birulés, Minister of Science and Technology of Spain; Joan Clos, Mayor of Barcelona; Juan A. Gómez-Angulo, State Secretary for the Sport, President of the CSD; Carme-Laura Gil i Miró, Consellera of Education of the Generalitat of Cataluña; Concepción Dancausa, General Secretary for Social Affairs; Manuel Royes Vila, President of the Deputation of Barcelona; M^a Pilar Dávila, Director of the Woman Institute; Peter Sandiford O.B.E., Director of the British Council in Spain and Prof. Dr. Santiago Grisolia.

The Spanish Scientific Committee was composed by: Carmen García Colmenares, Professor, University of Valladolid, Spain; Yolanda Benito, Professor, University of Valladolid and Director of Huerta del Rey Center, Spain; Emilio Sánchez Miguel, Professor, University of Salamanca, Spain; Jesús Moro, Ministry of Health, Spain; Juan A. Alonso, Local Organizing Committee Chair of the 14th World Conference and President of Ficomundyt; David de Prado, Professor, University of Santiago de Compostela, Spain; Jose Muñiz, Professor, University of Oviedo, Spain and María Ascensión Fernández, Professor, University of Valladolid, Spain.

We wish the readers that this Publication, result of the XIV World Conference, means an advance in the future research lines of gifted and talented children.

Juan A. Alonso
Valladolid, Spain

EDITORS

This publication includes the most relevant information of the XIV World Conference: "*The world of information: opportunities and challenges for the gifted and talented*" organized by the Huerta del Rey Center and the World Council for Gifted and Talented Children.

After a difficult selection of the papers presented in the Conference, 50 contributions by distinguished authors from nearly 30 countries offer a global vision on the topic in this publication, being an obligatory reading for all professionals, researchers in the psychology and education field.

This publication is organized in three big parts:

The **first part** presents **the definition and identification of gifted children**. This part contains 9 papers about topics such as Neuroimaging the gifted brain; Concept, Identification and Selection; Screening test for the early identification; Giftedness and TS; Metacognition and Expanding the conception of giftedness, among many others.

The **second part** is about **the emotional and social development of gifted and talented children**. This part contains 14 papers about topics such as Aptitudes; Cognition, emotion, and achievement; Social stands; Gifts emerge from prison; Gifted children with learning disabilities; Social myths; Moral reasoning; Family-professional relationships; Gifted women and Parent of gifted children, among other many topics.

The **third part** is about **the educational interventions for gifted children**, and it is divided into 5 different parts. The first one is titled Educational Policy, and it is about the international educational policy for gifted children, examining in detail, as an example, the Korean Presidential Decree. The second one is about Educative Programs and deals with topics such as Acceleration, Enrichment programs, Mentoring, Logical thinking, Mathematically gifted and some experiences in different countries: Brazil, Spain, USA, Australia, Switzerland, Kazakhstan, Mexico and Denmark. The third part is about Education and creativity development and presents topics such as Fostering creativity at different teaching levels, until at university level. The fourth part, with the heading of Teacher Training, presents Essential characteristics of the gifted teacher and Teacher teams, curriculum and assessment from pre-school levels to Secondary school level. And the fifth and last part deals with the Present and Future of the gifted and talent education with a range of papers from a humanistic position to a critical overview of international research, ending up with the topic Who will be the gifted of the future?

Juan A. Alonso & Yolanda Benito

Valladolid, Spain
February, 2003

CONTENTS

Part I: Definition and identification of giftedness and talent

1. Neuroimaging the gifted brain
John G. Geake
 2. Conception and appraisal of personal intelligence
Wu-Tien Wu
 3. Identification and selection of gifted children
Fei Xu
 4. Screening Test for the early identification of gifted children
Yolanda Benito and Jesus Moro
 5. Project for early identification of gifted children in Brazil
Christina M. B. Cupertino
 6. Adaptation to high-ability identification
Ainhoa Manzano, Enrique Arranz and Fernando Olabarrieta
 7. Metacognition, Personal intelligences and values in gifted secondary school students
Miriam Hume
 8. Expanding the conception of giftedness to nurture leaders for a global community
Joseph S. Renzulli, Rachel E. Sytsma and Kristin Berman
 9. Giftedness and associated disorders: Gilles Tourette Syndrome
Yolanda Benito
-

Part II: Emotional and social development of giftedness and talent

1. Implementing aptitudes
Jean Ch. Brunault, Nouredine Boufalgha, Carl D'Hondt, Adriana Melo-Salinas, Federica Mormando, Mary L. Parkinson, Robert Pagès, Pierre Paoletti, Jean-Ch. Terrassier, Hilde Van Rossen and Dmitry V. Ushakov
2. The relationship between cognition, emotion, and achievement: If only children didn't think
Paule L. Eckhaus
3. Social stands against conceptual innovations in giftedness
Mercé Martínez and Flavio Castiglione

4. The Montgomery computer scholars: Gifts emerge from prison
Terry Stirling and Cynthia Kobel
 5. Gifted children with learning disabilities: Relevant environmental factors
Raquel Pardo de Santayana
 6. I don't need a label - I know how bright I am!
Rosemary A. Starr
 7. Social myths in giftedness
Leopoldo Carreras and Flavio Castiglione
 8. Moral reasoning across the curriculum
Lesley Henderson
 9. The safe - a safeway to science education for gifted youngsters
Netta Maoz
 10. Gifted women rocking the boat: Perceptions of merit in the corporate culture
Carole C. Peters
 11. Building family-professional relationships in gifted programs
Linda M. Mitchell and Kay L. Gibson
 12. Self-psychology and hermeneutics: A new information gathering system for counseling the gifted
Alper Sahin
 13. A research survey of overexcitabilities of gifted and talented students in Taiwan
Hsin-Jen Chang
 14. The ideas of mothers of gifted children about children's development: An exploratory study
Maria Conceição Gomes and Daniela Cunha
-

Part III: Educative interventions for gifted and talented children

Bloc I: Education Policy

1. The international education policy for gifted children
Juan A. Alonso, Margarita Alvarez, Carmen Cretu, Joao Ary, Luzimar Camoes Peixoto, Josep Varela and Susan Morgan-Cuny
 2. A study on Korean Presidential Law of Korean gifted education
Myoung Hwan Kim, Eon Joo Kim, Koon Hyun Lee, Geun Chul Yuk, Sang Chun Lee, Chul Hoon Ham, Jong Deok Ha, In Ho Park, Ho Kam Kang and Sang Chan Park
-

Bloc II: Educative Programs

1. What is Schoolwide Enrichment? And how do gifted programs relate to total school improvement?
Joseph S. Renzulli and Sally M. Reis
2. Acceleration and advocacy: The challenge continues
Lynne Mackenzie-Sykes
3. Mentoring for talent development with at-risk populations
Ken W. McCluskey and Andrea L.A. McCluskey
4. Logical Thinking and Investigation Skill of Gifted Children
Ho-Joung Choi
5. Mathematically gifted elementary students' problem-solving strategies: A case study
Astrid Heinze
6. Gifted programs on a shoestring
Mary Carmen Galea and Maria Fantauzzi
7. Highlights Project: Major characteristics of gifted students in Rio de Janeiro
Marsyl Bulkool Mettrau and Maria Cláudia Dutra Lopes
8. Science gifted/talented education system in Korea
Ho-Kam Kang, Lee Kang, Myoung-Hwan Kim, Jong-Duk Ha and In-Ho Park
9. Some group experiences with gifted students
Susana Guerra
10. Exploring the Reggio Emilia approach for young gifted children
Kay L. Gibson and Linda Mitchell
11. Cross-cultural and cross-generational perceptions of intelligence and giftedness in Australia
Anthoula Kapsalakis, Mary Ainley and Terry Nienhuys
12. Changing the educational system through an example: The short history of "Schule Talenta Zürich"
Jean-Jacques Bertschi
13. The management system of working with gifted children in the Republic of Kazakhstan
Umit Zhexenbayeva
14. A staff development program in gifted education - Mexico
Janet Saenz and Marcela Gonzalez
15. The challenging pupil and the inclusiveness of the school in an egalitarian school system
Ole Kyed and Kirsten Baltzer

Bloc III: Education and creativity development

1. Classroom Creativity Climate Inventory: Assessing the School Environment for Creativity
Denise de Souza Fleith
 2. Encouraging creativity in exceptionally gifted students
Rosa Isabel Rodríguez
 3. Fostering Creativity at the University Level
Eunice Soriano de Alencar
-

Bloc IV: Teacher Training

1. Essential characteristics of the gifted teacher
Wilma J. Vialle and Siobhan Quigley
 2. Reflections of preschool teachers on evaluating education programs for younger gifted children
Ivan Ferbezer
 3. Teacher teams, curriculum and assessment: implications for talented learners in secondary school
Ann Robinson
-

Bloc V: Present and Future of giftedness and talent Education

1. Educating the gifted: A critical overview of international research
Joan Freeman
2. Giftedness: A humanistic perspective
Paulo Braga Fernandes
3. Tapping the creative power of the gifted and talented: The future of education in a civil society
Todd Siler
4. Who will be the gifted of the future?
Erika Landau

CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

SENADO

COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

PRESIDENCIA DEL EXCMO. SR. D. JUAN VAN-HALEN ACEDO

celebrada el jueves, 12 de septiembre de 2002

ORDEN DEL DÍA:

Comparecencias, a petición de don Josep Varela i Serra, del Grupo Parlamentario de Convergència i Unió:

- **De don Alberto Arbide Mendizábal, Presidente del Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI), para explicar las necesidades y demandas de este sector social en el ámbito de la educación. (Número de expediente 715/000268).**
- **De don Juan Alonso Bravo, Director del Centro «Huerta del Rey» de Valladolid, organizador del XIV Congreso del Consejo Mundial para Niños Superdotados y con Talento (WCGTC), celebrado durante el mes de julio de 2001 en Barcelona, para informar sobre las conclusiones de dicho Congreso y para analizar la problemática educativa de los niños superdotados. (Número de expediente 715/000111).**

Se abre la sesión a las diez horas y cuarenta minutos.

El señor PRESIDENTE: Señorías, se abre la sesión.

Iniciamos un nuevo período de sesiones con esta reunión de la Comisión de Educación, Cultura y Deporte.

Tenemos conocimiento de que se ha producido alguna sustitución, por lo que ruego las hagan llegar a la Mesa en este acto. (El señor Barahona Hortelano pide la palabra.)

Señor Barahona, tiene la palabra.

El señor BARAHONA HORTELANO: Gracias, señor Presidente.

La senadora Blasco Soto ha sido sustituida por la senadora María José Mora y el senador Emilio del Río Sanz por el senador Miguel Barceló.

El señor PRESIDENTE: Gracias, señoría. ¿Alguna otra sustitución? (*Pausa.*)

Someto a sus señorías la aprobación del acta de la sesión anterior, celebrada el 11 de junio. ¿Puede enten-

— DE DON JUAN ALONSO BRAVO, DIRECTOR DEL CENTRO «HUERTA DEL REY» DE VALLADOLID, ORGANIZADOR DEL XIV CONGRESO MUNDIAL PARA NIÑOS SUPERDOTADOS Y CON TALENTO (WCGTC), CELEBRADO DURANTE EL MES DE JULIO DE 2001 EN BARCELONA, PARA INFORMAR SOBRE LAS CONCLUSIONES DE DICHO CONGRESO Y PARA ANALIZAR LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS (715/000111).

El señor PRESIDENTE: Pasamos al siguiente punto del orden del día.

Va a comparecer don Juan Alonso Bravo, Director del Centro «Huerta del Rey de Valladolid», organizador de la XVI edición del Congreso Mundial para niños superdotados y con talento, que se celebró durante el mes de julio de 2001 en Barcelona, para que informe sobre las conclusiones de dicho Congreso y para que analice la problemática educativa de los niños superdotados, a petición del Grupo Parlamentario Catalán en el Senado de Convergència i Unió.

Quiero pedirle disculpas por la paciencia que ha tenido, ya se nos ha ido escapando el tiempo.

Sin más preámbulo y cuando esté preparado el soporte técnico para las diapositivas, el señor don Alonso Bravo, que ha demostrado tanta paciencia y tanta amabilidad, tiene la palabra para iniciar su exposición, por tiempo aproximado de 20 minutos. *(Pausa)*.

El señor ALONSO BRAVO (Director del Centro «Huerta del Rey» de Valladolid): Gracias, señor Presidente. Antes de nada quiero pedirles perdón por estos minutos que me ha llevado la preparación del soporte técnico.

Quiero dar las gracias al señor Presidente y a sus señorías por la invitación a poder estar aquí presente y transmitirles cuáles son las conclusiones a las que se llegaron en el XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y, a su vez, tal y como me solicitaron, realizar un análisis de cuál es la situación actual o cuál es la problemática educativa de estos alumnos. Todas las diapositivas que van a ser proyectadas las tienen ustedes también en papel, con lo cual yo creo que se acelerará bastante la transmisión de la información. Asimismo he traído diez libros del programa del Congreso para disposición de los senadores de la Comisión.

El «XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados» se llevó a cabo en Barcelona. Bianualmente se realiza este congreso en ciudades muy emblemáticas a nivel mundial, y era la primera vez que se celebraba en España. En la documentación que les he facilitado podrán ver cuál ha sido la composición de los comités científicos, integrados por diversos profesores de varias universidades de España e igualmente también algunos del extranjero.

Este Congreso tuvo una elevada capacidad de convocatoria, con la presencia de 54 países. Batimos el récord de asistencia y presencia de personas representativas de diferentes administraciones educativas, preferentemente de Europa, América Latina y Asia.

El número de presentaciones se elevó a 279, lo que supone una gran cantidad, y además hubo 20 simposios (luego me detendré en uno de ellos en concreto); de dicha magnitud puede hablar el hecho de que se llevara a cabo en 12 salas paralelas. El horario era bastante poco habitual en España: desde las siete y media de la mañana hasta las diecisiete horas y media de la tarde, y luego había sucesivas reuniones de federaciones, asociaciones, etcétera.

Tal y como he mencionado, uno de los simposios —puede ser que en ese sentido ya organizado a priori con esa intención— era el denominado Políticas Educativas Internacionales para Alumnos con Sobredotación Intelectual, en el cual tuvimos la suerte de que estuviera presente el senador don Josep Varela, aquí presente, que aceptó muy gentilmente su participación y realizó una aportación francamente muy importante.

Los integrantes del simposio son diferentes personas de los diversos ámbitos del mundo educativo: una madre, porque los padres tienen muchísimo que decir al respecto; la profesora Carmen Cretu, directora general del Centro Nacional de Formación del profesorado de Rumania; el señor Joao Ary no estuvo presente; tuvo la gentileza de estar presente el señor Josep Varela en representación del Consejo de Europa e integrante de la Comisión de Cultura y Educación; la profesora Luzimar Camoes, en representación del Ministerio de Educación de Brasil, y la señora Susan Morgan-Cuny, representante del Consejo de Europa, en concreto del Secretariado de la Carta Social Europea.

Si partimos de la base de hablar de alumnos superdotados totalmente reconocidos a través de diferentes legislaciones no sólo en el sistema educativo español sino también en otros diferentes sistemas educativos, un espaldarazo importante fue la Recomendación de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa en 1994, en la cual hubo tres puntos que estimamos de una gran importancia y trascendencia por lo que implica a los diferentes sistemas educativos, entre ellos, lógicamente, el español: en primer lugar, la formación del profesorado, tanto inicial como permanente; en segundo lugar, uno de los puntos que quedó muy claro dentro de dicha recomendación era la identificación por parte de personal especializado y desde edades tempranas, es decir lo más pronto posible dentro de la educación y, en tercer lugar, las intervenciones educativas, y no sólo realizando la intervención educativa más adecuada dependiendo de cada caso, sino también con la creación de materiales educativos y psicopedagógicos.

Eso fue en el año 1994. Una vez transcurridos ocho años del informe presentado por el diputado chipriota Hadjidemetriou, las conclusiones y recomendaciones presentadas a partir del simposio antes mencionado y de las conclusiones del Congreso a la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura de la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa han sido las siguientes.

Primera conclusión: la legislación en los distintos países recoge la educación de este alumnado, si bien la realidad es que se les presta muy poca atención como alumnos con necesidades educativas especiales. Pensar que los superdotados pueden defenderse por sí solos es un tremendo

error, estos niños y jóvenes necesitan diversos servicios y apoyos.

He querido traerles una ligera documentación que justifica por qué incidir en este apartado. En concreto, este gráfico que vemos es uno de los resultados de una investigación llevada a cabo en una tesis doctoral que recibió el premio Accésit 1995, de Investigación Pedagógica y Experiencias Didácticas, otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo General del Colegio de Doctores y Licenciados. En este trabajo se demuestra que entre los alumnos superdotados también hay que reconocer una diversidad. Sólo teniendo en cuenta niveles psicométricos —y digo sólo porque hay muchos otros aspectos que no pueden dejarse al margen—, podemos observar las grandes diferencias a nivel de inadaptación escolar en este caso concreto, así como problemas existentes a nivel de inadaptación social, y dentro de ella hay un apartado en el que hemos querido incidir, como es el de la restricción social, es decir la relación con sus iguales, la relación con otros alumnos, con otros compañeros.

Con demasiado frecuencia, el tipo de enseñanza que se les proporciona les aburre y les hace coger aversión a la escuela. La falta de intervenciones educativas adecuadas desde edades tempranas generan hábitos de estudio pobres o inexistentes. Las investigaciones indican que los niveles bajos de rendimiento se pueden apreciar desde la infancia, ya que aprenden de forma distinta y necesitan una intervención educativa adecuada.

Por lo que respecta a las intervenciones educativas, en nuestro sistema educativo se recoge la importancia y la conveniencia de llevar a cabo adaptaciones curriculares, pero en la realidad prácticamente no se realizan. Las aceleraciones, aunque sean una medida de excepción en general, deben ser habituales entre estos alumnos, como lo es o puede ser el repetir curso. Las aceleraciones mejoran el desarrollo cognitivo, social y afectivo. Padres de alumnos superdotados, incluso debido a las ausencias de intervención, amenazan con la desescolarización, medida que personalmente no me parece adecuada, me parece un total error.

Ante esta primera conclusión, realizamos la siguiente recomendación. No es suficiente crear las leyes sino que es necesario que se apliquen. El artículo 29.1. a de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, ratificada por España en 1990, 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.

Una segunda conclusión, siguiendo la recomendación del Consejo de Europa 1248, del año 1994, es la necesidad de que estos alumnos sean identificados en edades tempranas, de 1997 a 2001 se ha llevado a cabo una macroinvestigación sobre la base de un proyecto de identificación temprana publicado por el Ministerio de Educación de España, siendo una de las aportaciones más importantes la unificación de criterios y concepto de la definición de alumno con sobredotación intelectual.

La segunda aportación de esta investigación internacional fue la validación en seis países, incluido España, del Test de Screening con base empírica para la identificación

temprana de niños de cuatro, cinco y seis años con sobredotación intelectual. Éste es un método científico, sencillo, eficaz y económico que posibilita la detección de niños con sobredotación intelectual en clases desfavorecidas.

Ante esta segunda conclusión, la recomendación es la siguiente: Es importante seguir trabajando en el campo de la sensibilización y formación no sólo de las personas que trabajan en la educación sino también de los profesionales de atención temprana (pediatras), los cuales tienen un papel importante de cara a la observación del desarrollo de los niños.

Tal y como hemos dicho, teniendo un Test de Screening para la identificación temprana de alumnos superdotados, debería ser obligatorio que de una manera totalmente regular cada curso se aplicara con los niños de cuatro, cinco y seis años. Ello posibilita la detección de niños con sobredotación intelectual en clases desfavorecidas, e igualmente debería ser incluido en las escalas de observación que manejan los pediatras.

Tercera conclusión: En cuanto a la creación de material psicoeducativo para este alumnado, en la actualidad sigue siendo insuficiente y además este material no es frecuentemente utilizado dentro de las aulas. Es igualmente necesario insistir en la correcta utilización de los instrumentos de evaluación. Éste es un punto muy importante.

Esto conlleva la siguiente recomendación: Es necesario crear y aplicar material psicoeducativo para este alumnado. Es igualmente necesario insistir en la formación de profesionales cualificados en la evaluación diagnóstica de estos alumnos.

Cuarta conclusión: Es importante considerar la comprensión de la diversidad de estos alumnos. En términos psicométricos, tal como antes ha quedado claro en los resultados de esa investigación a nivel de adaptación o inadaptación escolar y social, su nivel intelectual va desde el 130 de cociente intelectual a más de 200, con lo que eso implica a nivel de evaluación e intervención educativa. Es muy importante considerar la existencia de niños superdotados con trastornos asociados, llámense dificultades de aprendizaje, déficit de atención, deficiencias físicas, hiperactividad, etcétera.

Ante esta cuarta conclusión, la recomendación es, dada la diversidad de estos alumnos, que es necesaria la diversificación educativa para los mismos: ampliación de las posibilidades de flexibilización y creación de clases especiales, por qué no, podría llegar a plantearse. 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 tanto a sus deficiencias como a dicha sobredotación intelectual.

Por último, como quinta conclusión, un programa educativo depende en gran medida del profesorado. Los profesores sin una preparación, llámese formación inicial y permanente, a menudo se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos, mientras que en los profesores que tienen formación y experiencia con estudiantes superdotados se constata una mejora en la actitud hacia estos alumnos, fruto del mayor conocimiento. En un

estudio realizado en nuestro país con un total de 2.032 sujetos, que eran estudiantes de formación inicial, profesores e integrantes de equipos (psicólogos y pedagogos), en el período comprendido entre 1992 y 1996 se 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, con diversas órdenes y resoluciones posteriores, creando un marco legal carente hasta ese momento. Ante esto, la recomendación número 5 dice que es imprescindible continuar con la sensibilización y formación inicial permanente de los profesionales de la psicología, la educación y la pediatría para el conocimiento de estos alumnos.

En resumen, quiero reseñar el papel decisivo que juega el uso de las oportunidades de educación en estos alumnos: estudios sobre niños intelectualmente adelantados en educación primaria revelan que como grupo en la vida adulta permanecen significativamente adelantados. Sin embargo, lo que es verdad para el grupo no lo es para todos los individuos. Las oportunidades de escolaridad y de orientación, las condiciones económicas y sociales, los cambios en los roles de las mujeres afectan significativamente a estos resultados. Todos los niños merecen amar la escuela y tener la oportunidad de aprovechar al máximo sus posibilidades.

Sin más, ésta es mi presentación. Vuelvo a reiterar mi agradecimiento por la posibilidad de exponerles muy rápidamente cuáles fueron las conclusiones del XIV congreso mundial, la relevancia que tuvo, puesto que, como ha quedado claro, 54 países estuvieron presentes, además de muchas administraciones educativas de diferentes consejerías y el Ministerio de Educación, y de la misma manera cuáles son las conclusiones y las recomendaciones que desde este colectivo estimamos más oportunas, basándonos en los puntos más importantes de la famosa recomendación de 1994 del Consejo de Europa.

Muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor Alonso Bravo, por sus explicaciones sobre un tema del que todos hemos oído hablar pero del que conocemos menos de lo que deberíamos, que es la sobredotación de los niños, que, como hemos visto, además de aspectos positivos tiene aspectos que les pueden perjudicar.

Voy a abrir un turno de portavoces. En primer lugar, tiene la palabra el senador Varela, peticionario de la comparecencia.

El señor VARELA I SERRA: Muchas gracias, señor presidente.

Muchas gracias, doctor Alonso por sus explicaciones y por haber organizado tan brillantemente el congreso de Barcelona, al que usted ha aludido. El interés que tiene su comparecencia es esencialmente para ver el futuro y ver cómo está la realidad en este asunto. En este sentido, le voy a hacer algunas preguntas para ver en qué medida podemos colaborar desde esta comisión para mejorar la problemática que se pueda plantear.

En primer lugar, me gustaría saber más o menos a qué volumen de alumnos afecta en España. Por ejemplo, en la anterior comparecencia nos han dado unas cifras que nos han permitido ver la magnitud del problema. Que haya menos número no quiere decir que el mismo no sea igualmente importante, se trata de tener un poco de idea de por dónde vamos. En definitiva, ¿a qué población afectan estas dificultades de los superdotados?

En segundo lugar, en qué grado las políticas que se aplican en España van a la par de las políticas europeas o es muy diferente de la actuación en este ámbito en otros países. Me gustaría que comentara algo y a su juicio en qué país, en relación con la problemática que puedan plantear los alumnos superdotados, lo hacen mejor y al cuál deberíamos acercarnos.

En tercer lugar, ha hablado usted en algún punto —me parece que en la conclusión del 2— de un proyecto del Ministerio sobre identificación temprana. ¿Este proyecto se ha concretado en algo? Yo he contactado con una asociación catalana que se ocupa de estas cuestiones y me sugiere que sería conveniente una reunión de expertos de todo el Estado español para poder establecer criterios correctos y unificados para identificaciones correctas. ¿Cree usted que esta reunión de expertos de todo el Estado español para unificar criterios sería conveniente? ¿Se ha celebrado o no? Aunque si me lo proponen, seguramente es porque no se ha realizado o porque ellos lo consideran necesario.

En quinto lugar, en qué grado se aplica el test de Screening, pues tengo considerables dudas sobre su recomendación de creación de clases especiales. No soy técnico en la materia, pero en principio me produce alergia esta expresión de clases especiales para alumnos superdotados y me gustaría que justificara por qué usted lo recomienda.

Nada más y muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Gracias, senador Varela.

La senadora De Boneta se ha disculpado porque tenía que votar en otra comisión. El senador Acosta no está presente. Tiene la palabra el senador Bildarratz Sorron.

El señor BILDARRATZ SORRON: Gracias, señor presidente.

Señorías, quiero comenzar agradeciendo, cómo no, al doctor Alonso la aportación que nos ha hecho, porque, tal y como ha dicho el presidente de la Comisión, si bien en el ámbito de las necesidades educativas especiales se realizan reflexiones, etcétera, siempre se hace con un sector y parece que en el ámbito de los alumnos sobredotados no está igualmente tratado o no se reflexiona con la misma intensidad que con el resto de alumnos del ámbito de las necesidades educativas especiales. Tomamos nota de las recomendaciones que hace sobre la base de aplicar las leyes, la formación, la obligación de realizar el test Screening, crear y aplicar el material psicoeducativo y la sensibilización de los profesionales.

Únicamente quiero hacer dos preguntas. La primera quiere complementar a la realizada anteriormente por el señor Varela y además de saber de qué universo estamos

hablando, conocer si hay datos de un tanto por ciento de alumnos en los que no se detecta o se detecta tarde, ya en una situación prácticamente irreversible, y en qué niveles se empieza a detectar como media o con normalidad esta sobredotación.

Segunda pregunta, un poco más general. No sé si ha tenido tiempo de conocer y examinar el proyecto de ley de calidad, pero quisiera conocer si tiene una valoración inicial, si les puede resolver algunos problemas o si al menos ve que estos problemas se pueden enfocar. Por ejemplo, y sobre la base de la reflexión del señor Varela, si las aulas de educación especial son necesarias e importantes o si de lo que se está hablando es de apoyos determinados a situaciones determinadas en momentos determinados para que la socialización del alumno se dé en situación normalizada, etcétera. En definitiva, le pido una valoración global del proyecto de ley de calidad.

No tengo nada más que decir y reitero el agradecimiento por la comparecencia y la documentación que nos ha aportado. Quiero añadir que nosotros también estamos aquí como apoyo a las necesidades que usted pueda tener. Muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, Senador Biddaratz.

Por el Grupo Entesa Catalana de Progrés tiene la palabra el Senador Sabaté.

El señor SABATÉ BORRÀS: Gracias, señor Presidente, señorías.

Por supuesto, quiero empezar agradeciendo en nombre de nuestro Grupo la comparecencia del doctor Alonso y que nos haya puesto al día de las conclusiones del reciente congreso que se celebró en Barcelona.

A riesgo de ser reiterativo, me uno a la petición de los dos portavoces que han intervenido antes que yo en cuanto a la cuantificación del problema, porque ésta es una duda que compartimos todos. El señor Presidente se refería anteriormente a que es un tema del que hemos oído hablar pero que desconocemos; suscribo esta consideración y me parece que sería importante saber realmente de qué estamos hablando.

Por las conclusiones del Congreso y por lo poco que conozco de este tema parece que se puede decir que el sistema educativo no está adaptado para atender las necesidades de estos alumnos con sobredotación. Ante la ley de calidad —a la que también se ha aludido y es el reto que tenemos desde el punto de vista legislativo, que va a suponer que el sistema educativo de este país se va a reformar de nuevo en los meses inmediatos— y desde la posición de nuestro Grupo, que entiende que podría haber una cierta involución respecto a lo que significó la LOGSE de flexibilidad curricular, la pregunta es qué recomendaciones nos haría en ese sentido y qué necesidades debería recoger el proyecto de ley para que se pudiese practicar con normalidad la aceleración. Porque se me ocurre que posiblemente los alumnos superdotados puedan estar atendidos en los centros en que los haya por los equipos de atención psicopedagógica con un trata-

miento individualizado, pero seguramente lo más difícil sea la adaptación curricular y esa aceleración a la que usted aludía como una de las recomendaciones del Congreso. En definitiva, la pregunta es qué elementos debería considerar la ley de calidad de la educación para que esta aceleración del proceso curricular se pueda producir realmente atendiendo y resolviendo las necesidades de este colectivo de alumnos.

Finalmente, una tercera pregunta. Ha dicho usted que en el Congreso participaron todos los sectores que trabajan en este tema —el Senador Varela ha aludido a que ha contactado con alguna asociación—, pues bien, la pregunta es si sabe cuántas asociaciones hay en España en este momento que estén trabajando en este campo.

Por parte de nuestro Grupo no hay ninguna pregunta más. Reitero el agradecimiento por su comparecencia y por la información.

Gracias, señor Presidente.

El señor PRESIDENTE: Gracias, senador Sabaté.

Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el senador Fernández Zanca.

El señor FERNÁNDEZ ZANCA: Gracias, señor Presidente.

Señor Alonso, bienvenido a esta Casa y muchas gracias por su presencia y su intervención sobre estos alumnos que realmente son alumnos con necesidades educativas especiales; quizá están en el otro extremo, pero efectivamente son chicos que necesitan una educación que a veces no reciben.

Hablaba mi compañero el Senador Sabaté de las adaptaciones curriculares y de que, efectivamente, no se hacen. Yo digo que tampoco se hacen para los otros alumnos de necesidades educativas especiales y éstos son menos, al menos por las cifras que hemos barajado en la comparecencia anterior; yo estoy seguro de que no se hacen las adaptaciones.

Hay dos o tres cuestiones de las conclusiones que me llamaron la atención. En la primera coincidí con el Senador Varela: puede que los grupos especiales sean beneficiosos para el desarrollo intelectual de los chicos, pero ¿son beneficiosos para su desarrollo social y afectivo? Y la misma pregunta vale para las aceleraciones: ¿Hay algún estudio que hable de su bondad y que, por tanto, las aconseje?

Por último, cita en la primera conclusión que hay padres de alumnos superdotados que amenazan con la desescolarización. ¿Tiene usted noticia de que se haya producido alguna desescolarización entre estos jóvenes?

Nada más y muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Gracias, señor Fernández Zanca.

Por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra el Senador Abejón Ortega.

El señor ABEJÓN ORTEGA: Gracias, señor Presidente.

En nombre del Grupo Parlamentario Popular agradezco su presencia hoy en el Senado y le felicito por el trabajo que viene desarrollando desde Valladolid en favor de este colectivo, cada vez más importante, de alumnos y de los padres, madres y familiares afectados. Asimismo he de felicitarle por la exposición y el congreso que ha llevado a cabo.

Nuestro Grupo, que lleva trabajando durante bastante tiempo en este tema, quiere colocar sobre la mesa que es importante que ya aparezca en una ley orgánica un artículo dedicado a los alumnos superdotados o con nivel superior al normal, y esto es para felicitarse. Al hilo de ello le pregunto si hay legislaciones más avanzadas en Europa y en el mundo en este aspecto de la ley de calidad, que lo que hace es colocar ya sobre la mesa una situación real que hay en los colegios y un tratamiento específico para llevar a cabo las medidas que haya que tomar.

En segundo lugar, efectivamente, están perfectamente detectados los problemas. Desde el campo que yo conozco de la educación puedo decir que no es tanto un problema de detección, porque en infantil, en primaria, en secundaria, pero sobre todo en edades tempranas, hay equipos de orientación que detectan este fenómeno; luego no es tanto el fenómeno de detección como el fenómeno posterior de tratamiento. Por eso la gran duda es cómo tratar a estos alumnos cuando son detectados en un colegio uno, dos o tres alumnos, y aquí a lo mejor no estamos de acuerdo los distintos grupos parlamentarios. Quisiera conocer su opinión sobre que no fuera tanto en el aula pero sí en centros especiales por la dificultad que supone que cada centro tenga profesorado especialista para atender a un mínimo número de alumnos —hay que ser realistas, esto es así—. Yo no voy a decir que se integren todos en un aula, pero no podemos hacer a cada centro específico de educación especial con la multidiversidad de casos que se están dando de distintos tipos. Por eso yo le pregunto si se ha estudiado esa posibilidad de crear dentro de las provincias unos centros especializados en esta tipología de alumnos y si los profesores también deben estar especializados para atender a esos alumnos.

Por otro lado, quisiera saber si hay avances y cuáles son para informar y atender a los padres, porque creo que tanto problema como el alumno son los padres, que a ver qué hacen con el alumno, porque a lo mejor el alumno convive normalmente en el colegio y pasa desapercibido. A este respecto, quisiera saber qué grado de alumnos están pasando desapercibidos o considerados como normales, es decir, que son superdotados pero hacen una vida normal dentro del colegio. En definitiva, en esos porcentajes que le han pedido mis compañeros, ¿qué porcentaje, siendo superdotado, es normal y en consecuencia puede hacer una vida normal en el colegio y, por contra, qué casos no tienen esa integración deseada?

No quiero alargarme más, aunque el tema nos preocupa y nos apasiona.

Muchísimas gracias.

El señor PRESIDENTE: Gracias, senador Abejón.

Tiene la palabra el doctor Alonso Bravo, para contestar a las sugerencias y preguntas de los senadores.

El señor DIRECTOR DEL CENTRO «HUERTA DEL REY» DE VALLADOLID (Alonso Bravo): Muchas gracias a todos.

Voy a intentar responder a sus preguntas de manera cronológica, aunque algunas de las respuestas sean coincidentes.

En términos estadísticos y teniendo en cuenta las desviaciones típicas respecto a la media, el porcentaje de alumnos con sobredotación intelectual oscila entre el 2,2 y el 2,6 por ciento; esas cifras no sólo son válidas para España sino que es algo reconocido a nivel internacional. A ese porcentaje habría que añadir aquellos que tienen algún talento específico, pero no existen censos; tan sólo en alguna comunidad autónoma, como Andalucía, etcétera, han realizado algún tipo de estudio, pero es imposible de cuantificar. Lo que sí es una realidad es que siempre se barajan cifras entre el 2,2 y el 2,6 por ciento. Se puede deducir que el número de ellos que pasan desapercibidos es la diferencia entre el 2,2 por ciento del alumnado en período de escolarización y el número de ellos que están identificados en las diferentes Consejerías de Educación de las comunidades autónomas.

En cuanto a la legislación he de decir que tuve la suerte de participar en el borrador del Real Decreto 696/1995 y que, desde mi punto de vista, éste es bastante adecuado. Si a ello sumamos lo que se pueda ir mejorando, será todavía mejor. La cuestión está en uno de los detalles que alguno de ustedes ha comentado y que creo que en las transparencias o diapositivas ha quedado también claro: que una cosa es la ley y otra cosa es que luego se aplique. La realidad nos ha demostrado que en algunos casos se ha podido llevar a la práctica, pero en muchos otros no ha sido así.

Me han preguntado también por otros países europeos que puedan tener una legislación mejor y, si soy sincero, me siento orgulloso de que muy pocos de ellos tengan mejor legislación que nosotros y no sólo en Europa sino en el mundo. Por otra parte, con motivo de la recogida de las 299 presentaciones llevadas a cabo en el Congreso de Barcelona, he tenido conocimiento de cuál es la legislación en Taiwan, en Corea, etcétera y, desde luego, quiero decir que a nivel de legislación podemos estar orgullosos y si además conseguimos mejorarla, podremos estar muy satisfechos. La cuestión será llevar estas premisas a la práctica, tanto las recogidas en el real decreto como el resto de la legislación al respecto, la orden de evaluación, cómo se debe llevar a la práctica una evaluación psicopedagógica y las resoluciones a nivel de flexibilización, es decir, las aceleraciones, etcétera. Tengo que reconocer que la legislación es muy buena, difícilmente mejorable, pero debemos ser conscientes de que a lo mejor debemos incidir antes en el campo de la deficiencia que en el de la sobredotación. Conocemos igualmente el campo de las minusvalías y sabemos de sobra que el terreno por andar es muy largo y que es muy difícil sensibilizar a la opinión pública porque, si ya es difícil en el campo de las minusvalías, ¿cómo no va a serlo en el campo de la sobredotación intelectual? Lo que sí es una realidad es que tenemos una buena legislación y que —tal y como he intentado reflejar en la exposición—, en estos ocho años se ha trabajado sobre varios puntos de

esa recomendación del Consejo de Europa. Creo que lo que ahora nos compete es seguir incidiendo en su puesta en marcha y, desde luego, no me parece que sea extraordinariamente difícil.

Por otro lado, tal y como he mencionado al hablar sobre la diapositiva número 13, el proyecto de identificación temprana se ha llevado a cabo desde el año 1997 —momento en que fue publicado por el Ministerio de Educación— hasta el año 2001. Inicialmente, los equipos de orientación en España lo pusieron en práctica en la Comunidad Autónoma de Cantabria y los resultados han sido publicados en diferentes medios científicos, canales de divulgación entre profesionales, aunque no tanto en los medios de comunicación. El hecho de haber abierto este proyecto hasta el año 2001 es porque después fue validado igualmente en otros países y mientras que en España acabó entre 1999-2000, en otros lugares se hizo más tarde. Estoy hablando de países que incluso han sufrido conflictos políticos en algunos momentos, etcétera, como pueda ser en Méjico —en concreto, Guadalajara—. En la actualidad, también se está aplicando en el DF de Méjico y se ha concluido en Yugoslavia, en un período político muy difícil ya que se desarrolló durante la guerra, lo que provocó un parón; también se ha llevado a la práctica en Rumania, en Colombia —en concreto, en Medellín—, etcétera. Su trascendencia radica en haber sido validado en diferentes países, incluyendo las clases desfavorecidas y con población en muy alto riesgo; es decir, niños de la calle o, por decirlo de alguna manera, carne de cañón. El próximo mes también se va a poner en marcha en algunos países centroeuropeos, como es el caso de Suiza, Austria y Alemania, que también está bastante interesada al respecto después de analizar los resultados científicos obtenidos.

Por lo que respecta a la pregunta casi unánime sobre las clases especiales he de decir que el hecho de incluir las clases especiales no implica que yo esté de acuerdo o en desacuerdo, es simplemente porque es una de las intervenciones educativas y de la misma manera que se contemplan las aceleraciones, las adaptaciones curriculares, se pueden incluir los colegios o los grupos especiales. No tenemos el más mínimo interés en crear grupos sectarios ni elitistas, simplemente se trata de que un sistema educativo flexible y abierto debe dar respuesta a todo tipo de alumnado. Es fácil que no todos los alumnos superdotados sean susceptibles de una aceleración, por ejemplo; y, de la misma manera, el hecho de que contemos con la posibilidad de crear algún grupo especial no quiere decir que todos los niños superdotados tengan que ir a grupos especiales porque cada niño es muy diferente y, si se han dado cuenta, tan sólo hemos analizado, a nivel estadístico, los términos psicométricos. Desde luego, puede haber alumnos con sobredotación intelectual, con niveles intelectuales muy similares y totalmente diferentes a nivel de personalidad, motivación, ritmos de aprendizaje y por tanto, la respuesta educativa que hay que dar es fácil que sea diferente, de ahí la demanda de que el sistema sea flexible, abierto y que responda a las necesidades individuales.

Por lo que respecta a otra de las preguntas realizadas, relativa a la aceleración, diré que la aceleración es una de

las intervenciones educativas que hasta hace poco tiempo no estaba contemplada en España, no existía. En 1997 empezó a reconocerse la flexibilización, pero si hablamos en términos científicos y nos olvidamos de términos políticos —perdonen mi paréntesis—, que es donde yo creo que nos tenemos que basar todos, la aceleración ni era mala ni era buena antes de la existencia de la ley, en 1997, ni es mala ni es buena a partir de la existencia y el reconocimiento por la ley, desde 1997 hasta aquí. Si antes he mencionado la importancia y trascendencia que tiene el que un sistema educativo contemple las diferentes posibilidades educativas, las diferentes respuestas educativas, en el campo de la aceleración sucede lo mismo, pero de una forma más concreta, como el hecho de que un alumno pueda ser acelerado. Quiere decir esto que si antes del año 1997, teniéndose en cuenta las necesidades educativas individuales de esa persona, estimábamos oportuna una aceleración, de la misma manera la estimaríamos hoy, no porque haya ley o deje de haberla. Lo que sucede es que antes, a lo mejor, al no existir experiencia en España al respecto, nos teníamos que remitir a bibliografía científica preferentemente americana, francesa, alemana. Hoy en día ya tenemos experiencias en España, y la experiencia nos demuestra —de hecho estamos llevando a cabo un estudio longitudinal en toda España, aunque todavía no hemos sacado resultados, puesto que es una investigación bastante extensa y larga— que los resultados que están obteniéndose reflejan que la adaptación escolar y social de los alumnos que han sido acelerados está siendo muy buena. Quiere esto decir que ya no sólo nos tenemos que fundamentar, en el momento actual, en la bibliografía existente al respecto no española, sino que ya podemos hablar de cuál es nuestra realidad en las aceleraciones, vuelvo a repetir que algo importantísimo, prioritario. Para que se tenga éxito en una intervención educativa individualizada —llámese por ejemplo, en este caso, la aceleración— hay que saber de qué niño estamos hablando, porque es fácil que no todos los alumnos superdotados sean susceptibles de aceleración. Desde luego, si a través de una evaluación exhaustiva conocemos de qué alumno estamos hablando, seguro que cometeremos muchísimos menos errores a la hora de darle la respuesta educativa más acertada, y en este caso incluyo el tema de la aceleración.

Un apartado que yo creo que debería tenerse en cuenta, dentro de la aceleración, es el de los plazos. Como bien saben, hasta el momento actual hay unos plazos marcados... (perdonen si les doy la espalda en algún momento) y, en muchas ocasiones, por el trámite burocrático o porque se traspapela un documento o porque se olvida algo, es una lástima que no se pueda llevar a cabo algo que tiene muchísima más importancia que el mero hecho del papeleo, que es la educación de un alumno. Yo ahí sí que tendría en cuenta los plazos, que quizá son excesivamente rigurosos, según están recogidos en la Resolución de 1997, y que confío en que a partir de ahora se tenga en cuenta.

Las asociaciones en España cada vez proliferan más, incluso empiezan a ser ya frecuentes a nivel provincial, no sólo regionalmente o en el ámbito nacional, como

ocurre con la existencia de la confederación, sino también a nivel provincial. Hay algo claro en este sentido: en términos técnicos, de especialistas, y por aquello que vamos a transmitir a la opinión pública y a las asociaciones de padres, es saber si estamos hablando de lo mismo, es decir, definición y concepto de qué es un alumno superdotado. Yo creo que entre las personas que estamos dentro del tema no existe ningún conflicto; de hecho, el proyecto de identificación temprana, tal y como habrán visto en la diapositiva número 13, lo que sí hizo —después de esta macroinvestigación— fue aunar criterio y definición, porque lo que se perseguía, en definitiva, entre otros objetivos, era dar una definición de alumno superdotado que fuera idéntica —de la misma manera que lo es en el campo de la deficiencia— para el niño superdotado en Colombia, en Estados Unidos, en Rusia y en España; no tiene por qué haber grandes diferencias al respecto. Lo que es en sí la definición, en términos científicos, yo creo que está muy clara; lo que sucede es que en muchas ocasiones se entremezclan otros conceptos y, por qué no decirlo, entre los medios de comunicación incluso se utilizan términos, como genio o como prodigio, que perjudican a quienes estamos trabajando en el campo de la sobredotación intelectual. Yo creo que uniformidad sí existe a la hora de la respuesta, del concepto, y no hay más problema en ese sentido.

Por lo que respecta a la desescolarización, tengo conocimiento de algunas personas que lo han llegado a comentar —a mí directamente no me lo ha dicho nadie, pero sí lo he escuchado indirectamente—, y me parece una verdadera aberración. Creo que no tiene ningún sentido llegar a tales extremos.

El último de los puntos pendiente de contestar, y que no se solapaba con otros, es la importancia que tiene la formación del profesorado. En Valladolid desde al año 1990 ya se hace —y digo Valladolid porque fue la primera escuela universitaria de toda España que impartió una asignatura que se llamaba psicología del superdotado—, y tenemos que intentar que se haga en todas las escuelas universitarias de magisterio —denominadas así por aquel entonces—, que en aquellas fechas ninguna daba esa asignatura. Eso es lo que compete a la formación inicial. Posteriormente se han producido grandes avances dentro de las escuelas universitarias, dentro de las facultades, como Psicología y Ciencias de la Educación, donde se han ido incluyendo asignaturas al respecto, y posteriormente se han llevado a cabo másters, posgrados y doctorados. En la actualidad son varias las universidades de España que están llevando a cabo doctorados en la temática de alumnos con sobredotación intelectual. Esto supone un importante avance al respecto. De hecho, en una de las últimas diapositivas que les he mencionado, concretamente en la número 22, pueden observar cómo entre los años 1992 y 1996 se llevó a cabo una investigación entre un grupo muy significativo —2.032 sujetos—. Entre esos años, justamente en 1994, empezó a hablarse del real decreto, que salió en 1995, y pudimos observar la predisposición, el cambio de actitud que existía en el profesorado en general, en los equipos, en los psicólogos, etcétera, como una

variable determinante para la aparición legal de ese real decreto.

Creo que he dado respuesta a todas las preguntas, ya que, como he dicho, algunas de ellas se han reiterado. En cualquier caso, estaré encantado de responder a cualquier otra cuestión.

Gracias.

El señor PRESIDENTE: Gracias, doctor Alonso Bravo, por sus esclarecedoras palabras sobre el particular. Y no se preocupe por haber dado la espalda. Según el viejo dicho, las señoras no tienen espalda. Pues bien, los comparecientes, tampoco. (*Risas.*)

Abrimos un turno de intervención de senadores a título individual para formular preguntas concretas. ¿Alguna de sus señorías desea intervenir? (*El señor Varela i Serra pide la palabra.*)

El senador Varela tiene la palabra.

El señor VARELA I SERRA: Gracias, señor Presidente.

En primer lugar, me gustaría saber si ustedes están relacionados con las distintas asociaciones que existen en España y en qué consiste esa relación.

Por otro lado, me gustaría conocer su opinión respecto de la sugerencia que me ha hecho una asociación de Cataluña, consistente en la necesidad de que se celebre una reunión de expertos en todo el Estado español para establecer criterios correctos y unificados y llevar a cabo identificaciones igualmente correctas.

Por último, también me gustaría saber cómo es la relación de ustedes con el Ministerio. Por ejemplo, ¿les han consultado para elaborar la ley de calidad?

Muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Gracias, senador Varela.

El señor Alonso tiene la palabra.

El señor DIRECTOR DEL CENTRO «HUERTA DEL REY», DE VALLADOLID (Alonso Bravo): Gracias, señor Presidente.

Efectivamente, me he olvidado de contestar su pregunta sobre los criterios de identificación.

Por lo que se refiere a la relación entre asociaciones, y partiendo de que existe el derecho a su creación, nadie lo puede negar, con algunas de ellas resulta bastante sencillo y fácil establecer vínculos, etcétera; pero, como me imagino que sucede en todos los campos de la vida, con otras asociaciones no mantengo personalmente ninguna relación, ni tengo ningún interés en mantenerla, ya que me ofrecen poco crédito. Creo que soy bastante claro. El crédito me lo ofrece sin duda alguna el «cientifismo» en el que se basen y el que tengan unos objetivos e intereses mínimamente serios.

Por lo que respecta a los criterios de identificación, en la Orden Ministerial de 1996 se recogen los criterios a nivel de evaluación psicopedagógica, es decir, lo que debe contener cada uno de los informes, diagnósticos, o como queramos denominarlos, para afirmar que estamos reali-

zando una evaluación lo suficientemente exhaustiva y saber de qué niño estamos hablando y qué respuesta educativa le debemos dar.

Vuelvo a repetir —creo que es de ahí de donde debemos partir, o a donde debemos llegar, según cómo lo queramos ver— que el éxito del trabajo que estamos realizando con este alumnado se basa en que la evaluación es exhaustiva, y hago hincapié en esa Orden de 14 de febrero de 1996, que recoge perfectamente cada uno de esos puntos. Pero, ¿qué sucede? Sencillamente, que eso no se lleva a cabo. Es muy escaso el número de evaluaciones que se realizan de una manera real. Sin embargo, el hecho de que no lo hagan así no implica que no debamos perseguir ese fin. Uno es profesional en un campo y, aunque no esté completamente de acuerdo, no pueda, no tenga tiempo, o no tenga recursos, debe perseguir ese fin. Por otro lado, si hiciéramos un informe poco serio —entre comillas— éste carecería de cualquier rigor científico. De la misma forma que antes me he referido al concepto y la definición sobre dotación intelectual, hay que decir que los criterios de identificación es-

tán muy claros. Lo que ocurre es que aquellas personas que en un momento dado los quieran interpretar no lo hagan como deben.

Gracias.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, doctor Alonso Bravo, por su comparecencia en esta Comisión, que nos ha aportado más luz sobre un tema muy interesante, poco conocido y, desde el punto de vista práctico, acientífico en algunos aspectos, ya que, aunque existen criterios científicos, parece ser que hay algunas asociaciones que no se rigen por éstos. Celebramos, pues, que nos haya aclarado muchas cosas, y supongo que los señores senadores han quedado satisfechos con sus explicaciones.

Agradeciéndole de nuevo su comparecencia, esperamos volverle a ver en esta Comisión.

Cumplido el orden del día, se levanta la sesión.

Eran las trece horas y quince minutos.

PROYECTO DE REAL DECRETO POR EL QUE SE REGULAN LAS CONDICIONES PARA FLEXIBILIZAR LA DURACIÓN DE LOS DIVERSOS NIVELES Y ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO PARA LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS INTELECTUALMENTE

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación establece, en su preámbulo, que uno de sus objetivos esenciales es conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en éste del máximo número posible de alumnos; que el sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos; asimismo, a través de esta Ley, se establece un marco general que permita a las Administraciones educativas garantizar una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que concurren en los alumnos superdotados intelectualmente.

En su artículo 1 se enumeran los principios de calidad del sistema educativo. Uno de los principios establecidos es la equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales. Otro de los principios es la flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos.

En su artículo 2.2. a) se reconoce a los alumnos el derecho básico a recibir una formación integral que contribuya al desarrollo de su personalidad.

El artículo 3 de la citada Ley determina que los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen, entre otros, el derecho a que reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas, así como a estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio- educativa de sus hijos.

Asimismo, en su artículo 7.5, se contempla, como uno de los principios generales de la estructura del sistema educativo, que las enseñanzas escolares de régimen general y de régimen especial se adaptarán a los alumnos con necesidades educativas específicas.

La misma Ley, en el artículo 43, determina que los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas y que éstas, con el fin de dar una respuesta educativa a estos alumnos, adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades, así como para facilitar la escolarización de estos alumnos en Centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características y para que sus padres reciban el adecuado asesoramiento individualizado y la información necesaria que les ayude a la educación de sus hijos, a la vez que promoverán la realización de cursos de formación específica para el profesorado que los atienda.

En el mismo artículo se establece que 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 ella, independientemente de la edad de estos alumnos.

Para poder ofrecer la adecuada atención y las ayudas educativas oportunas que necesiten los alumnos superdotados intelectualmente, además de su identificación temprana, los Centros deberán concretar la oferta educativa y las medidas necesarias para el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades de estos alumnos desde un contexto escolar normalizado.

Igualmente, se hace necesario establecer las condiciones para flexibilizar la duración de los distintos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, determinar el procedimiento de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico del alumno, que permita el tránsito del alumno dentro de los distintos niveles y etapas del sistema educativo y entre los Centros escolares del territorio nacional en las debidas condiciones de continuidad.

En el proceso de elaboración del presente Real Decreto han sido consultadas las Comunidades Autónomas y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día, ...

DISPONGO:

Artículo 1. *Ámbito de aplicación.*

El presente Real Decreto será de aplicación en todos los Centros docentes en los que se impartan las enseñanzas escolares de régimen general y de régimen especial enunciadas en el artículo 7.3 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Artículo 2. *Objeto.*

El objeto de este Real Decreto es regular las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para aquellos alumnos que sean identificados como superdotados intelectualmente y que cursen enseñanzas escolares en los centros docentes especificados en el artículo anterior.

CAPÍTULO I. Disposiciones Generales.

Artículo 3. *Identificación y valoración de las necesidades de los alumnos superdotados intelectualmente.*

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar las necesidades específicas de los alumnos superdotados intelectualmente lo más tempranamente posible.

Artículo 4. *Medidas de atención educativa.*

1. La atención educativa específica a estos alumnos se iniciará desde el momento de la identificación de sus necesidades, sea cual sea su edad, y tendrá por objeto el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y de su personalidad.

2. Las Administraciones educativas determinarán las condiciones que deben reunir los centros para prestar una adecuada atención educativa a estos alumnos, así como los criterios para que los centros elaboren programas específicos de intensificación del aprendizaje.

3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de los alumnos superdotados intelectualmente reciban el adecuado asesoramiento continuado e individualizado, así como la información necesaria sobre la atención educativa que reciban sus hijos y cuantas otras informaciones les ayuden en la educación de éstos. Asimismo, se informará a los padres y a los alumnos sobre las medidas ordinarias o excepcionales de atención que se adopten. Para la aplicación de las mismas se pedirá el consentimiento de los padres.

Artículo 5. *Requisitos.*

La decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente se tomará cuando las medidas que el centro puede adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y al desarrollo integral de estos alumnos.

Artículo 6. *Registro de las medidas de flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.*

De la autorización de la flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente se dejará constancia en el expediente académico del alumno, y se consignará en los documentos oficiales de evaluación, mediante la correspondiente diligencia al efecto, en la que constará la fecha de la resolución por la que se autoriza dicha medida.

CAPÍTULO II. Enseñanzas Régimen General.

Artículo 7. *Criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente.*

1. 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 las limitaciones previstas en el párrafo anterior.

2. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.

Artículo 8. *Procedimiento general para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente.*

Las Administraciones educativas determinarán el procedimiento, trámites y plazos que, de acuerdo con lo dispuesto en el presente Real Decreto, se han de seguir en su respectivo ámbito territorial para adoptar las medidas de flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente, así como el órgano competente para dictar la correspondiente resolución.

Disposición adicional única.

Los criterios de flexibilización establecidos en el Capítulo II se adaptarán a las características específicas de las enseñanzas de Régimen Especial.

DISPOSICIÓN DEROGATORIA ÚNICA. *Derogación normativa.*

Quedan derogadas todas las normas de igual o inferior rango en cuanto se opongan a lo establecido en el presente Real Decreto.

DISPOSICIONES FINALES

Primera. *Título competencial.*

El presente Real Decreto, que se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.1ª y 30ª de la Constitución Española, la Disposición Adicional Primera, apartado 2, de la ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación, y en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 43.3, tiene carácter de norma básica.

Segunda. Desarrollo.

Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, dictar cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y ejecución de lo dispuesto en el presente Real Decreto.

Tercera. Entrada en vigor.

El presente Real Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el "Boletín Oficial del Estado".



Estimados suscriptores a IDEACCION, la revista en español sobre superdotación:

Hemos dado un paso más en nuestro deseo de acercar IDEACCIÓN a todos los rincones, lo cual, como ya hemos indicado en otras ocasiones, nos supone un gran reto que estamos dispuestos a asumir gracias a contar con el mejor Consejo Editorial que podíamos tener.

El suscriptor, en exclusiva, gracias a una clave, accederá a todos los espacios reservados y a través de IDEACCIÓN (la revista en español sobre superdotación y talento) disfrutará de cada una de las secciones que nos ofrece esta revista electrónica.

La Suscripción a IDEACCIÓN, Formato Electrónico (bienio 2003/2004) es de 30 euros.

Tanto las ESCALAS DE RENZULLI (traducción al español) correspondiente al año 2001 como el MANUAL INTERNACIONAL EN SUPERDOTACIÓN correspondiente al 2002 sólo podrán adquirirse a través de las Librerías.

Por otra parte, si alguien desea comprar alguno de los números anteriores (en formato papel del 9 al 16) pueden solicitarlos a través del correo electrónico, e-mail: c_h_rey@correo.cop.es

Un saludo

Dr. Juan A. Alonso
Editor de Ideacción

MANUAL INTERNACIONAL DE SUPERDOTADOS

MANUAL PARA PROFESORES Y PADRES



Juan A. Alonso
Joseph S. Renzulli
Yolanda Benito

MANUAL INTERNACIONAL EN SUPERDOTACIÓN

Autores:

- **Juan A. Alonso**, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca
Presidente de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children
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)
- **Joseph S. Renzulli**, Doctor en Psicología
National Research Center on the Gifted & Talent
Universidad de Connecticut, Estados Unidos
Delegado en Estados Unidos del World Council for Gifted and Talented Children
- **Yolanda Benito**, Doctora en Psicología por la Universidad de Nijmegen, Center for the study of giftedness, Holanda
Centro "Huerta del Rey"
Universidad de Valladolid, España
Delegada en España del World Council for Gifted and Talented Children

INTRODUCCION

El presente Manual cubre un vacío existente hasta el momento, libros de alumnos superdotados ya son frecuentes en nuestra literatura pero todavía no existía un Manual Internacional en lengua española que recopilara de la propia fuente original autores de reconocido prestigio ofreciendo una visión de conjunto de todos los aspectos de la sobredotación intelectual y el talento.

Resulta complicado reunir a 43 distinguidos autores de 13 de los países más avanzados en esta materia y esto fue posible por la presencia de muchos de ellos en el XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento durante el verano de 2001 [<http://www.centrohuertadelrey.com>] y que tuvimos el honor de organizar en Barcelona con 54 países representados contando con el apoyo y la colaboración de diferentes Organismos e Instituciones como La Casa Real, el Consejo de Europa, la UNESCO, diversos Ministerios españoles, la Generalitat, el Ayuntamiento de Barcelona, etc.

Este compendio que aglutina los últimos avances es lectura esencial y obligada para todas las personas que trabajen en los campos de la Psicología, la Ciencia, la Educación, las Tecnologías, la Sociología, etc.

Esta Publicación está estructurada en tres partes: la primera de **fundamentación neurológica, definición y diagnóstico de superdotación**, la segunda de **desarrollo emocional y social** y la tercera de **intervenciones educativas de estos alumnos superdotados**.

Parte I: Definición e identificación de superdotación y talento

En el primero de los capítulos John Geake considera algunos de los avances en neurociencia cognitiva y genética humana relacionados con el aprendizaje humano, memoria y desarrollo intelectual, los cuáles tienen implicaciones para el currículum y la pedagogía en educación de superdotados. La neuroimagen y los datos de EEG revelan diferencias cualitativas en la organización cerebral de niños superdotados comparados con niños normales.

Imprescindible en cualquier Manual Internacional técnico-científico es analizar detalladamente la identificación y definición de los alumnos superdotados. Yolanda Benito determina las diferentes fases del procedimiento de identificación: screening, diagnóstico y evaluación. En cada una de las fases se exponen las técnicas e instrumentos así como el procedimiento.

Dentro de la visión internacional de este Manual, Joseph Renzulli nos amplía el concepto de superdotación de cara a educar personas para el desarrollo de una ciudadanía en armonía con la importancia de los asuntos humanos positivos a través del cultivo de valores entre los jóvenes.

Para terminar esta primera parte de identificación y diagnóstico, mediante el estudio de casos, Yolanda Benito analiza el trastorno de Gilles de la Tourette (el caso de Mozart) y nos presenta el estudio y tratamiento de un niño superdotado con dicho trastorno.

Parte II: Desarrollo emocional y social de sobredotación y talento

La segunda parte describe el desarrollo emocional y social, bloque extenso que recoge diferentes estudios de factores determinantes en el desarrollo del niño y joven superdotado: social, emocional, cognitivo y familiar.

En el primero de los capítulos Terry Stirling y Cynthia Kobel presentan la experiencia de tres estudiantes de Montgomery, programa educativo creado para enviar presos de la Prisión Estatal de Illinois a la Universidad. A través del estudio de casos, estos hombres han sido elegidos para representar a los jóvenes que se perdieron en un sistema escolar y fueron pasados por alto como niños superdotados y talentosos, cuyos perfiles apenas encajaban con las nociones preconcebidas de niños prometedores.

En el segundo capítulo Leopoldo Carreras y Flavio Castiglione, a través de su experiencia, determinan la fuerte influencia de tipo social (medios de comunicación, profesionales poco versados en el tema, etc.) que se encuentra latente tras el motivo de consulta que lleva a los padres a buscar respuestas.

En el tercer capítulo vemos como la mayoría de los programas para superdotados israelitas en Ciencias están dirigidos a estudiantes de Primaria y Secundaria. Los superdotados de Bachillerato normalmente no suelen recibir una atención especial. Netta Maoz presenta el Instituto Weizmann en Israel, que desarrolla y aplica programas de educación de Ciencia informal para niños y jóvenes avanzados: un torneo de física denominado "*El Proyecto de la Caja Fuerte*" de cara a satisfacer las necesidades académicas de estos jóvenes.

En el cuarto capítulo Linda Mitchell y Kay Gibson ofrecen la relación colaboradora entre familia y profesional dentro de los Programas para superdotados: "proceso dinámico por el que las familias y los profesionales comparten sus recursos de igual forma (motivación y conocimiento/habilidades) de cara a tomar decisiones juntos".

Para concluir esta segunda parte M^a. Conceição Gomes y Daniela Cunha presentan las ideas que las madres portuguesas de niños superdotados tienen acerca del desarrollo de sus hijos.

Parte III: Intervenciones educativas para niños superdotados y con talento

La tercera parte desarrolla la educación y las diferentes intervenciones educativas. Está dividida en tres bloques siendo el primero relativo a las **Políticas Educativas y Formación del Profesorado**.

El primer capítulo es un análisis de diferentes políticas educativas internacionales, capítulo basado en el Simposium coordinado por Juan A. Alonso con motivo del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados con la participación de todos los estamentos más importantes del ámbito educativo: Ministerio, Universidad, Familia, Organismos, etc.

En el segundo capítulo Ann Robinson aborda la Formación del Profesorado, elemento imprescindible a la hora de cualquier tipo de intervención educativa.

Terminamos este Bloque I con el estudio realizado por Margarita Alvarez, madre e investigadora histórica, la cual hace un análisis de la situación real en que se encuentran las familias y los alumnos superdotados en España.

Un extenso Bloque II con experiencias de diferentes **Programas Educativos y de Creatividad** conforman este bloque.

En el primer capítulo Joseph Renzulli y Sally Reis presentan su trabajo dentro del Programa de Centros de Investigación y Desarrollo Educativo, de la Oficina de Investigación Educativa y Mejora y el Departamento de Educación de los Estados Unidos, sobre la base de cómo el enriquecimiento escolar está relacionado con una mejora escolar total.

En el segundo de los capítulos John Feldhusen anima a las administraciones educativas a mejorar la relación entre las características del alumno y los servicios educativos. El emparejamiento ideal empieza con un buen diagnóstico de los niños y requiere de unos servicios óptimos para cubrir sus distintas necesidades. Los servicios de emparejamiento óptimo se pueden crear en la clase, en todo el programa del colegio y/o en toda la comunidad.

El tercer capítulo es un estudio de Denise de Souza Fleith con el propósito de desarrollar un instrumento para evaluar el clima del aula con respecto a la creatividad, basado en las percepciones de los estudiantes.

Eunice Soriano de Alencar en el siguiente capítulo analiza la importancia de proporcionar un ambiente educativo en el ámbito universitario que fomente la creatividad en los estudiantes resaltando aspectos como las actitudes y comportamientos de los profesores, etc.

En el quinto capítulo Lynne Mackenzie-Sykes nos acerca a una de las intervenciones educativas para los alumnos superdotados, la aceleración. A pesar de la evidencia positiva que apoya la aceleración aún existe entre los maestros y administraciones educativas la resistencia tanto al concepto como a la práctica de la aceleración. Aunque la aceleración no es la panacea para todos los estudiantes superdotados, es un procedimiento eficaz para los que estén cuidadosamente seleccionados a través de la evaluación diagnóstica.

En el sexto capítulo se analiza el Mentorado por parte de Ken McCluskey y Andrea McCluskey. Este artículo describe varios programas desarrollados con poblaciones de riesgo en Manitoba (Canadá).

En el séptimo capítulo Ho-Joung Choi analiza en Corea del Sur, a través de su estudio, el pensamiento lógico y las habilidades investigadoras de los superdotados en términos de género, duración de asistencia y edad de comienzo de inscripción en el programa para superdotados.

Seguidamente Marsyl Bulkool Mettrau y M^a. Cláudia Dutra Lopes presentan el Proyecto educativo 'destacados' de Río de Janeiro. Este proyecto fue el primer programa de enriquecimiento desarrollado en Río de Janeiro (Brasil), según la concepción de inclusión de las diferencias individuales que se reconocen y se contemplan por la Ley Educativa brasileña.

En el siguiente capítulo Susana Guerra hace la presentación de un estudio y análisis de las relaciones interpersonales de alumnos con sobredotación intelectual en un ambiente de pares con similares características intelectuales, a través de técnicas basadas en la Dinámica Grupal.

En el décimo capítulo de este segundo bloque Anthoula Kapsalakis, Mary Ainley y Terry Nienhuys, analizan las Percepciones transculturales y transgeneracionales sobre la inteligencia en Australia. Los conceptos de inteligencia y superdotación son ampliamente debatidos, aunque han permanecido esquivos, particularmente desde una perspectiva transcultural.

En el siguiente capítulo Jean-Jacques Bertschi nos presenta su experiencia a través de la Escuela de Primaria pionera: “Talenta” en Zurich para niños altamente superdotados.

Por último Ole Kyed y Kirsten Baltzer de Dinamarca reflejan cómo el sistema escolar igualitario danés puede posibilitar la estimulación del potencial de los alumnos refiriéndonos al hecho de que estos son participantes activos en su propio proceso de aprendizaje, en cuanto se refiere al comportamiento, metacognición y motivación.

Por último animamos a seguir estudiando y profundizando en la educación de los alumnos superdotados y con talento mediante este Bloque III titulado **Presente y futuro de la Educación en alumnos superdotados y con talento**.

El primero de los capítulos de Paulo Braga Fernandes, ofrece una perspectiva humanística versus el progreso científico del Genoma. Un proceso de Globalización crece por todo el planeta, el cuál tiende a diluir las fronteras físicas e intelectuales entre las culturas y los continentes.

El último capítulo de este Manual Internacional es de Erika Landau que nos sugiere seguir trabajando en Programas para niños ‘minoritarios’, en la línea de la última década en que se han obtenido resultados muy buenos en el conocimiento de sus potenciales.

INDICE

Parte I: Definición e identificación de superdotación y talento

Neuroimagen del cerebro superdotado. John G. Geake, Oxford Brookes University, Harcourt Hill, Oxford, UK.

Identificación: Procedimiento e Instrumentos. Yolanda Benito Mate, Universidad de Valladolid y Centro "Huerta del Rey", Valladolid, España.

Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para una comunidad global. Joseph S. Renzulli, Rachel E. Sytsme y Kristin Berman, National Research Center on the Gifted & Talented, The University of Connecticut, Storrs CT, USA.

Superdotación y Síndrome de Gilles de la Tourette. Yolanda Benito, Universidad de Valladolid y Centro "Huerta del Rey", Valladolid, España.

.....

Parte II: Desarrollo emocional y social de sobredotación y talento

Los estudiantes de informática en Montgomery: los superdotados emergen de la prisión. Terry Stirling, Northeastern Illinois University, Chicago y Cynthia Kobel, Kenneth y Harle Montgomery Foundation, Chicago IL, USA.

Mitos sociales en superdotación. Leopoldo Carreras-Truño y Flavio Castiglione, Gabinete Psicopedagógico Mentor, Barcelona, España.

La caja fuerte: un camino seguro para la educación en ciencia de los jóvenes superdotados. Netta Maoz, Weizmann Institute of Science, Rehovot, Israel.

Estimulando una relación colaboradora entre familia y profesional dentro de los Programas para superdotados. Linda M. Mitchell y Kay L. Gibson, Wichita State University, Wichita KS, USA.

Las ideas que las madres de los niños superdotados tienen acerca del desarrollo de sus hijos: un estudio exploratorio. Maria Conceição Gomes y Daniela Alves, Colégio Paulo VI, Gondomar, Portugal.

.....

Parte III: Intervenciones educativas para niños superdotados y con talento

Bloque I: Políticas Educativas y Formación del Profesorado

Políticas educativas internacionales en superdotados. Coordinador: Juan A. Alonso, Centro "Huerta del Rey", España, Presidente de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children, Vice-Presidente del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados, Eurotalent, Miembro del Comité Ejecutivo del World Council for Gifted and Talented Children (1997-2001). Margarita Alvarez, madre, España. Carmen Cretu, University of Al.I.Cuza, Iasi, Director National Centre for Teacher Training, Romania. Joao Ary, Secretary of Committee on Culture and Education, Council of Europe. Luzimar Camoes Peixoto, Vice-secretariat of Special Education, MEC, Brazil, Coordinator General of Special Education. Josep Varela, Representante del Consejo de Europa, Miembro del Comité de Cultura y Educación; y Susan Morgan-Cuny, European Social Charter Secretariat.

Equipos de profesores, curriculum y evaluación: cubriendo las necesidades de los estudiantes talentosos en la escuela secundaria. Ann Robinson, University of Arkansas at Little Rock, Little Rock AR, USA.

Situación de los niños con sobredotación intelectual en España. Margarita Alvarez, madre, España.

.....

Bloque II: Programas Educativos y Creatividad

¿Qué es el enriquecimiento escolar? y ¿cómo se relacionan los programas para superdotados con la total mejora escolar? Joseph S. Renzulli, National Research Center on the Gifted & Talented, University of Connecticut y Sally M. Reis, University of Connecticut, Storrs CT, USA.

Emparejamientos óptimos: alumnos, padres, profesores, curricula, compañeros y entorno. John Feldhusen, University of Purdue, USA

Cuestionario del clima de Creatividad en el aula: evaluando el ambiente escolar para la creatividad. Denise de Souza Fleith. Universidade Brasilia, Brasilia, Brasil.

Fomentando la Creatividad a nivel Universitario. Eunice Soriano de Alencar, Universidade Católica de Brasilia, Brasil.

La aceleración y su defensa: el desafío continua. Lynne Mackenzie-Sykes, Australian Gifted Network, Melbourne VIC, Australia.

Mentorado para el desarrollo del talento con poblaciones de riesgo. Ken W. McCluskey y Andrea L.A. McCluskey, The University of Winnipeg, Winnipeg, Canada.

El Pensamiento Lógico y la habilidad de investigación de los niños superdotados (la relación entre el programa de educación para superdotados y el pensamiento científico de los niños). Ho-Joung Choi. Kyung-Hee University, Seoul, Republic of Korea.

Proyecto 'destacados': principales características de los estudiantes superdotados en Río de Janeiro. Marsyl Bulkool Mettrau & Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa, University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro RJ, Brazil.

Algunas experiencias con grupos de estudiantes superdotados Susana Guerra Barrera, Centro "Huerta del Rey", Valladolid, España.

Percepciones transculturales y transgeneracionales sobre la inteligencia en Australia: trabajo en marcha. Anthoula Kapsalakis, Mary Ainley, Terry Nienhuys, Victoria University, University of Melbourne, Melbourne VIC, Australia.

La Escuela de Primaria pionera: "Talenta" en Zurich para niños altamente superdotados: hazlo, cuestionalo, dejalo crecer. Jean-Jacques Bertschi, Bertschi Consulting, Zürich, Suiza.

La estimulación del alumno y la inclusión de la escuela en un sistema escolar igualitario. Kirsten Baltzer, Royal Danish School of Educational Studies y Ole Kyed, Psychological Service Municipality of Lyngby-Taarbæk, Denmark, Dinamarca.

.....

Bloque III: Presente y futuro de la Educación en alumnos superdotados y con talento

La superdotación: una perspectiva humanística versus el progreso científico del Genoma. Paulo Braga Fernandes, APEPICTA, Portugal.

¿Quiénes serán los superdotados del futuro? Erika Landau, Young Persons' Institute for Creativity & Excellence, Tel Aviv University, Tel Aviv, Israel.

LO HE INTENTADO EN VANO DEMASIADO PRONTO

José Carlos Amo Pérez
Gerente del Área de Recursos Humanos
Cofor, S.A.

En Septiembre de 1610 Galileo Galilei envió al entonces embajador de Toscana en Praga, Julian de Médicis, un anagrama con el que el científico intentaba acreditar la autoría de un importante descubrimiento. El anagrama decía “Haec immatura a me jam frustra leguntoroy” –lo he intentado en vano demasiado pronto-.

Esta práctica de comunicar descubrimientos en clave, muy normal en la época, ya había sido utilizada con anterioridad por Galileo al “informar” al embajador toscano de su hallazgo de los anillos de Saturno. Galileo utilizaba como traductor de éstos indescifrables códigos a su amigo Johannes Kepler, residente en Praga y astrónomo de Rodolfo II, quien no parecía demostrar la misma capacidad desentrañando el sentido oculto de las frases que calculando la órbita de Marte.

La solución que Kepler dio al anagrama de su colega Galileo fue “Macula rufa in Jove est gyratur mathem, etc.” –En Júpiter hay una mancha roja que gira matemáticamente-. Desgraciadamente Kepler había vuelto a equivocar su respuesta. Lo que en realidad Galileo comunicaba en su anagrama era “Cynthiae figuras aemulatur mater amorum”, que traducido viene a decir “la madre del amor emula la forma de Cynthia”, o sea, Venus emula a la Luna. Lo que Galileo estaba comunicando era que había constatado en su telescopio que Venus presentaba fases parecidas a las de la Luna, hecho que hacía más consistente la teoría copernicana del universo.

Galileo comunicaba su pensamiento mediante un código cifrado que, como hemos visto, podía ser interpretado en diferentes modos, no todos correctos. En los últimos meses otros grandes pensadores, esta vez en el campo de la gestión empresarial, nos vienen comunicando de modo hermético sus grandes descubrimientos: “El capital intelectual es el mayor activo que poseen las empresas”. Igual que para Galileo y Kepler, este tipo de afirmaciones han supuesto una serie de visiones copernicanamente distintas a las clásicas.

A partir de este tipo de mensajes en la empresas se identifica el capital intelectual, se retiene, se valora, se motiva, se lidera, etc... Se escriben artículos y libros, se imparten seminarios y masters e incluso se diseñan páginas web y portales acerca de lo necesario que se hace gestionar el talento y el conocimiento que todas las empresas poseen.

Pero ¿no estaremos traduciendo incorrectamente las aportaciones de los gurús de la gestión del capital humano?. Las últimas semanas (y meses) han sido también especialmente fructíferos en recopilar noticias de empresas que optan por despidos masivos de personas que se suponía que eran el mayor capital que dichas organizaciones poseían, al menos según la traducción del código de los gurús. Frente a la proliferación de exaltaciones humanísticas y su dotación intelectual podemos comprobar cómo numerosas empresas, no sólo puntocom sino también clásicas, están optando por la reducción de plantilla, más o menos traumática, como forma de amortiguar el efecto de la crisis.

Desde luego gestionar el talento viene a ser lo mismo que gestionar la capacidad de aprender a nivel individual y a nivel organizacional. Gestionar el talento debe estar de algún modo relacionado con fomentar el pensamiento creativo dentro de las organizaciones. Todavía muchas culturas organizacionales, y muchos estilos de gestión, no toleran bien a quien dentro de las empresas desean aprender o exponen abiertamente sus ideas, cuanto más si son innovadoras. Sin embargo el talento, el conocimiento y quien lo posee son objeto de paradojas tipo “retener-despedir”.

Puede que se requiera una cantidad enorme de talento (de capital intelectual) para tener la suficiente visión que permita haber sido capaz de anticiparse eficientemente a una crisis. Puede que se requiera bastante talento organizacional para pedir que se busquen respuestas más creativas que la reducción de plantilla ante una crisis. Pero a los consultores nos cuesta mucho esfuerzo explicarles a los profanos el valor del talento y del conocimiento en la empresa y el motivo por el que se deciden hacer ajustes de plantilla vía prejubilación y no prescindiendo de los que aporten menos talento, sea cual sea su edad. Y ya saben la famosa frase de Einstein “No entiendes realmente algo a menos que seas capaz de explicárselo a tu abuela”.

Deberíamos, quizá, meditar acerca del verdadero significado de “el capital intelectual es el mayor activo de una empresa”. Meditar acerca de si, de verdad, nuestros directivos y nuestras estructuras de decisión están interpretando correctamente los anagramas que los investigadores de la dirección de empresas nos proponen. Deberíamos meditar si tienen la valentía necesaria para implantarlos.

Volviendo a los anagramas de Galileo: Kepler supo en Octubre de 1610 que su lectura de la frase de Galileo sobre manchas en Júpiter era incorrecta, pero ni a él ni a ningún otro hasta H. S. Schwabe en 1831 se les ocurrió comprobar si Júpiter presentaba manchas rojas. ¿Pasará lo mismo con el Capital Intelectual?.

XIII CURSO DE VERANO

El XIII Curso de Verano del Centro "Huerta del Rey" está abierto a chicos/as desde 5 hasta 16 años.

El precio del curso del XIII Curso de Verano del año 2003 depende del tipo de alojamiento (para concretarlo debe ponerse en contacto con el Centro "Huerta del Rey", C/ Pío del Río Hortega Nº 10, bajo, 47014 Valladolid, Tfno. 983 341382). El curso se desarrolla en clases de mañana y tarde, con horario de 10 a 13 horas y de 17 a 20 horas. En paralelo con el programa para niños, se celebrarán 2 seminarios para padres, dentro de la XIII Escuela de Padres de Verano.

El Centro "Huerta del Rey" es un Centro especializado en la identificación, seguimiento, formación e investigación, siendo autores de varios libros y diferentes materiales psicopedagógicos para alumnos superdotados. El hecho de que trabajemos, desde hace 15 años en los diferentes niveles antes mencionados —entre sí estrechamente relacionados— nos permite ver de una manera global la situación de esta temática. Esto implica, a su vez, un mayor y mejor conocimiento para optimizar el desarrollo del niño o del joven tanto desde un punto de vista cognitivo como socio-afectivo.

La singularidad del Centro "Huerta del Rey" y sus líneas de trabajo le han convertido en **Centro de Recursos** de padres, jóvenes, profesionales de la Educación, Psicología y otras ciencias próximas, e investigadores de Universidades no sólo nacionales sino de fuera de nuestras fronteras así como de diferentes Ministerios.

Los cursos de Ampliación son impartidos por un Equipo de Psicólogos, Pedagogos, Profesores de todos los niveles de Enseñanza y Especialistas, contando con la colaboración de diferentes Organismos Públicos y Privados así como con Profesionales de reconocido prestigio. Están planificados para conseguir los objetivos generales y específicos ya programados y conocidos por todos del Modelo de Enriquecimiento MEPS, teniendo como piedra angular nuestro fin último ya desde hace una década: "*No se trata de hacer adultos excepcionales sino niños felices*".

El Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS) se basa en el estudio de las diferencias de desarrollo de los alumnos superdotados, en base a una identificación y evaluación exhaustiva que permite el conocimiento de las características propias de cada sujeto para así poder realizar una orientación e intervención atendiendo a toda una serie de factores: escolar, emocional, motivacional, social, etc.

Los cursos del Programa MEPS son una estrategia educativa de ampliación extracurricular que consiste en diseñar programas ajustados a las características de cada individuo, atendiendo a los criterios de verticalidad u horizontalidad según se requiera, y se aplica de forma simultánea al programa instruccional normal y ordinario.

Los cursos del Programa MEPS son útiles para el mejor desarrollo del currículo regular, pues incorporan y permiten la realización de toda una serie de actividades **que no pueden ser puestas en marcha en el aula normal**, y favorecen el desarrollo a nivel cognitivo, social y emocional.

A modo de ejemplo, les indicamos el programa desarrollado el año pasado:

XII CURSO DE VERANO - 2.002

El XII Curso se celebró del 7 al 19 de Julio de 2.002 en Valladolid, con alumnos de 6 a 14 años de edad. El curso se desarrolló en clases de mañana y tarde, con horario de 10 a 13 horas y de 17 a 20 horas. En paralelo con el programa para niños, se celebraron los seminarios para padres, dentro de la XII Escuela de Padres de Verano.

Para ampliar esta información puede visitar la web; <http://www.centrohuertadelrey.com>

A) DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS

Enriquecimiento Cognitivo:

- Potenciación de procesos atencionales, memoria, observación y percepción visual, razonamiento lógico, planteamiento y resolución de problemas.
- Desarrollo Cognitivo: Enseñar a pensar mediante estrategias de resolución de problemas, metacognición, etc.
- Estrategias Cognitivas y de Aprendizaje: Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein.
- Actividades para el desarrollo de la Creatividad.

Todo ello impartido por Doctores y Psicólogos del Centro "Huerta del Rey": Doña Yolanda Benito, Doña Susana Guerra, Doña Nuria Vicente y Don Juan A. Alonso.

Ampliación extracurricular temática:

- Orientación en la Naturaleza, a cargo de Don Julio Garrido y equipo, del Club Orientación Valladolid, organizador del Campeonato de España de 1999 en Ávila.
- Viaje a Salamanca con motivo de su capitalidad europea de la cultura en este año 2002.
- Biología, a cargo de Doña Ana Isabel Rodríguez. Doctoranda por la Universidad de Salamanca en la actualidad con una beca Leonardo en Inglaterra.
- Matemáticas y resolución de problemas, dirigido por Don Fernando Nájera, participante en diversas fases finales de Olimpiadas de Matemáticas, Física e Informática Nacionales e Internacionales.
- Presentación de trabajos individuales.
- Conferencia: "Últimas tendencias en Biología: La Proteómica", impartida por el Profesor de Biología Don Jesús A. García Conde.
- Ajedrez: simultaneas y rápidas dirigidas por la Arbitro Internacional, Doña Rosa Velasco.
- Astronomía, a cargo de Don Oscar Macho de la Sociedad de Astronomía de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Valladolid.
- Cine y Animación: preparación de diferentes secuencias a cargo de Don Benigno Alonso, Licenciado en Bellas Artes, especializado en Técnicas de Animación, Cine y Vídeo. Docente de diversos cursos.
- Marketing y Publicidad, a cargo de Don Eduardo Yepes, Diplomado en Empresariales y Docente de infinidad de cursos por la geografía española.

B) DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIO-RELACIONALES Y DE CRECIMIENTO PERSONAL

- Ejercicios de Presentación.
- Técnicas de Dinámica de Grupo.
- Juego de rol, a cargo de Don Hugo Ibáñez, en la actualidad cursando estudios en Inglaterra.
- Expresión Dramática, dirigida por Doña Teresa Montes, Docente de diversos cursos de Escenografía, Interpretación, etc.
- Juegos colectivos.

Todo ello impartido por Doctores y Psicólogos del Centro "Huerta del Rey": Doña Yolanda Benito, Doña Susana Guerra, Doña Nuria Vicente y Don Juan A. Alonso.

ALOJAMIENTO-RESIDENCIA

Museo- Taller
Juegos

Los trabajos de Iván 2.0

Israel, 15 años (Mallorca)

Una mañana, Iván, un muchacho de unos 14 años, estatura media y pelo alborotado, se encontraba descansando plácidamente en su cama cuando oyó unas palabras que le dejaron helado: "Iván, hijo, levántate, que tienes que ir al colegio". Ante un destino tan aterrador, Iván decidió revolverse un poco en su cama, emitir un 'no' apagado y cerrar los ojos tranquilamente.

Una vez restaurado el sueño, Iván se vio caminando calmadamente por las calles de su pueblo mientras se comía un 'bollicao' grasiento. Cuando se disponía a comprobar si el 'cromitazo' incluido con el gustoso manjar ya se encontraba en su colección o, por el contrario, tenía entre sus manos el preciado cromó de Chupiparamón, una ancianita de aspecto bondadoso le detuvo y le pidió de una forma amable:

"Oiga, joven, usted parece alguien ciertamente enérgico... ¿le importaría ayudar a esta pobre ancianita a cruzar la calle?"

"Pero es que yo..." fue lo único que pudo articular el angustiado muchacho para intentar escapar de tan aplastante tarea.

"Ni, pero ni nada, ale, agárreme firmemente, ¿eh?", replicó la anciana mientras saltaba sobre la espalda del joven.

Cuando ya había recorrido unos treinta centímetros, Iván creía no poder más: el sudor inundaba su frente y sus piernas no le respondían.

"¡Oiga, oiga, más brío, más energía, joven!", gritó el encorvado sargento mientras daba golpecitos a Iván con su pequeño bastón de roble.

Gracias a la energía proporcionada por el glorioso 'bollicao', Iván pudo alcanzar la acera, pero necesitaba un descanso urgentemente: había recorrido más de medio metro con una carga de unos veinte kilos a la espalda. Por ello, se sentó en una pila de sacos que tenía no demasiado lejos, pero un grito le previno de poder descansar tranquilamente: "Ende que s'ha sentao en loh sacoh de l'obra, l'annndoba... ale, a trabajah, a trabajah, que uno tiene que ganallse la raccssión de pihjjito diaria, leññññie... enga, enga, pohte a curral schavalín, que mas schiiafaao lo sacohh..."

Iván no sabía a donde ir: aquel capataz de obra le obligaba a trabajar en su obra por no-se-qué de unas masas inconcretas de pisto y unos sacos chafados... en fin, el caso es que, en menos que canta un gallo, el pobre muchacho se vio cargado con una cantidad de sacos de cemento que ni siquiera podía concretar.

Tales esfuerzos hundieron las piernas de Iván en la acera, pero la voz que anteriormente le previno de descansar por culpa de unas masas inconcretas de pisto (aquello de la inconcrección traía de cabeza al pobre chico: ¿cómo podía ser un cuerpo de un volumen y masa determinados ser inconcreto? ¿Sería que lo estaban comprimiendo en medio de la nada como a una sardina enlatada y las pequeñas partículas de cebolla y pimienta que contenía causaban irregularidades en su superficie?

¿O que la presión era tan grande lo estaba solidificando y las partes sólidas eran golpeadas por las líquidas, y viceversa, cambiando de estado continuamente? Quizás un gato ex-verde, ahora rojo por el descuido de su dueña al no utilizar Neutrex Color para lavarlo en la lavadora estaba mermando constantemente la cantidad de pisto con su lengua... en fin) ahora le hacía notar:

"Huyy, huyyy qué flohho ehtás, piiiho... eaah, que te mandamoh arr gimnasshio..."

Y así lo hizo: Iván abrió la pequeña puerta del gimnasio, etiquetada, como cabía esperar, 'PERRERA', tembloroso y cubierto de sudor frío, lo que le reveló la visión de un hombrecillo de corta estatura, ciertamente bigotudo, que, con su aguda voz, le indicaba que siguiese sus flexiones, saltos y todo tipo de cabriolas absurdas.

Absolutamente angustiado, Iván huyó rápidamente de aquel recinto infernal emitiendo un sonoro 'jaaauuuagghh!', pero su huida se vio frenada por una horrible tragedia: cayó directamente en el restaurante de su padre, quien, empleando un tono ciertamente poco agradable, le dijo: "Hommbre, a ti te quería yo ver, machote... hoy es la reunión anual de ejecutivos chinos, y tú te escapas a comer bollicaos, ¿eh? ¡Venga, a fregar platos, cacho vago!"

Y así, mientras el dilema de la inconcrección del pisto obnubilaba su mente ("¿y dónde vivirá el gato ex-verde por la acción descuidada de su dueña, que no usó Neutrex Color cuando le metió en la lavadora? Supongo que no

será el gato ex-verde por la acción descuidada de su dueña, que no usó Neutrex Color cuando le metió en la lavadora que yo conozco y habita el trigesimocuarto habitáculo que se encuentra en el duodécimo piso de la cuarta construcción a mano derecha de la tercera esquina al final de la novena bocacalle de la cuarta calle situada cerca del portal de mi casa..."), Iván procedió a sus tareas de limpieza: sin comer(se)lo ni beber(se)lo, se encontraba puliendo una gran cantidad de platos manchados de pisto con arroz chino, lo cual le recordaba al dilema de la inconcrección del pisto... y de esta manera comenzó a sentir que se caía y veía cada vez menos, hasta que se dio cuenta de que se desmayaba...

"Venga, Iván, jolines, que hoy tienes tres exámenes, hombre... se te va a enfriar el desayuno"...

Un jadeante y sudoroso Iván respondió angustiado:

- "¡No! ¡No me molestes! ¡Déjame descansar! ¡Cierra las ventanas!
¡Apaga las luces! ¡Dile al canario que no píe! ¡Aaay, si tú supieses lo que trabaja un vago...!"

La pequeña Casandra

Olga, 10 años (Madrid)

Hace mucho tiempo, cuando las brujas aun existían... en un pequeño pueblo, una pequeña niña llamada Casandra, jugaba en el jardín de su casa.

Casandra era muy guapa, con una gran melena rubia que siempre llevaba peinada con unas trenzas atadas con unos lazos rojos. Casandra no era muy apreciada en el pueblo, por una fama de la que ella no era culpable. Sus únicos amigos eran los hijos de la vieja dueña de la tienda a la que su madre iba a comprar.

Ella era muy feliz, aunque no tuviera muchas propiedades, su casa era muy pequeña y no cabía mucha gente. Mientras Casandra jugaba con su amiga imaginaria Kate en el jardín de su casa con un bonito juego de té medio roto, su madre Taranee, estaba en el desván practicando la brujería. Su madre era joven y guapa, y al contrario que Casandra su melena era de un bonito color castaño oscuro.

El desván era una habitación prohibida para Casandra, ya que su madre quería mantener el secreto de su afición a la brujería, y lo conseguía cerrando la puerta con llave. Pero el DIA en que sucedió todo no fue así: su madre habia salido a comprar, y por un descuido olvidó cerrar la puerta con llave. Casandra como siempre que su madre la dejaba sola en casa intentó abrir la puerta, esta vez sin animo de que ocurriera nada, por eso su sorpresa fue tan grande al ver que se abrió que casi no pudo reaccionar, lo que vio aquel DIA con sus ojos nunca lograra olvidarlo, objetos extraños y pociones en tarros de los más bonitos colores, pero lo que mas llamó su atención en aquel instante fue un pequeño bosque de árboles “basáis” que había al otro lado de la habitación y que le decían desesperadamente:

- ¡Pequeña Casandra sal de aquí!
- ¿Por qué?. Preguntó Casandra comenzándose a asustar.
- Si tu madre te encontrara aquí, te convertiría en un “bonsái” como hizo con nosotros.

- Pero vosotros ¿qué erais antes?
- Éramos unos pobres niños indefensos y curiosos como tú, que no pudieron evitar la tentación de entrar aquí cuando nuestra madre Taranee se dejó la puerta abierta tras la que se escondía su gran secreto.
- No puede ser, (gritó desesperada Casandra) Taranee es buena y cariñosa conmigo.
- Y con nosotros también lo era, hasta que descubrimos su secreto.
- Y contigo también dejaré de serlo. (gritó Taranee entrando en la habitación).

Taranee se paró frente a Casandra y extendió su mano hacia su corazón, diciendo:

- Con ellos hablas hoy, y como ellos mañana serás.
- No me podrás encerrar, ya que un corazón tan grande como el mío no cabe en un árbol tan insignificante por mucho que lo intentes, el árbol se romperá por la fuerza que hará mi corazón sobre él.

Taranee no creyó a Casandra, e intento encerrarla, pero el árbol salto en pedazos, y Taranee al no poder ocultar su secreto por más tiempo se convirtió en una piedra para que nadie le encontrara.

Casandra cogió a Taranee convertida en piedra y la arrojó a un río para que la llevara muy lejos y nunca más volviese, cuando tocó el agua del río todas las almas atrapadas en los árboles salieron al exterior como los niños que eran antes.

Aparecieron niños por todas partes al deshacerse el hechizo, Casandra temió que no cupiesen todos en su pequeña casa, pero con su gran corazón y la fuerza de voluntad de los otros niños consiguieron vivir sin problemas en un espacio tan pequeño pero a su vez tan acogedor para el resto de sus días.

Pero mucho antes de vivir su ultimo día en la tierra consiguieron acabar con la vieja bruja de la tienda a la que Taranee iba a comprar, bruja que también tenía almas atrapadas, sólo que sus almas no estaban atrapadas en árboles si no que estaban atrapadas en pequeñas manzanas.

Y así vivieron felices jugando todos juntos.

Un día en el supermercado

Alba, 10 años (Valladolid)

El otro día Cristina mi mejor amiga me dijo que no me podía acompañar al cumpleaños de Julián, que tenía que ir a comprar cosas, que si la podía acompañar. Se lo pregunté a mis padres y me dijeron que como quisiera.

Ese día fuimos Cristina, sus padres y yo. De repente, la madre y el padre se dieron cuenta de que faltaban 8 cosas, que les esperáramos allí. De repente sonó el micrófono diciendo: cierre inmediato 10 segundos. En ese momento todas las personas salieron. Una famosa, al pasar al lado, nos dijo: “¿os habéis perdido?”. Le contamos lo ocurrido y nos dijo: “lo siento”, y se fue corriendo. Nosotras estábamos asustadísimas y sus padres también. Llegó un momento que yo ya ni sabía dónde estaba Cristina, y de repente me di cuenta de que nos habíamos quedado encerradas las dos en los grandes almacenes.

Luego la encontré y nos dimos cuenta de que una persona nos seguía, y pensamos las dos que era un ladrón. Entonces nos pusimos a gritar: “Socorro”. En ese momento el hombre encendió la linterna y divisamos a un señor muy mayor que nos explicó que no era un ladrón, sino el vigilante nocturno del gran almacén. Nosotras mucho más tranquilas le explicamos lo ocurrido. Él llamó a la policía para que avisasen a nuestros padres. Luego nos sirvió un chocolate caliente, llegaron nuestros padres y ¡por fin abandonamos los grandes almacenes!.

Humanidad y evolución

Jon Jerónimo, 9 años (Alava)

SEGÚN cuenta la leyenda cuando los vascos desembarcaron en Euskadi¹ había Vulpianos² y Ballenas. Era muy peligrosa la vida en esas tierras debido a su presencia.

Los hombres y mujeres tenían que agruparse y hacían vigilancia por la noche mientras los demás dormían. Cazaban a estos animales, tanto a ballenas como a Vulpianos para alimentarse, vestirse y usaban en muchas otras cosas de la vida diaria, no desperdiciando nada del animal.

Los Vulpianos al verse acosados por el hombre decidieron retirarse a las deshabitadas tierras del sur más secas e inhóspitas.

Lo que sucedía allí es que: las crías que sobrevivían eran de menor tamaño que sus congéneres del norte (debido a la escasez de agua y alimentos) llegando a ser del tamaño de un lobo actual.

Con este tamaño era más fácil huir, y escapar de los cazadores y por lo tanto volvieron a ocupar sus antiguas tierras fértiles del Norte. Por eso existen ahora lobos en el País Vasco son los descendientes de aquellos animales.

Actualmente no existen ballenas en el País Vasco, Los balleneros vascos esquilmaron la zona hace más de 100 años. Y sin embargo éstas ocupan los mares del norte. ¿Volverán un día las ballenas? y ¿con qué forma? ...

Sería conveniente, cuidar de nuestras costas y nuestros mares y respetar su fauna, para que un día podamos disfrutar de su estancia.

¹ Euskadi; Euskalherria, País Vasco...

² Vulpianos; especie de animales parecidos a lobos que había en aquella época

Deberíamos decir a algunos de nuestros padres que no tiren basuras ni desechos a la calle, pues llegan al mar, contaminan sus aguas y los peces. Y mucho menos al mar, pensando que él puede "comerse" o absorber todos los residuos que producimos, y que resulta impensable acumular en cualquier país, debido a su toxicidad.

Mucho cuidado con los accidentes en el mar que pueden destruir cualquier tipo de vida como sucede con la marea negra, o los residuos atómicos.

No intoxicar los ríos y lagos que nutren el mar de plancton, el principal alimento de las ballenas.

Incluso se podría pensar en hacer una limpieza periódica de las aguas costeras en las que vertimos tantos productos tóxicos

Con esto conseguiríamos no solo atraer a las ballenas sino mantener a la humanidad entera libre de los efectos negativos de la contaminación.

La isla de los sueños

Virginia, 12 años (Vizcaya)

Después de naufragar mi barco, creía que iba a morir ya que no tenía ni siquiera un poco de comida, aunque tenía una pequeña botella de agua y una tabla en la que me estaba sujetando.

A lo lejos se veía un trozo de tierra. Pronto podré llegar hasta allí – pensaba yo – ya que se ve muy claramente desde aquí. En efecto, pasadas dos horas, llegué.

En esa isla había un silencio sepulcral, - ¿no hay nadie aquí? – pregunté yo en voz alta, para que si hubiera alguien, me respondiera.

De repente vi una figura a lo lejos. Parecía un hombre. Me dijo: pasa, hombre ¿todavía no te has enterado de que aquí se te está rodando una película en el mayor y más absoluto secreto?. Es que si alguien lo supiera vendría todo el mundo a fisgar.

De repente se encendieron muchas luces y alguien empezó a cantar. Se trata de un musical – me explicó- yo soy el director de esta película. Ahh! – suspiré aliviado – lo único que me gustaría en este momento sería volver a mi casa.

Lo comprendo – dijo el director – pero si quieres te podría hacer volver.

Sí – dije yo - ¡con lo rico que debe ser usted siendo director de cine. No me extrañaría que usted tuviera un barco para hacerme volver ¿no?.

De repente mi mente se nubló. Me sentí muy cansado y me desplomé en el suelo. Cuando desperté me vi en mi casa. Había sido un sueño, ¿o quizás no?. De todas formas aquello me parecía muy real.

Cuando me levanté totalmente adormilado y me miré al espejo, en él se dibujó una extraña figura ¡que me guiñó un ojo!.

Fuerza ∇ Imperium

Aimar, 12 años (Vizcaya)

Esta historia me la contó un amigo muy especial; la historia la escribí mientras me la contaba y aquí está:

Esto ocurrió en EEUU hace dos años: El FBI tiene y tenía debajo de los

hangares aparatos y salas extrañas.

- Capitán, hemos detectado una emanación de fuerzas ∇ (delta) – Dijo un soldado-piloto cuando manipulaba en el hangar los extraños computadores.

- ¿Viene del núcleo terrestre? – Dijo el capitán.

- No, no hemos captado el punto mana de donde sale esa fuerza ∇ , pero es una energía muy potente- Respondió el soldado y añadió

- Y también sobrepasa los parámetros del grafico-.

Mientras en Ohio y Colorado.....

- ¡Miren! – dijo alguien

- ¡Miren esos rayos! son de color azul y van en línea recta- dijo otra persona.

Mientras tanto, todos los aparatos electrónicos se paraban cuando los rayos desaparecieron y... Todo volvió a la normalidad, pero los días siguientes estuvieron cargados de noticias sobre extrañas esferas gigantes que vieron los de la estación espacial internacional.

Las centrales nucleares aprovechando las fuerzas ∇ que habían traspasado la atmósfera, produjeron tal fuerza eléctrica que los cables de alta tensión se fundieron.

Al oeste de New-York un ranchero vio bajar del cielo una especie de triángulo al revés como el símbolo ∇ , y se impresionó.

Como ya he dicho una especie de vehículo aterrizó detrás de una colina y la forma del presunto “OVNI” era el símbolo “Delta” (∇), pero desde tierra sólo se veía una especie de triángulo de tres luces. El ranchero llamó por teléfono al ejército.

- ¿Oiga? ¿Es el ejército?— dijo
- Tengo algo interesante para ustedes- Concluyó

El ejército llegó muy rápido y viendo que aquella especie de nave estaba abierta y no había nadie dentro entraron.

Dentro del extraño vehículo triangular no había computadores, pero había como unas burbujas transparentes de color naranja flotando a 2 cm. de las paredes de la nave y a 1 metro del suelo. Uno de los soldados cogió la burbuja central, que tendría de volumen aproximadamente 1 metro cuadrado y se la llevó, después salió de la nave el resto de la columna.

Entre las rocas llegan a la nave tres personas, pero no eran normales, eran alt@s y blanc@s con ojos grandes y azules que brillaban, entraron en la nave y despegaron pero al faltar la burbuja, o mejor dicho el computador central, tuvieron que aterrizar y recuperarlo, después despegaron.

En los días siguientes no hubo más avistamientos y en todo el mundo por fin la gente volvió a la normalidad por un tiempo.

Ningún telescopio había detectado la nube de Oorth que transportaba estrellas en formación y como consecuencia meteoroides del tamaño de fobos se adentraron en el cinturón de asteroides, uno de esos meteoroides se adentro en la atmósfera terrestre.

EEUU envió armamento nuclear pero fue inútil, en ese momento 10 esferas despegaron de 10 puntos distintos de la tierra que luego se posaron en el meteoro para que una vez encendidas unas luces el meteoro se desintegrara.

Una vez hecho esto una de las esferas bajo y de ella salió un ser blanco, alto con ojos dulces. Grandes, profundos y bellos, al mismo tiempo que dijo a todos esos millones de personas que se habían reunido para contemplar el espectáculo:

- HOLA, somos(mos(mos(m....) los delta (∇) imperium, queríamos evitar la colisión y lo hemos conseguido, que sepan que no podrán urbanizar nada sin nuestro permiso(so(so(so...))-.

Si hubieran podido, nos habrían destruido a todos.

(El que lea esta historia que por más que lo parezca, no es real sino un producto de mi imaginación, que lo disfrute con diversión).

Felinesa y Bruno

Níobe, 10 años (Valladolid)

Había una vez una gata siamesa que se llamaba Felinesa, vivía con su amo y era feliz pero se aburría mucho. Un día de verano, su amo abrió la ventana y Felinesa pensó: *“mmm, me voy, o no...”*.

Sin pensarlo dos veces se fue. Pasó el tiempo, vivía feliz en las calles, no se aburría porque tenía que cazar para comer.

Llegó el frío invernal, iba Felinesa por las calles muerta de frío, y a ella, que le gustaba el calorcito, entonces se fue a otro lugar. No sabía dónde, pero como vio el sol al norte decidió ir al norte.

En el norte estaba el bosque, se fue acercando poco a poco. En cuanto se adentró un poco vio los pajarillos volando, los ratones y las ardillas, y pensó: *“Aquí, no voy a tener problema de alimentación”*.

Un día Felinesa iba por ahí, y se encontró un perro. Era un pastor alemán.

- Hola -dijo Felinesa- ¿Cómo te llamas?
- Me llamo Bruno, ¿Y tu?
- Felinesa.
- Ahora son buenos amigos, un día Felinesa le preguntó
- ¿Por qué estas aquí?
- Mi amo no me quería, no dominaba bien a las ovejas. ¿Y tu?
- Me aburría. Vamos a tu casa, seguro que te están buscando.
- Vale.

Bruno fue guiando a Felinesa a su casa, por fin llegaron. Era un pueblo bonito, y su casa también. Para que les oyeran arañaron, dieron ladridos y maullidos, les abrieron la puerta, era una familia con dos hijos, todos fueron hacia la puerta se echaron cariñosamente encima. Aceptaron a Felinesa por ser amiga de Bruno.

Ahora Bruno cuida a las ovejas y Felinesa caza ratones, los dos son felices.

La niña soñadora

Rocío, 9 años (Segovia)

Seguramente que la niña más soñadora del mundo es Anuk. Siempre estaba soñando y, sobre todo, lo que más le gustaba soñar era que estaba en una isla desierta, y en esa isla había un tesoro. Pero el sueño siempre acababa cuando su madre la despertaba, cuando su mejor amiga la daba una bofetada o incluso cuando la profesora le gritaba al oído.

Anuk estaba harta de no poder conocer el final de su sueño. Por eso decidió apuntarse en un papel por dónde se quedaba en el sueño. Pero no funcionó. Cuando leyó por dónde iba y se quedó dormida, su sueño volvió a empezar desde el principio. Cuando su madre la despertó se dio cuenta de que no había funcionado.

Ese día, en el colegio, su mejor amiga, Alicia, llegó tarde porque a su madre la llamaron por teléfono y no se acordó de despertarla hasta las diez de la mañana.

Anuk desde el día que le pasó eso a su amiga, rezaba a Dios para que a su madre se le olvidara también despertarla.

Faltaba una semana para Navidad.

Su amiga Alicia dijo que se levantaría a la hora que quisiese, en Navidad, sin llegar tarde a ningún sitio.

-¡Claro!- dijo Anuk – podré estar todo el tiempo que quiera durmiendo, sin que nadie me despierte. Podré ver el final de mi sueño.

Esos siete días, a nuestra protagonista se le hicieron como un siglo.

Pero, por sorpresa, la señorita les puso un examen y Anuk estaba tan embelesada con su sueño en la isla que la gran mayoría de las cosas le salieron mal.

Cuando la señorita repartió los exámenes vio, horrorizada, su nota. ¡Un cuatro!.

Al llevar a casa el examen, sus padres le dijeron: “todos los días de Navidad estás castigada a levantarte pronto para estudiar”.

La pobre Anuk estaba muy triste. Encima de la bronca que le habían echado sus padres, no podría conocer el final de su sueño.

Esa noche no pudo pegar ojo. Con lo cuál no pudo soñar nada. Oyó a sus padres hablar:

Yo creo que es un poco duro lo que le hemos dicho a Anuk – dijo su padre.

Pues sí, tienes razón – dijo su madre - Mañana si estudia bien la levantaremos el castigo.

Anuk se quedó feliz pero siguió sin poder dormir.

A la mañana siguiente se puso a estudiar nada más levantarse. Estuvo pegada al libro hasta la hora de comer. Sus padres, nada más comer, la preguntaron las tres unidades que tenía que estudiar. Se las sabía de memoria.

Te vamos a recompensar llevándote a dormir a casa de Alicia, pues nos ha llamado invitándote a ir – dijo su padre. Anuk aceptó.

En cuanto llegó a casa de Alicia le contó a su amiga su problema con el sueño.

No te preocupes – dijo Alicia – mis padres sólo nos despertarán si no nos hemos levantado ante de la una. Anuk se alegró.

Pero esa noche no soñó lo mismo.

Esta vez el sueño transcurría en un barco que estaba a punto de irse a pique. Ella era la capitana. No sabía qué hacer.

Pero se despertó y se dio cuenta que eran las doce. Alicia ya estaba levantada. Anuk le contó su sueño. No entendía cómo no podía haber soñado lo mismo de siempre.

Pasaron los meses y no volvía soñar lo mismo. Estaba preocupada.

¿Dónde ha ido a parar mi sueño? – se preguntaba Anuk cada vez que se levantaba.

Se lo contó a su madre. Pero no encontraba explicación.

¿Será que la casa de Alicia está embrujada? – preguntó Anuk.

No – respondió su madre – Ya a tus once años no deberías estar pensando en cosas de cuentos y sueños. Yo a tu edad ya estaba trabajando.

Anuk ya ni siquiera soñaba. En cuanto se quedaba dormida entraba como en un cuarto oscuro y ya no veía nada más. En el colegio, un día, Alicia le dijo: “lo siento. Aunque hayan pasado ya tres años, lo siento. ¿Te he estropeado el sueño?”.

No – dijo Anuk – es sólo que ya he dejado de soñar. La realidad me ha despertado.

Así, Anuk, se fue olvidando ya de su sueño, y a sus veinticuatro años empezó a trabajar. Era misionera. Ahora su único sueño era que todos los niños del mundo tuvieran de todo.

Las aventuras de la pata Pepita

Antonio, 8 años (Córdoba)

Había una vez, una pata llamada Pepita que tenía una garrapata pegada en su espalda, siempre se estaba rascando, pero, no se iba. Hacía todo lo posible por quitársela, pero, nada: sé bañaba, sé rascaba y no sé le quitaba. Estaba harta de tanto picor, así que pidió ayuda.

Le pidió ayuda: al cerdo, a la vaca, al cordero, al burro, al toro, a la oveja, hasta al perro pastor, pero no sirvió para nada, porque la garrapata resistía. La pata Pepita no podía más -¡no aguanto más! dijo Pepita, pero por mucho que sé quejaba, no sabía como quitársela de encima y ya no podía hacer nada más.

Pero entonces, sé acordó de Juan el gorrión, que le dijo que empezaba a haber garrapatas en la granja y que sí le picaba alguna, que fuera a visitarle. Pero se acordó que Juan, vivía en el bosque y se tendría que escapar de la granja. -¿cómo llegaré? Dijo ella. Para escaparse hacen falta cinco o seis animales - pensó. Así que Pepita eligió: al toro, al perro pastor, a la vaca, al cerdo, al burro y a la oveja para que le ayudaran a escapar de la granja.

Tengo un plan. Dijo el perro pastor. -¿cuál es?, exclamaron todos a la vez. - Hay que distraer al granjero, explicó el perro. Toro, tú te escapas del establo y cuando estés fuera, haces una señal para que tú, Pepita salgas del estanque, mientras el granjero intenta coger al toro, los demás salís a formar jaleo, y cuando encierren al toro, vosotros dejáis que os vaya metiendo a todos en el establo, mientras tanto Pepita se escapa.- ¿Os parece bien? Preguntó el perro -Síííí-, contestaron todos a la vez.

Todo salió como planearon y Pepita consiguió salir de la granja. Pero no se imaginaba las aventuras que le esperaban fuera del lugar donde siempre había estado.

Iba camino del bosque y empezó a oír un ruido extraño ¡croac, croac!

Ella estaba asustada, nunca había oído un ruido semejante, empezó a caminar sigilosamente y -¡ ah! ¿qué es eso?, una cosa verde con granos y una lengua muy rara. Esa cosa tan extraña la miraba fijamente con unos ojos grandes y saltones y entonces le habló – hola, ¿cómo te llamas?- yo... yo me llamo Pepita, -¿y tú qué eres?- yo soy una rana -¿quieres ser mi amiga? Dijo Pilar, la rana. Pepita después de conocerla, estaba encantada de ser su amiga, pero entonces, la garrapata le picó y pensó que era mejor seguir buscando a Juan. Siguió su camino, fue andando y andando y encontró un hermoso río de agua clara y se bañó. Pero ella no se daba cuenta de que el río la arrastraba hasta una gran catarata.

Pepita se quedó sin saber que hacer, intentaba ir para atrás pero la corriente la arrastraba hacia delante, ella intentaba aguantar, pero la corriente era cada vez más fuerte, ya no pudo más y cayó. Creía que de esta no se salvaba, pero no fue así.

Cuando por fin se paró, estaba en la orilla, muy confusa y mareada. No sabía dónde estaba. Pero tuvo suerte porque fue a parar cerca de donde vivía Juan.

Le contó todo lo que le había pasado y porqué lo estaba buscando.

Juan le dijo – no te preocupes más, tus problemas han acabado, te quito la garrapata y te acompaño a la granja para que no vuelvas a perderte. –No se como te lo voy a agradecer, le dijo Pepita. Pero cuando le iba a quitar la garrapata de la espalda, ya no la tenía, de tantas vueltas en la catarata se le había caído sola. Al darse cuenta de lo ocurrido, los dos se rieron mucho y se fueron alegremente hasta la granja.

Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Ya llega el final de curso

Alba, 10 años (Valladolid)

1

Una idea genial

Cuando Carmina, la seño, empezó a hablar de la fiesta de fin de curso todos se sorprendieron y Carmina pidió sugerencias. Sólo Sonia, la más lista de la clase propuso un ballet. Eugenia y Virginia se ofrecieron voluntarias, pero Sonia dijo que con cuatro queda mejor que con tres. Carmina empezó a andar pensando en alguien, de repente dijo - ¡Violeta!. Esa soy yo. Toda la clase echó a reír a carcajadas, menos Sonia, al oír mi nombre.

2

No hay escapatoria

A la salida del colegio María se vino conmigo. Yo estaba superpreocupada y María me dijo que le dijese a la seño que no quería bailar, pero yo no me atrevía. Luego subí a casa a ver los dibujos y sonó el teléfono. Lo cogí y era Sonia, la de mi clase, que no soy su amiga. Entonces me dijo que si quería ser su amiga e ir a su cumple. Le dije que sí y en eso llegó mi tío Eugenio para felicitarme el cumpleaños y llevarme al cine con Pablo y Chenoa, su mujer.

3

¡Vaya ajetreo!

En el cine iban a poner Santa Claus 2, en estreno. Teníamos entradas para la sala Anmonia, asientos: 12, 13 y 14, en la quinta fila. Mi tío antes de ir al cine, pasamos por el supermercado y me choqué con Henri, un famoso de la tele y fuimos a parar directos hacia una chica y su novio y luego encima de los huevos. La única que no se manchó fui yo, pero mi tío me castigó a no ir al cine y me dejaron en casa llorando.

4

¡¡Bien!!

Mi madre se enteró ese mismo día de lo del baile en la farmacia que tiene porque se encontró con la madre de Sonia. Cuando llegó no me preguntó si quería hacerme ya la malla ni de qué color. Sólo empezó a coser una malla muy cursi y otra muy original y bonita. Me preguntó que cuál de las dos quería y le dije que la segunda.

5

Los ensayos

El primer día Carmina nos pidió que nos quedáramos las cinco. Digo cinco porque también nos ayuda en la música y esas cosas. Carmina dijo a Sonia que no tenía más remedio que felicitarla y nombrarla EX – Medalla – EX – ORO – EX. Es uno de los premios que dan las profesoras cuando un niño saca las notas perfectas o casi. Bueno hay muchos, no sólo ese.

6

Vaya diversión

Cuando empezamos a ensayar, Sonia nos enseñó el baile y un montón de mirones alrededor. Sonia en mi colegio es famosa como una estrella de cine. Muchas veces han venido los de la tele y el periódico y la han entrevistado.

7

La función

El día de la función todo el mundo estaba muy nervioso. Nadie quería salir y faltaba muy poco. Cuando empezó a sonar nuestra música Sonia me quitó las gafas y salí sin ver nada. Carmina salió y dio la vez a Sonia y ella le dedicó el baile a Eugenia por ser su mejor amiga, y la cedió el turno y Virginia dijo después en su turno una preciosa canción. Puso la música y Sonia hacía de llama, yo de sujetador de coger a la gente y Eugenia y Virginia de relámpagos movidos por el viento y ya está, bueno aunque al terminar a mí felicitaron todos y me divertí mucho. ¡Feliz verano, Violeta!, me decían.

Ojo de hielo

Alberto, 11 años (Palencia)

Estas navidades me acerqué a Ávila con mi abuelo, una ciudad amurallada de gran belleza, paseamos por las grandes murallas y subimos muchísimas escaleras. Mi abuelo estaba cansado de subir y bajar escaleras y cuando terminamos nos fuimos directos a echarnos una siesta al hotel y entonces es cuando ...

Hace no mucho tiempo que vivieron el rey Fenobar y su nieto Tiglatpilet, en un reino de la tierra media, franqueado por las murallas de alindor, que tenían una longitud de 2586 m ,una altura media de 12 m cuyo espesor era de unos 3 m, en su trazado se muestran 88 torres acorazadas por 2500 almenas que daban tiro a 2500 arqueros de raza humana, cada 10 torres se colocaba un noble etrusco que empuñaba una gran espada.

En un lejano valle de tuarek vivía un gran ejercito de mayran-harit, esas tropas estaban gobernadas por los 12 ángeles oscuros que en el pasado fueron antiguos reyes empalados con duros troncos de madera a los cuales les crecían pequeñas ramas que descuartizaban sus cuerpos, después los mayran-harit metían sus cachos en bolsa lodificadas y de hay salían los Ángeles oscuros.

En ese valle se refugiaban 5000 mayran-harit preparados para el comienzo de la guerra en la tierra media. Aquel valle era conocido por la raza humana, pues le llamaban valle minuzar. Un entrometido jinete, de raza enana, un día se atrevió a investigar el valle minuzar, pues entonces el y su caballo vieron aquel horrendo valle lleno de mayran-harit que se estaban preparando para la guerra. Aquel jinete informó de lo ocurrido en Alindor, entonces las tropas de Alindor se prepararon para la guerra formando un ejército con 2500 arqueros, 8 nobles etruscos, una tropa de 500 gnomos de altura media que empuñaban un hacha en la mano izquierda y una gran espada en la derecha y 1000 jinetes mongoles que empuñaban una gran cimitarra árabe.

El único problema que tenían las murallas de Alindor eran 2 agujeros de un metro cuadrado que servía para la ventilación de las mazmorras, donde se guardaban el ojo de hielo y muchas más cosas valiosas que servían para crear la paz del mundo mágico, por lo tanto, las tropas de mayran-harit querían destruir para provocar el caos en la tierra media.

El famoso ojo de hielo provenían de las montañas oscuras donde hace 7000 años los mayran-harit vivían y fueron expulsados por los humanos, enanos, árabes ... , pues el ojo fue conquistado. En el ojo yacen muertas unas palabras que están escritas en el idioma de los mayran-harit , pues sólo se pueden leer estas palabras cuando el ojo está enterrado cinco días enteros debajo del hielo. Esas palabras son : “ **La terra tibiale subst dirou**”, que significan la tierra media será destruida. Dos semanas después cuando las tropas del rey fenobar y su nieto tiglatpilet decidieron que estaban preparadas para luchar, ordenaron a 3 nobles rastreadores de metro ochenta para que observasen por encima de las montañas de alindor, que le protegían de los fuertes vientos que provenían de las enormes praderas de Metopar donde se desarrollaría la batalla, los nobles rastreadores que estaban a un día de las montañas de Alindor por fin llegaron y observaron con sus ojos de lince como a tres días de las praderas de Metopar se encontraban los mayran- harit.

Tiglatpilet, hijo del difunto Tiglatpileter que yació en la guerra de hace 7000 años había sido incinerado y sus restos navegaron en una barca por el río de Alindor, Tiglatpilet fue a orar a sus dioses por el espíritu de su padre sobre las aguas del río de Alindor.

Exactamente la batalla comenzó el 18/5/1386D.C y dio fin 2 meses después, el 18 /8/1386 D.C. se firmo el tratado de paz que dura hasta nuestros días.

De repente me desperté en el regazo de mi abuelo que todavía roncaba en su siesta y me dí cuenta que todo había sido un sueño.

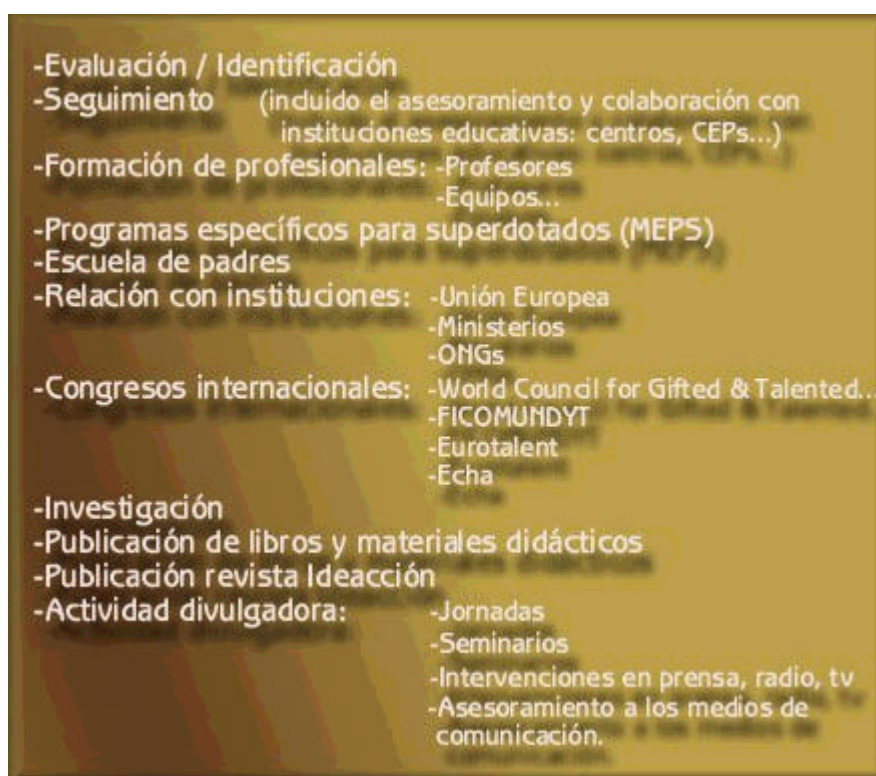
CENTRO "HUERTA DEL REY"

Valladolid (ESPAÑA)

Centro de identificación, seguimiento, formación e investigación en el campo de la superdotación y el talento.

El Centro "Huerta del Rey" está especializado en la identificación, seguimiento, formación e investigación de la superdotación intelectual, aspectos en los que llevamos trabajando desde hace 15 años. Todos las líneas de investigación abiertas como los diferentes niveles de trabajo hacen que el Centro "Huerta del Rey" sea considerado pionero en la atención al desarrollo del alumno superdotado en España como así lo constatan más de 350 intervenciones en radio, televisión y prensa; más de 850 niños y jóvenes identificados de toda España; las más representativas y significativas investigaciones; y 9 libros en diferentes idiomas sobre alumnos superdotados; más de 200 cursos y conferencias nacionales e internacionales organizadas por las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación, Consejerías de Educación o Universidades y más de 100 artículos en libros y revistas de diversas lenguas español, italiano, portugués, francés, inglés, rumano, ruso, etc.; Asesoramiento-Colaboración con el Ministerio de Educación desde 1991; Asesoramiento a otros Ministerios de países Iberoamericanos y Organo Consultivo ante el Consejo de Europa.

Ambitos de actividad en que trabaja el Centro "Huerta del Rey"



Centro "Huerta del Rey" <http://www.centrohuertadelrey.com>