

EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

Juan A. Alonso, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca.

Centro "Huerta del Rey", Valladolid

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).

Organizador del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento en Barcelona (2001) con la presencia de 54 países.

En los últimos años la educación de los superdotados como alumnos de necesidades educativas especiales (hoy específicas) ha tenido un dinamismo considerable generando diversas publicaciones e investigaciones. Los sistemas educativos necesitan tener en cuenta y atender a todos los alumnos. La sociedad no puede permitirse dejar a un lado a los alumnos que tengan unas necesidades educativas y que son los que más se diferencian de la norma, ya sea por su sobredotación o infradotación.

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

Con el presente número intentamos acercar el tema de la sobredotación intelectual al Profesorado para ello es necesario detenerse inicialmente en aspectos psicológicos, imprescindibles para un adecuado conocimiento, desarrollado a través del extracto de una reciente conferencia (*). Seguidamente nos detendremos en aspectos familiares, del colegio/instituto y sociales para terminar con una reflexión sobre el aspecto legislativo de muy reciente actualidad por la publicación del Real Decreto de 18 de Julio (BOE 31 de Julio de 2003).

() Extracto de la Conferencia que impartió la Dra. en Psicología Yolanda Benito en la Universidad de Mendoza (11/09/03) con motivo del I Congreso Internacional de Mediación Cognitiva titulada: PROBLEMÁTICA DEL ALUMNO CON SOBREDOTACIÓN INTELLECTUAL: DEFINICIÓN, PAUTAS DE IDENTIFICACIÓN Y EDUCACIÓN.*

PROBLEMÁTICA DEL ALUMNO CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL: DEFINICIÓN, PAUTAS DE IDENTIFICACIÓN Y EDUCACIÓN.

Yolanda Benito, Dra. en Psicología

DEFINICIÓN Y DIFERENCIACIÓN DEL TÉRMINO DE SUPERDOTADO

A) Atendiendo al concepto de necesidades educativas especiales

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

B) Atendiendo a la diferenciación de conceptos

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

C) Atendiendo a la intervención educativa

Según Renzulli la *Superdotación de Escuela*, también puede ser denominada superdotación de aprendizaje de lecciones o de realización de tests. Es el tipo que más fácilmente mide el CI u otros tests de habilidades cognitivas, y por esta

razón es también el tipo más comúnmente utilizado en la selección de estudiantes para su ingreso en programas especiales. Las habilidades que las personas muestran en el CI y en los tests de aptitudes son exactamente los tipos de habilidades más evaluadas en las situaciones de aprendizaje escolar. En otras palabras, los juegos que las personas realizan en los tests de habilidad son parecidos en su naturaleza a los juegos que los profesores utilizan en la mayoría de situaciones de aprendizaje de lecciones. La compactación del currículum, la aceleración y otras estrategias deberían representar una parte esencial de cualquier programa escolar que pretenda respetar las diferencias individuales, que son claramente evidentes a partir de las puntuaciones establecidas mediante los tests de habilidad cognitiva (Renzulli y Reis, 1992).

D) Atendiendo al diagnóstico clínico

Sobre la base de todo lo anteriormente expuesto y acorde con los modelos más actuales de superdotación intelectual, definimos pues, al alumno con dotes superiores relacionadas con la aptitud académica teniendo en cuenta tres criterios:

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

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

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

Tal y como se expone el criterio para determinar la existencia de superdotación intelectual es la obtención de una puntuación en rendimiento de inteligencia conceptual de alrededor de dos ó más desviaciones típicas por encima de la media. Esto supone una puntuación típica de aproximadamente 130 a 135 o superior, basándose en escalas con una media de 100 y una desviación típica de 15 puntos. Si las medias estandarizadas no son pertinentes al caso, como pudiera ser por razones de diversidad cultural, se debe recurrir al juicio clínico. En este caso, una superdotación intelectual supone un rendimiento superior al alcanzado por aproximadamente el 97% de las personas de su grupo de referencia, en términos de edad y ambiente cultural.

Por norma general, los tests de CI muestran unas cotas aceptables de fiabilidad y validez, siempre y cuando se utilicen tests bien diseñados en manos de psicólogos cualificados y bajo unas condiciones adecuadas de evaluación (Wilson y Grylls, 1992).

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

DIFERENCIACIÓN DEL TÉRMINO DE SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL CON OTROS TÉRMINOS

A menudo, se ha venido utilizando de forma indiscriminada, sinónimos sobre el concepto de superdotación que han producido una mayor confusión antes que aclaración.

Estimamos oportuno aclarar antes de continuar nuestra exposición toda esta serie de términos (Benito, 1992a):

1. **Talento:** Aptitud muy destacada en una materia determinada. Capacidad de un rendimiento superior en cualquier 'campo académico', tal como Lengua, Ciencias Sociales, Naturales y Matemáticas; o 'campo artístico', como la Música, Artes Plásticas, Mecánicas; y al ámbito de las Relaciones Humanas.

2. **Precoz:** Desarrollo temprano en una determinada área. La mayoría de los niños superdotados son precoces, principalmente a nivel de desarrollo coordinación visomanual y del lenguaje. Pero, no cuanto más precoz es un niño, más inteligente es.

3. **Prodigio:** Persona que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Obtiene un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencia con los niveles de rendimiento del adulto antes de los 10 años. Por ejemplo Mozart en su infancia.

4. **Genio:** Hasta hace un tiempo se consideraba genio, a aquella persona que tenía un CI extraordinariamente elevado, ejemplo aquel por encima de 180. Hoy en día, este criterio ha sido eliminado. Genio sería esa persona que dentro de la superdotación y su compromiso por la tarea, logra una obra genial. El genio científico puede depender de ciertos tipos de capacidades, rasgos de temperamento y factores de motivación, pero el concepto de genio se debe definir estrictamente en términos de los efectos de los productos creativos propios sobre la comunidad científica (Albert, 1975).

5. **Superdotado.** Inteligencia muy por encima de la media (por lo general superior a 130 de CI) existiendo diferencias tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, con buena capacidad creativa y una motivación intrínseca por el aprendizaje (Benito, 1990a).

Como hemos dicho anteriormente, la mayoría de los niños superdotados, son precoces, fundamentalmente en el área del lenguaje y en la coordinación visomanual. Y no se ha observado una relación directa entre la precocidad y la inteligencia. Por otro lado, ya hemos comentado que todos los niños superdotados, suelen desarrollar algún tipo de talento si se le dan posibilidades para ello. Un niño superdotado puede ser precoz, prodigio y talento, pero no un genio.

A la hora de hablar de % de niños superdotados, podemos decir que a nivel estadístico hay un 2,2% de la población con CI superior a 130. Es decir, al menos uno de nuestros alumnos en proceso de escolarización dentro de una clase puede ser superdotado.

El término superdotado se utiliza a menudo como si se tratase de un único tipo de alumnos, aunque los niños superdotados poseen tantas diferencias individuales como cualquier otros. Hemos de considerar que sólo teniendo en cuenta la inteligencia medida en el ámbito psicométrico existe una diferencia considerable entre los niños de CI de 130 y los de más de 200, comparable con lo que ocurre al otro lado de la curva normal. Si bien es importante considerar que el 85% de los alumnos con sobredotación intelectual tiene una inteligencia comprendida entre CI 130 a 145.

IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA IDENTIFICACION TEMPRANA. OBJETIVOS

La importancia de la identificación temprana es primordial. En el caso de los niños superdotados se ha constatado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del superdotado apuntan a las diferencias

A la hora de hablar de tantos % de niños superdotados, podemos decir que a nivel estadístico hay un 2,2% de la población con CI superior a 130.

substanciales en los entornos tempranos favorables y sus factores familiares y oportunidades educativas y profesionales (Albert, 1980).

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

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

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

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

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

FASES DEL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN

Las fases del proceso de identificación van a ser referidas a la sobredotación intelectual.

El proceso de identificación suele ser por lo general dividido en dos fases: Screening o nominación, y Diagnóstico y evaluación.

Screening

El objetivo de esta fase es encontrar niños potencialmente superdotados que puedan requerir una intervención educativa distinto o especial.

Dado que no es posible explorar a todos los niños, con instrumentos adecuados, puesto que los recursos son limitados, esta fase pretende apreciar de forma económica tanto en tiempo como en costo, quienes pueden ser candidatos para el proceso de diagnóstico.

En esta fase es importante considerar los siguientes principios: criterios múltiples, entrenamiento del personal, y utilizar tests y escalas apropiadas para el screening, que sean fiables y válidas por parte de los padres, de los profesores, de los compañeros o de los niños mismos, etc.

En los procesos de screening de

alumnos con posible sobredotación intelectual es normal seleccionar un 10% de la población. En esta fase es preferible que se produzcan falsos positivos entre los sujetos seleccionados (sujetos que son nominados como posibles superdotados pero que posteriormente no se confirman como tales en el proceso de diagnóstico).

Diagnóstico y evaluación.

El objeto de la evaluación (Benito, 1990b) es establecer el punto de partida o línea base a partir del cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimientos como en el de cualquier otro tipo de comportamiento, y obtener una comprensión global suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecerle la respuesta educativa más acorde.

La evaluación debe contemplar múltiples procedimientos, instrumentos y métodos: entrevistas con padres, niños y profesores; observación; cuestionarios; listas; tests estandarizados, etc. Las Técnicas se deben seleccionar, en virtud de las cualidades científicas que las avalan, es decir, su objetividad, fiabilidad y validez. En esta evaluación diagnóstica tiene gran importancia el juicio de los padres ya que ellos pueden observar con toda tranquilidad a sus hijos. En las entrevistas y diferentes cuestionarios utili-

zados se les pide que relaten ejemplos concretos de comportamiento que les haya llamado la atención sobre la diferencia de desarrollo con respecto a otros niños.

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

Las áreas más comúnmente evaluadas son:

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

CRIBAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.

Características de los profesores que facilitan el aprendizaje en los alumnos con sobredotación intelectual

Hasta estos momentos en nuestro país se han realizado algunos cribajes para preseleccionar alumnos superdotados pero, al igual que ocurre en la mayoría de los países, estos cribajes son realizados sin ninguna atención sobre la validez o fiabilidad de los mismos, es por eso que realizamos una primera investigación en España sobre un método de preselección para la identificación temprana de alumnos superdotados (Benito y Moro, 1997) cumpliendo con esas características, publicada por el Ministerio de Educación y Cultura y que ha supuesto una importante contribución en el campo de la educación, dadas las pocas investigaciones existentes hasta la actualidad sobre identificación.

El investigador soviético Leites (1990), por ejemplo, no se refiere a la investigación empírica. El estudio de la superdotación de Munich-Moscow, realizado en 1990-1993, fue el primer estudio empírico realizado en Rusia que abarcaba diferentes áreas de superdotación y logro elevado (Averina, Scheblanova y Perleth, 1991). Los autores alemanes Stapf y Stapf (1988) o Urban (1992) no ofrecen al lector evidencia alguna de datos empíricos. Sobre niños alemanes superdotados sí se encuentran disponibles datos empíricos en el estudio longitudinal de Munich dirigido por Heller y otros; en el estudio de superdotación de Marburg, dirigido por Rost y colaboradores, o en el estudio de Trost, pero ninguno de estos estudios abarca la edad de educación infantil (Heller, 1991b; Perleth y Heller, 1993; Rost, 1993; Trost, 1993). Un grupo chino del Instituto de Psicología de la Academia Sinica, dirigió estudios sobre niños superdotados en los

que incluían niños en edad anterior a la escolaridad obligatoria. Sin embargo, una publicación china de este grupo (Zha, 1990) no incluye resultados estadísticos sobre la calidad de los indicadores precoces de superdotación, aparte del hecho de que los niños superdotados obtienen mejores rendimientos que los niños normales en cuanto a las variables cognitivas (Perleth y otros, 1993). Estos mismos autores indican que uno de los primeros estudios diseñados para determinar los indicadores de capacidad elevada fue llevado a cabo por Terman y sus colegas en 1925.

Esto ha hecho que el método de cribaje (Benito y Moro 1997) a la vista de su aplicación, haya tenido una gran aceptación en España así como en otros países. Una vez validado en España y en otros 5 países tras su presentación oficial en el XII Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento, en Seattle en 1997.

Robinson y Olszewski-Kubilius (1997) apuntan que el cribaje o detección en escuelas, en general, se realiza junto con la selección de servicios especiales, cuando estos existen. Los requisitos varían mucho, pero la mayoría incluye una prueba grupal de capacidad mental o aptitud académica y una prueba grupal de rendimiento. En algunos distritos se emplean estas pruebas como método de cribaje, y se evalúan menos niños individualmente. En ocasiones, se incluyen escalas de comportamiento aplicadas por maestros y padres y/o determinaciones de creatividad (generalmente originali-

dad o fluidez de ideas), pero se las otorga menos valor.

Dado que los métodos de cribaje, los impresos de designación y las escalas de clasificación, a menudo, se elaboran de manera local con poca o ninguna atención sobre su validez o fiabilidad, es preferible utilizar formularios o escalas que hayan sido desarrollados de forma cuidadosa y probadas de forma empírica en la vida real (Feldhusen y Jarwan, 1993).

Basándonos en los estudios existentes hasta la actualidad y siendo conscientes de la necesidad de desarrollar un método de cribaje de forma empírica para alumnos de Educación Primaria, recomendaría como posibles métodos de cribaje los siguientes:

a) Para el **Primer Ciclo de Educación Primaria** se aconseja utilizar la “Tabla de Observación del Desarrollo y Aprendizaje” de Yolanda Benito y Jesús Moro, con los mismos criterios de selección que en Educación Infantil, y la prueba de Matrices Progresivas de Raven.

Numerosas investigaciones han informado que, especialmente cuando se facilita a los padres unos criterios y listas de control de conducta mediante los cuales evaluar a sus hijos, los niños muy pequeños que han sido presentados de forma voluntaria por sus padres, resultan ser significativamente avanzados (Benito, 1990b; Ari y Rich, 1994). En el caso de los niños pequeños, la competencia de los profesores para identificar a los superdotados, a menudo, se pone en tela de juicio

(Fatouros, 1986) o prácticamente se niega (Rost, 1993). También Rost opina que el uso de la autodesignación, o la designación por parte de niños de la misma edad, no tiene valor alguno para la identificación de los niños superdotados en la Enseñanza Primaria (Gagné, 1989).

Dicha evaluación debería ser realizada a la totalidad del alumnado y seleccionar a los alumnos que pasen el cribaje a través de los criterios de selección de dicha Tabla y a aquellos cuya puntuación en la prueba del Raven sea igual o superior al percentil 90 en los baremos *de la última revisión*. La estrategia propuesta es extremadamente sencilla y económica, ambas pruebas pueden ser pasadas en grupo y su corrección es sencilla y lleva poco tiempo. De esta forma, se reducen las probabilidades de no-identificación o de falsa identificación.

b) En **Segundo Ciclo, y 5º y 6º Curso de Educación Primaria** se aconseja utilizar como posible cribaje la propuesta realizada por Postehwaite, Deans y Dentol (1995) sobre la utilización conjunta de un test de inteligencia y un test de rendimiento pues por lo menos conocemos la sensibilidad del método que según los autores es del 97 %.

Dentro de los Tests de Inteligencia General aconsejamos realizar el Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Color durante el Segundo Ciclo de Primaria y la Escala General en 5º y 6º de Primaria de dicho Test. Como Test de Rendimiento Académico sería conveniente utilizar el Test de Aptitudes Escolares, TEA 1. Ambas pruebas como en el caso anterior deberían ser realizadas por todos los alumnos. Serían seleccionados todos los que en alguna de las dos pruebas obtuvieran puntuación igual o superior al percentil 90; en la prueba de Matrices Progresivas al igual que en el caso anterior se utilizaría la última revisión. Ambas pruebas además de tener buen grado de fiabilidad y validez no son costosas desde el punto de vista económico o temporal.

c) Para **Educación Secundaria** conviene considerar la investigación realizada por el Grupo de Investigación Edu-

cativa de Oxford (OERG), dependiente del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford (OUDES). El proyecto del OERG se ocupaba de la identificación de alumnos con alto potencial de rendimiento académico futuro en una o más áreas del currículum. Se eligieron cuatro áreas del currículum para ser estudiadas con detenimiento. Estas fueron Inglés, Francés, Física y Matemáticas.

En esta investigación se intentaba observar la eficacia del profesor para seleccionar los alumnos con mayor potencial de rendimiento, en comparación con los tests. El test utilizado para examinar a los alumnos de 13 años fue la batería de Tests de Aptitudes Diferenciales (Bennett y otros, 1974), que ya había probado su eficacia a la hora de seleccionar a los alumnos de mayor rendimiento en el examen de "O-level" que se realizaba 2 años más tarde. Se había comprobado que dicho examen estaba altamente correlacionado con un rendimiento alto en "A-level", y que "A-level" era un factor importante para predecir el éxito de los estudiantes universitarios, especialmente los de ciencias (Entwistle y Wilson, 1975).

Los resultados de la eficacia de la identificación hecha por el profesor fueron los siguientes: en Inglés, el 61% de alumnos elegidos por el profesor como integrantes del grupo con talento pertenecían al grupo 1, al 10% de los mejores alumnos, es decir, estos alumnos también hubieran sido elegidos si sólo se hubiera utilizado el método de identificación de los tests. Otro 25% se componía por alumnos del grupo 2, integrado por alumnos cuyas puntuaciones estaban algo por debajo de la puntuación más baja del grupo 1, pero lo suficientemente cerca de la misma para que, en vista del error asociado al test, pudiera decirse que tenía una posibilidad entre cuatro de estar entre los 10 mejores en el examen.

En dicha investigación se concluía que, sobre la evidencia que proporcionan los tests, existen pocas razones para cuestionarse la idoneidad del 86% elegido por los profesores. Sin embargo, el restante 14% elegido por los profes-

res tenía una pequeña posibilidad de encontrarse entre el 10% de alumnos con los mejores resultados en el examen de "O-level". La situación en Matemáticas era idéntica a la de Inglés. En Francés y Física las cifras eran bastante menos alentadoras, pero incluso así ascendía a un 69%.

En Inglés, Francés, Matemáticas y en menor grado en Física, la mayor parte de los alumnos que pudieran, en base a los tests, ser considerados con grandes aptitudes para una materia estaba, en efecto, incluida en el 10% elegido por los profesores. Es interesante citar que en todas las asignaturas, muchos de estos chicos no fueron tenidos en cuenta por los profesores cuando se les pidió que indicaran qué alumnos se encontraban en el 5% con mejores resultados.

Los profesores de Inglés parecían ser más sensibles a aspectos específicos de sus materias en cuanto a capacidad, que sus colegas de otras asignaturas. Asimismo, los profesores de Física y de Francés prestaban más importancia a la actitud, que los profesores de Inglés y Matemáticas.

Un análisis más detallado de los datos del estudio en Física revelaba que la actitud puede con frecuencia actuar, tanto de forma positiva como negativa, en los profesores: alumnos con actitudes favorables identificados a pesar de datos contradictorios de otras clases, y alumnos con actitudes negativas que no eran detectados a pesar de datos que demostraban su gran capacidad.

Los autores sugieren que, si el objeto de interés es hacer una oferta adicional o alternativa para aquellos alumnos con un alto potencial de rendimiento en una materia determinada, se utilice la identificación hecha por el profesor: "hemos mostrado que la misma es eficaz en Inglés y Matemáticas, y que es razonablemente eficaz en Francés y Física; que por lo menos en Física el uso adecuado de listas puede ser de ayuda; y que en todas las materias los alumnos que requieren una oferta adicional, digamos el 2%, puede ser incluido en este grupo" (Jones y Southgate, 1989).

El profesor
adecuado para un
alumno superdotado
utiliza el tiempo de
forma flexible y
programa de
acuerdo con sus
necesidades.

Los resultados de la investigación realizada por Catherine Clark, sobre **las características de los profesores que facilitan el aprendizaje de los alumnos con sobredotación intelectual**, que corroboran los estudios realizados anteriormente por Whitlock y Ducette

(1989), Silver y Hanson (1988), Tuttle y Becker (1980) y Story (1985) son:

- Dichos profesores consiguieron relaciones físicas positivas y cercanas que apoyaron el aprendizaje de los niños capacitados. Por ejemplo, se sentaban o permanecían de pie con libertad, de tal forma que estuvieran al mismo nivel de los ojos de los alumnos al hablar con ellos y mantenían un continuo contacto visual entre ellos durante las conversaciones.

- La cantidad y calidad de interacción verbal era tal, que el pensamiento de nivel superior se fomentaba de forma activa y rutinaria por parte de dichos profesores.

- Utilizaban el tiempo de forma flexible y programaban o reprogramaban en la medida de lo posible de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

- La productividad creativa suponía el objetivo esencial y los profesores estaban orientados tanto hacia el proceso como hacia el producto.

- En la medida de lo posible, se asumían los intereses de estudio independiente de los niños.

- Los mismos profesores manifestaban comportamientos superdotados en sus muchas actividades personales y profesionales.

El estudio de Whilst Story se centró en los profesores de Connecticut, a los que se les entrenó para educar a estudiantes que asistían a los programas de superdotados de las escuelas regulares. Los profesores del estudio realizado por C. Clark, eran profesores normales, sin ningún tipo de especialización; instruían a superdotados en clases regulares en las que había niños con diferentes tipos de capacidades. No obstante, estos profesores expusieron prácticamente las mismas características que percibieron los profesores estadounidenses que destacaron como educadores de superdotados: aunque no sea el foco principal del estudio, Clark (1996) destaca estas importantes similitudes entre lo que se percibía en Estados Unidos como característico de profesores adecuados de superdotados y la actual práctica de profesores de alumnos capacitados en Reino Unido.

¿PUEDE EL PROFESOR IDENTIFICAR AL ALUMNO SUPERDOTADO INTELECTUALMENTE DENTRO DEL AULA?

Propuesta de Conductas observables

Existen numerosas referencias sobre la baja capacidad de identificación por parte del profesor del alumno superdotado intelectualmente. Ya se ha comentado en otras ocasiones el estudio de Pagnato y Birch (1959), que encontraron como un 31% de las elecciones de los profesores eran erróneas, olvidando más de la mitad de los que tenían habilidades superiores. Similares resultados obtuvo Cornish en 1968.

Parece en realidad que esta fiabilidad es mucho menor en las clases de los pequeños que en los de mediana edad. Según Jacobs, esto se debe a que los más pequeños tienen unas aptitudes cognitivas y sociales más ocultas, menos discernibles. En cambio, los padres con los niños más pequeños obtienen resultados mucho mejores: seleccionan correctamente en el 70% de los casos. Jacobs concluye que, para el jardín de infancia y las clases primeras los padres son más aptos que los maestros para identificar a los sujetos precoces. Añade que la opinión según la cual los padres tienden a sobrestimar el valor intelectual de sus hijos no se confirma en su investigación, bien al contrario, los padres son más reservados y más modestos, que los maestros. (Coriat, 1990).

En España, el estudio de G^a. Yagüe (1986) indicaba que en la encuesta que se les pasó a los profesores para detectar niños superdotados, el 38,5% de los niños de 1º de EGB y el 36,7% de los de 3º, señalados como superdotados, según su criterio, eran chicos medios y hasta en algunos casos flojos. Más de la mitad de

los superdotados habían pasado desapercibidos para sus profesores y nada más que el 26,7% les habían parecido con buenas aptitudes.

Los alumnos con sobredotación intelectual en muchas ocasiones, y así sucede con frecuencia en España y en muchos otros lugares, pasan desapercibidos, poseen lo que damos en llamar una superdotación encubierta, que hace verdaderamente difícil identificarlos a simple vista en el aula, sencillamente porque no destacan (Alonso, 1990, Alonso y Benito, 1996).

Diversos pueden ser los obstáculos para que un docente no identifique a estos alumnos. Las más importantes recogidas por los profesores en ejercicio son recogidas en una investigación realizada por el Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (1996) con un total 2032 sujetos (estudiantes en formación inicial, y profesores, psicólogos, pedagogos, orientadores, en el período comprendido desde 1992 a 1996), 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 696/95, con diversas Ordenes y Resoluciones creando un marco legal carente hasta ese momento (Alonso y Benito, 1996; Benito, 1999):

- Desconocimiento sobre el tema.
- Falta de sensibilización.

- Pocas ganas de trabajar (de los profesores).

- Falta de recursos y formación.
- Las expectativas estereotipadas sobre el rendimiento del niño. Los niños que se acostumbra a mostrar a través de los medios de comunicación suelen ser niños o jóvenes extraordinariamente inteligentes.

- La no-existencia de tareas apropiadas donde el alumno pueda realmente demostrar sus habilidades. A veces los profesores comentan que el niño hace las tareas como los demás niños. Tal y como indican Snow y Yalow, no debemos olvidar que las diferencias de inteligencia se manifiestan en la ejecución cuando la situación de aprendizaje exige un funcionamiento de orden superior por parte del alumno.

- Esperar que en **todas** las áreas su rendimiento sea muy superior.

- Encubrimiento de sus habilidades. Frecuentemente esto suele ocurrir más en las chicas que en los chicos.

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

- Asincronía en los dominios madurativos.

- Lenguaje y capacidad de razonamiento adelantados.

- Conversación e intereses iguales a los de los niños mayores.

- Curiosidad insaciable y preguntas perceptivas.

- Gran memoria a largo plazo.
- Habilidad para recordar problemas que aún no se han resuelto.
- Habilidad para hacer conexiones entre distintos conceptos.
- Interés en patrones y relaciones. Avanzado sentido del humor para la edad.
- Coraje para intentar nuevas vías de pensamiento.
- Placer en resolver y plantear nuevos problemas. Capacidad para las actividades independientes, autodirigidas.
- Talento en áreas específicas: dibujo, música, juegos, matemáticas, lectura.
- Sensibilidad y perfeccionismo.
- Sentimientos y emociones intensas.

Algunas de las características que podrían ser útiles para identificar a niños superdotados según los profesionales de **Educación Infantil**, serían:

- Si tarda menos que el resto de los niños o no hace las tareas.
- Si reconoce números o letras.
- Preguntas y curiosidad.
- Profundidad en ciertos temas y utilización de conceptos abstractos.
- Vocabulario amplio y complejo.
- Buen nivel de conversación y expresión oral.
- Facilidad para hacer rompecabezas.
- Elevada capacidad memorística: canciones, cuentos, nombre y apellidos de compañeros.
- Dificultad de relación o liderazgo.
- Originalidad y creatividad.
- Dominio de la escritura y lectura antes que el resto de sus compañeros o con mayor habilidad en la misma.

Dentro de los indicadores que tienen que ver con áreas de rendimiento específicas, existe literatura sobre el desarrollo precoz del lenguaje, la lectura, la escritura y la habilidad numérica. El desarrollo del vocabulario viene a correlacionarse desde hace mucho tiempo con la inteligencia, como ya indicaba Terman (1925). Guilford, Scheuerle y Shonburn (1981), así como Lewis y Louis (1991) informan que las capacidades lingüísticas a menudo se consideran como una manifestación de la condición de superdotado. La capacidad lingüística precoz debería considerarse como un indicador.

Marjoran y Nelson (1985) mencionan algunos indicadores para la identificación precoz de niños con talento para las matemáticas, tales como la preferencia de elementos lógicos de conexión en su lenguaje, el interés y la dedicación a los dibujos geométricos o sistemas de orden y la gran satisfacción obtenida con puzzles y juegos de construcción. Sin embargo, no existen evidencias empíricas que respalden dichos indicadores (Perleth y otros, 1993).

En **Educación Primaria** además de algunas características comentadas con anterioridad en Infantil también destacarían:

- Estrategias diferentes en la resolución de problemas.
- Demanda de más trabajo y de mayor profundidad.
- No siempre trabaja pero cuando trabaja lo hace bien.
- Le cuesta hacer la tarea cuando se le manda.
- Rapidez en el aprendizaje.
- Se queja de que se aburre. Es el primero en terminar las tareas.
- En algunas materias sabe sin explicárselo. Se anticipa a las explicaciones del profesor.
- Es revoltoso, inquieto y protestón.
- A veces manifiestan problemas de conducta.
- Preocupación por temas trascendentes.
- Preguntas variadas y de calidad.
- Crítica a los compañeros y a los profesores. Rechazo al sistema.
- Líder o no, es modelo para sus compañeros.
- Originalidad y creatividad. Perfeccionismo, más en las niñas.
- Expresión y recursos lingüísticos superiores.
- Madurez emocional y comprensión social.
- Capacidad metacognitiva.

En cuanto a la **Educación Secundaria**, éstas serían las características más apuntadas por profesores y orientadores:

- Aumento de la problemática en cuanto a carácter, llegando incluso a la automarginación.

- Plantea problemas al colegio y al profesor. Se agudiza la rebeldía.
- Elevado rendimiento escolar. Facilidad para relacionar conocimientos.
- Creatividad con miras productivas. Plantea problemas complejos al profesor. Por medio de preguntas intenta ampliar conocimiento.
- Destaca en distintas actividades, olimpiadas matemáticas, de ciencia, campeonatos de ajedrez, música, etc.
- Interés en formar parte en los distintos grupos de actividades del Centro, por ejemplo en la confección del periódico o la revista del Instituto, grupos de dramatización, radio, etc.
- Diferencias grandes en sus calificaciones dependiendo de su relación con el profesor.

• Diferencias grandes de unas calificaciones a otras en asignaturas complejas. Pasar de un insuficiente a un sobresaliente. Aprobar varias asignaturas al final del curso, incluso con buenas calificaciones, después de haber pasado parte del curso sin dar ni golpe.

• Observar en sus calificaciones lo que se ha dado en llamar el “efecto compensatorio”. Si en un examen saca una buena nota en el siguiente de esa misma asignatura tiende a sacar una nota media o baja de tal forma que la nota final tan sólo sea modestamente alta para evitar de esta manera el rechazo de los compañeros y ser llamado ‘empollón’ o ‘pelota’. Ser muy inteligente o destacar a veces no está bien visto, sobre todo en las mujeres.

• Lo que los padres y los profesores perciben cuando hablan de un alumno como inteligente y brillante, pero muy vago.

Estas características tan sólo tratan de dar mayor posibilidad de identificación del alumno con sobredotación intelectual por parte del profesor.

¿QUÉ OPINAN LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS SOBRE LOS PROFESORES?

La metodología didáctica del profesor o profesora va dirigida al grupo mayoritario de clase, especialmente en lo que se refiere a los ejemplos, repeticiones, ejercicios, etc., de forma que es difícil que resulte suficientemente estimulante para el alumno superdotado. La existencia de *inadaptación escolar* es ya

evidente a los 8 años, tanto en las niñas como en los niños, siendo más elevada en los niños superdotados con un CI entre 130 y 144 (este grupo incluye la mayoría de los alumnos con sobredotación intelectual, alrededor del 85%), que en los de un CI superior a 145 (Alonso, 1995; Alonso y Benito, 1996). Además, en esta investigación también se pudo constatar que la *aversión al profesorado* de los 9 a los 12 años en los niños es baja pero va aumentando con los años, mientras en las mujeres, curiosamente dado su aparente ajuste, alcanza niveles muy elevados desde edades más tempranas. En cambio, de los 13 a los 16 años, esta *aversión al profesorado* aumenta hasta llegar a ser bastante considerable, para poco a poco volver a niveles más normalizados, y en las mujeres alcanza niveles muy elevados a los 13 años, tal vez porque éstas alcancen mayor madurez, lo que les puede otorgar elevada capacidad de tolerancia a edades más tempranas.

Los estudiantes son muy claros a la hora de especificar **qué profesores son útiles**; estos profesores saben escuchar a los estudiantes, muestran intereses por sus asuntos, presentan una gran variedad de actividades dentro del aula y evitan papeleos, estimulan a los estudiantes a pensar de forma más eficaz y son más sensibles a cómo pronunciar palabras de elogi.

Es importante suscitar en los profesores la conciencia de sus mensajes. Un profesor puede no darse cuenta de que ciertos comentarios ocasionan a un estudiante la hostilidad o celos de sus compañeros. Tenemos un ejemplo en un profesor que solía realizar los siguientes comentarios: "Ahora todos debéis aprender de José. El realmente sabe como resolver estos problemas". El usar a José como modelo puede suponer la creación de expectativas irreales para muchos estudiantes de la clase y además incrementará la hostilidad hacia él. Los estudiantes también cuentan que muchas veces los profesores empujan el rendimiento, pero también hacen cosas que pueden apoyar el prejuicio de sus compañeros hacia el logro (Clasen y Clasen, 1995).

«Un profesor puede no darse cuenta de que ciertos comentarios ocasionan la hostilidad o celos de sus compañeros»

¿POR QUE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS PASAN DESAPERCIBIDOS EN LA ESCUELA?

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

Existen, por lo menos, 5 razones posibles:

- Falta de sensibilización (ya comentada a lo largo de este trabajo).
- Esterotipo del término de superdotado y falsas expectativas. Pensar que todos deben ser "con 16 años médicos", "que sabe todo, nunca falla"...
- Tareas apropiadas donde puedan realmente demostrar sus habilidades.
- Encubrimiento por parte de los alumnos de sus habilidades para no sentirse rechazados. Para ellos ser amigos, significa ser iguales, principalmente en las chicas.
- No tiene por qué en todas las áreas tener un desarrollo superior, y evitar comentarios como "tal o cual alumno hace mejor los trabajos...", "no acaba sus trabajos...", etc.". Este tipo de comportamientos son lógicos principalmente al **no considerar la idea clave de la enseñanza, por lo tanto la desmotivación ante las tareas, el no aprendizaje y la lentitud de la enseñanza, hace que todos presenten bajo rendimiento escolar, dándose en muchas ocasiones la circunstancia que**

suele señalar el profesor: «el niño no es brillante».

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

1. No aprender, no cambiar, no progresar.

2. Crear posibles reacciones de rechazo o desinterés, y por lo tanto disminuir la motivación de aprender del alumno (M.E.C., 1990).

¿QUE TENEMOS QUE ENSEÑAR?

Muchos padres y profesores preguntan si se debe seguir enseñando, por el temor de que si se les enseña, se vayan a aburrir o desmotivar más en los cursos posteriores. Desde luego no hay ninguna Pedagogía que aconseje que no se deba responder a un niño cuando pregunta. Está claro que ningún niño debe ser inhibido en su desarrollo ni aprendizaje, y el que aprenda más rápido no debe ser tomado como un problema. El niño no tiene problemas, ni es desadaptado, debe ser la educación la que se adecue a las necesidades de los niños. No hay que cambiar al niño, el niño no es el problema, y tiene derecho a recibir una educación acorde con su capacidad de aprendizaje. Si las leyes, las órdenes, las disposiciones, etc., no son acordes a las necesidades de cada niño, habrá que especificar sus excepciones en cuanto a su aplicación y quedar así contempladas.

Según el Ministerio de Educación, uno de los objetivos de la educación es motivar al niño por el aprendizaje, realizando una enseñanza individualizada donde la flexibilidad ocupe un lugar destacado. Dificilmente se puede motivar a un niño por el aprendizaje si desde sus

primeros años de escolaridad se aburre en la escuela.

Las vías educativas existentes para los alumnos superdotados son varias: la aceleración, las clases especiales, la adaptación curricular significativa dentro del aula, la ampliación extracurricular y

¿DEBE CONOCER UN NIÑO SI ES SUPERDOTADO?

Desde luego que sí. Primero, porque ellos son conscientes de su diferencia, y el sentirse diferente hace que en muchas ocasiones se sientan inferiores. Todos debemos de ser conscientes de nuestras cualidades y defectos. De las primeras, para poder valernos y mejorarlas, y de las segundas, para tratar de corregirlas.

Al niño superdotado, se le debe explicar qué significa, ser más inteligente: aprender más rápido, aprender de otra manera, no tener ciencia infusa, que es una diferencia que tenemos las personas pero que por muy inteligente que una persona sea requiere su esfuerzo y sacrificio.

Por otro lado, la inteligencia, como todo en la vida, tiene su lado malo y su lado bueno: es buena porque te ayuda a saber y ver cosas que a otros les pasa desapercibidos; pero el lado negativo, es que a veces ven cosas que a nivel afectivo no son capaces de asimilar por lo cual en ocasiones sufren más y se encuentran solos.

Por otra parte y a nivel más práctico, si el niño va a llevar en la escuela un programa curricular diferenciado es necesario que sepa por qué. Como ya hemos dicho anteriormente aquel que se cree diferente, termina por pensar que es inferior disminuyendo su autoconcepto.

la **homeschooling**.

Por nuestra parte, y llegados a este punto, no vamos a discutir sobre si esta o aquella es la mejor o peor estrategia educativa para los alumnos superdotados en el Colegio. Pensamos que al igual que los demás niños, los superdotados deben tener la oportunidad de disponer de un abanico de posibilidades educativas, y dependiendo del momento de desarrollo y de sus características se pueda escoger una u otra alternativa. Por ejemplo, si un niño tiene una madurez de desarrollo más lenta, todo el mundo parece comprender que tal vez, en un determinado momento debe repetir un curso. Otro niño, o este mismo, en otro momento o al mismo tiempo, puede necesitar un apoyo educativo, por lo cual tenga que salir a recibir unas clases de apoyo, en una o varias áreas. Puede necesitar una Adaptación Curricular Significativa, que obligue a su vez a una adaptación significativa de evaluación. Otro niño por sus necesidades y características, puede ser necesario que durante un determinado período de tiempo tenga que ir a un Colegio de Educación Especial. Para el niño superdotado, las propuestas educativas en el Colegio, considerando la igualdad de oportunidades, se traducirían en Aceleración, Adaptaciones Curriculares Significativas y Clases Especiales. Al igual que en el caso anterior, nadie se va a poner a discutir cuál es la mejor forma de enseñanza, sino cuál de estas vías se adecua al nivel de desarrollo actual y necesidades del alumno (Benito, 1992b).

La enseñanza debe ser dirigida siempre a la **zona de desarrollo próximo**. Esta zona es simplemente la distancia existente entre lo que el niño puede realizar independientemente y por él mismo y a donde puede llegar con la ayuda de adultos o compañeros más adelantados. Vygotsky sostiene, a su vez, que los niños más inteligentes tienden a tener una zona de desarrollo más amplia (Vygotsky, 1978).

Según los expertos, la enseñanza didáctica individualizada puede resultar útil para los alumnos menos capacitados, mientras que la enseñanza inductiva puede ser útil para los más capacitados

pero no para los menos capacitados (Snow y Yallow, 1988).

¿Cómo podemos saber cuál es esa zona de desarrollo próximo?

Cuando un niño pregunta algo, es que tiene suficiente madurez para ser respondido. Pero mejor que responder a sus preguntas, es enseñarle a pensar. Watson propone algunos ejercicios para ayudarles a pensar a cerca de su pensamiento: "metacognición" (Benito, 1993). Como ejemplo nos dice, que si el niño está leyendo un libro, podemos comenzar haciéndole preguntas sobre el argumento del libro, posteriormente, sobre los personajes, y en tercer lugar, preguntándole por terminaría el libro si el autor no pudiera hacerlo. Un objetivo más elevado de pensamiento es preguntarle sobre su propio pensamiento: "¿qué te hizo pensar eso?" y a un nivel más sofisticado, pedirle a los niños que justifiquen el pensamiento, que sean capaces de observar qué hay detrás de sus ideas o acciones. Esto requiere poseer las estructuras de análisis de pensamiento anteriores más la capacidad de proyección y deducción.

A los padres, les preocupa frecuentemente la manera "obsesiva" de aprendizaje de sus hijos. Estos niños desde sus primeros años aprenden de una forma "temática", es decir, se centran en un tema y hasta que no saben suficientemente de él no pasan a otro de tal forma que todo su entorno gira alrededor de dicho tema. En los primeros años son las letras, los números, posteriormente, alrededor de los 5 años, es la geografía, las banderas, los países; más adelante el universo, etc.

Es igualmente importante destacar la tendencia a la perfección en sus trabajos. Esta tendencia es observable desde que son muy pequeños y es común oír: "Hazlo tú que yo no se", a la hora de dibujar letras, coches, puesto que su realización no les parece correcta y perfecta. Si algo no sale a su gusto se enfadan y rompen lo realizado. Esta tendencia a la perfección, con el tiempo, va disminuyendo. Es importante destacar

que no es bueno alabar los trabajos me- puede hacerlo mejor, dado su desarrollo metas intermedias para conseguir su dioces al niño por considerar que el no de la motricidad fina, es necesario darle propósito.

¿POR QUE ESTOS ALUMNOS DEBEN RECIBIR UNA EDUCACIÓN ESPECIAL?

Nosotros no pensamos que sea ni para que puedan contribuir al progreso de la humanidad ni para que no tengan problemas: deben recibir una educación especial porque aprenden de forma diferente y más rápida que otros niños y si se les niega la educación que necesitan no tendrán la oportunidad de desarrollarse de una forma óptima, que es lo que debe de perseguir la educación: optimizar el desarrollo del niño para que el día de mañana como adulto pueda elegir su propia existencia.

Como ya hemos dicho en muchas otras ocasiones, no se trata de hacer adultos excepcionales sino niños felices.

La igualdad de oportunidades y los derechos del niño (Derechos del Niño reconocidos en el artículo 29.1.a de la Convención de 1989, ratificada por España en 1990, establecen 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), son los que nos deben guiar, en las propuestas educativas.

EDUCACIÓN PARA EL ALUMNO CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

VISIÓN RETROSPECTIVA Y ESTADO ACTUAL

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

A primeros de Febrero de 1993, el Diputado Hunault sugirió que la **Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa** debía presentar un Informe sobre la situación de los alumnos superdotados en los sistemas escolares. En el caso de España, la respuesta del Ministerio fue la de reconocimiento de no estarse respondiendo a las necesidades educativas de estos alumnos. El 24 de Marzo de 1993, una vez nombrado Ponente de dicha Comisión el Señor Xavier Hunault, presentó un «Proyecto de Informe sobre los niños superdotados en los sistemas escolares y recomendaciones preliminares sobre esta cuestión». Tras sucesivos trámites, Proyecto de Recomendación, etc., fue votada afirmativamente por la Asamblea la **Recomendación 1248 de 1994**.

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

1. Identificación y más concretamente la identificación temprana de estos alumnos.

2. La creación de materiales psicopedagógicos.

3. La formación del profesorado.

Esta Recomendación motivó en España, la aparición del **Real Decreto 696/95**, pues hasta entonces cualquiera de las estrategias educativas para con alumnos superdotados tenía difícil cabida en el sistema educativo español debido a la legislación existente, así por ejemplo, dentro de las intervenciones educativas, en lo referente a la aceleración, todas estas Ordenes Ministeriales y Reales Decretos señalaban la 'improcedencia' de la escolarización de niños sin tener la edad reglamentaria.

Este Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril (B.O.E. 2 de Junio 1995) posibilitaba la educación especial de los alumnos con sobredotación intelectual y velaba especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas, para lo cual el Ministerio de Educación determinaba el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deberían adoptar para su adecuada satisfacción.

Posteriormente, la **Orden de 24 de Abril de 1996** (B.O.E. de 3 de Mayo de 1996), regulaba las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con

carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Se determinaban los procedimientos de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico. Es decir, los alumnos con sobredotación intelectual podían reducir en dos años la enseñanza obligatoria.

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

En fecha 12 de Septiembre de 2002, **fecha previa a la aprobación de la Ley (LOCE 23-12-02), la Comisión de Educación del Senado solicitó mi comparecencia** (Alonso, 2002) **para analizar las conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento (WCGTC) celebrado en Barcelona en verano de**

2001, el cual tuvo el honor de ser máximo responsable de organización, y en segundo lugar, analizar la situación real de este alumnado en nuestro sistema educativo, para lo cual aporté una serie de recomendaciones y propuestas en las que hemos trabajado desde hace 15 años y que hemos trasladado tanto a la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, al Ministerio de Educación así como a la Secretaría de la Carta Social Europea, algunas de estas propuestas fueron las siguientes:

a) **La Evaluación e Identificación** diagnóstica de estos alumnos debe ser realizada por profesional cualificado, hay que incidir en este punto en la formación de los profesionales, en este caso de los Equipos de Orientación, Psicólogos, Profesores y Equipos Directivos de los Colegios/Institutos. Es imprescindible dejar constancia que la validez, calidad y crédito de los Informes-Diagnóstico lo otorga el profesional o profesionales que realizan dicha Evaluación-diagnóstica.

b) La necesidad de que estos alumnos sean **identificados en edades tempranas**: el Ministerio de Educación en 1997 publicó, coordinó, aplicó y se validó científicamente el Proyecto de Identificación Temprana (**PIT**) de alumnos superdotados con base empírica (que en su primera edición se cedió gratuitamente al Ministerio por parte de los autores Yolanda Benito –Doctora en Psicología- y Jesús Moro –Doctor en Medicina-). Debería ser obligatorio que de una manera totalmente regular y sistemática cada curso se aplicara con los niños de 4, 5 y 6 años. Posibilita la detección de niños con sobredotación intelectual en clases desfavorecidas e igualmente debería ser incluido en las Escalas de Observación que manejan los Pediatras los cuales tienen un papel importante de cara a la observación del desarrollo de los niños. Este Test de Screening al igual que en España fue validado posteriormente en México, Colombia, Brasil, Rumania y Yugoslavia, a través de sus respectivos Ministerios y Universidades, es un método sencillo, eficaz y económico, esto sería prioritario si realmente queremos hacer algo en beneficio de estos estudiantes y no sólo

hablar de lo que se debería o se podría hacer.

c) En cuanto a la creación de **material psicoeducativo** para este alumnado, en la actualidad sigue siendo insuficiente por parte del Ministerio aunque avanza en esa línea.

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

En lo referente a la formación, en España se ha observado un cambio muy significativo, hace 13 años no se impartía ninguna asignatura ni se hacía referencia a estos alumnos en ninguna de las carreras Universitarias (Escuelas del Profesorado ni Facultades de Psicología ni Educación), actualmente se imparte como asignatura dentro de diferentes planes de estudio así como se incluye en los temarios de oposiciones.

Actualmente en el ámbito de la formación inicial se imparten asignaturas sobre estos alumnos en Escuelas de Magisterio (Escuelas de Formación del Profesorado) y en Facultades de Psicología y Educación y en el ámbito de la formación permanente a través de cursos impartidos en Centros de Profesores y Recursos, cursos de Postgrado y cursos de Doctorado. Destacar que en primer lugar el lanzamiento más significativo de formación fue a través de los primeros Congresos de Psicología y Educación realizados sobre la educación de estos alumnos.

e) Otro de los aspectos prioritarios, es no sólo la sensibilización, es decir, la **comprensión de la diversidad de estos alumnos** (el 2.2 de la población estudiantil, es decir 4 de cada 100, en términos psicométricos su nivel intelectual va desde 130 de Cociente Intelectual a más de 200), sino también la **evaluación y la**

intervención educativa considerando dicha diversidad. Esta sensibilización y comprensión de la diversidad de este alumnado hace necesario considerar el **tratamiento de los niños superdotados con trastornos asociados** (dificultades de aprendizaje, déficit de atención, deficiencias físicas, hiperactividad, etc.).

Aunque la legislación en muchos países tiene hoy en cuenta la educación de este alumnado, la realidad es que a los alumnos superdotados, se les presta muy poca atención: pensar que los superdotados pueden defenderse por sí solos, es un tremendo error. Estos niños y jóvenes necesitan diversos servicios y apoyos. La falta de intervenciones educativas desde edades tempranas genera hábitos de estudio pobres o inexistentes.

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

Desde 1995, la aplicación de la normativa en nuestro país fue muy limitada. El Real Decreto 696/1995 paliaba en cierta medida la carencia de una ley concreta al respecto en la LOGSE.

LOCE

La **LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación)** es en nuestro país, la primera Ley Orgánica que reconoce la educación de los alumnos superdotados como alumnos de necesidades educativas específicas (**23 de Diciembre de 2002**). En la actual ley los alumnos superdotados están contemplados dentro del apartado de las necesidades educativas específicas.

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

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

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

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

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

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

En comparación con la anterior legislación sobre la posibilidad de flexibilización se establecen las siguientes diferencias:

Con el actual Real Decreto de 18 de Julio de 2003 la flexibilización de la

A la hora de hablar de tantos % de niños superdotados, podemos decir que a nivel estadístico hay un 2,2% de la población con CI superior a 130.

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 posobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

Las Aceleraciones, suponen una mejora en el desarrollo cognitivo, social y

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

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

Con esta nueva Ley (LOCE) y reciente Real Decreto sobre la flexibilización debería cambiar el panorama vigente pues la sobredotación intelectual siempre ha sido una realidad, tan sólo que la legislación 'va por detrás' a la hora de cumplir con los Derechos del Niño reconocidos en el artículo 29.1.a de la Convención de 1989, ratificada por España en 1990, el cual establece que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Albert, R.S. (1975): Toward a behavioral definition of genius. *American Psychologist*, 30.

Alonso, J.A. (1990): Bajo rendimiento escolar en superdotados. En Benito, Y.: **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.

Alonso, J.A. (1993): Personal and Social Adaptation of Gifted Children. En X Conference World Council for Gifted and Talented Children: A Gifted Globe, University of Toronto (Canadá).

Alonso, J.A. (1995): **Adaptación escolar y social del superdotado de 6 a 16 años**. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.

Alonso, J.A. (2002): **Comparecencia ante el Senado para dar lectura a las Conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de los alumnos superdotados y para analizar la situación actual de este alumnado.**

http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_715000111.html

Alonso, J.A. y Benito, Y. (1992): Intervenciones educativas en superdotados. En Benito, Y.: **Desarrollo y Educación de los niños superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.

- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996): **Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria**. Narcea, Madrid.
- Alonso, J.A.; Benito, Y.; Pardo, C. y Guerra, S. (2001): **Scales for rating the behavioural characteristics of superior students** (Joseph Renzulli y otros, University of Connecticut). Salamanca. Amarú Ediciones (pp. 55, manual y escalas: traducción y adaptación).
- Alonso, J.A.; Renzulli, J. y Benito, Y. (2003): **Manual Internacional de Superdotados**. Madrid, EOS.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (Eds.) (2003): The World of information: opportunities and challenges for the gifted and talented. Proceedings 14th World Conference of World Council for gifted and talented children, in Barcelona 2001. <http://www.worldgifted.org/xconfbar.htm>
- Benito, Y. (1990a): Conferencia Mundial de Viena, organizada por el World Council for Gifted and Talented Children.
- Benito, Y. (1990b): **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Benito, Y. (1992a): Características Psicológicas del niño superdotado. Universidad de Valladolid: Departamento de Psicología (apuntes, documentos, videos e instrumentos de evaluación e identificación).
- Benito, Y. (1992b): **Desarrollo y Educación de los niños superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Benito, Y. (1993): Características más comunes a los niños superdotados. Necesidades educativas especiales. Y Evaluación de las Funciones Integradoras, de Razonamiento, Metacognitivas y de Potencial de Aprendizaje en niños superdotados. En Comunicaciones I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Intervención Psicoeducativa. Madrid, 1991. Editorial Complutense.
- Benito, Y. (1994): **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Benito, Y. (1997): **Inteligencia y algunos factores de personalidad**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Benito, Y. y Moro, J. (1997): **Proyecto para la Identificación Temprana de Alumnos Superdotados**. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Benito, Y. (2001): ¿Existen los superdotados?. Praxis, Barcelona (2^a edición, ampliada y actualizada).
- Benito, Y. y Moro, J. (2002): **Test Screening para la identificación temprana de alumnos superdotados**. Psymtec Material Técnico. Madrid.
- Buss, A.R. y Poley, W. (1986): **Diferencias Individuales. Rasgos y Factores**. El Manual Moderno, México.
- Clark, C. (1996): Working with Able Learners in Regular Classrooms in the United Kingdom. Gifted Talented International, Volumen 11.
- Colom, B.R. (1995): **Tests, inteligencia y personalidad**. Pirámide, Madrid.
- Conseil de L'Europe -Comission de la Culture et de l'Education- (1993): **Projet de Rapport sur les Enfants Doués dans les Systèmes Scolaires**.
- Conseil de L'Europe -Comission de la Culture et de l'Education- (1994): **Recomondation**.
- Coriat, A.R. (1990): **Los niños superdotados**. Barcelona, Herder.
- Feldhusen, J.F. (1998): Meeting the Needs of Gifted Students Through Acceleration. En Ideación 13, Centro "Huerta del Rey", Valladolid.
- Feldhusen, J.F. y Jarwan, F.A. (1993): Gifted and talented youth for educational programs. En Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Pergamon Press, Oxford.
- Feldhusen, J.F. y Hansen, J. (1988): Teacher of the gifted: preparation and supervision. En Gifted education international 5, (2).
- Foster, W. (1986): Giftedness: The mistaken metaphor. En Maker, C.J. (Ed.): Critical issues in gifted education, Vol. 1. MD: Aspen, Rockville.
- Gagné, F. (1995): From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. En Roeper Review, December. Traducción (1997) en Ideación 10, Centro "Huerta del Rey", Valladolid.
- García Yagüe, J. y otros (1986): **El niño bien dotado y sus problemas**. Cepe, Madrid.
- Garrison, C.N. (1989): The emotional foundation of gifted girls. En Understanding our gifted, 2.

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

Haier, R.J. y Denham, S.A. (1976): A summary profile of the non intellectual correlates of mathematical precocity in boys and girls. Intellectual talent. En Research and development. Baltimore: John Hopkins University Press.

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

Hollingsworth, L.S. (1931): The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. En Murchison, C.: **Manual de Psicología del niño**, Barcelona (1935).

Hultgren, H. (1992): Aceleración, en Intervención educativa en niños superdotados. En Benito, Y. (Coord.): Desarrollo y educación de los niños superdotados, Amarú Ediciones, Salamanca.

Jones, N. y Southgate, T. (1989): **The Management of Special Needs in Ordinary Schools**, Routledge, Londres. Traducción (1995): Organización y función directiva en los Centros de Integración, La Muralla, Madrid.

McCluskey, K.W., Massey, K.J. y Baker, P.A. (1997): Early Entrance to Kindergarten: An Alternative to Consider. Gifted and Talented International, Vol XII, 1.

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

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

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

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

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

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

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

Silverman, L.K. (1983): Personality development: The pursuit of excellence. En Journal for the Education of the Gifted.

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

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

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

Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (1985): Cognitive development in the gifted and talented. En Horowitz, F. y O'Brien, M.: The gifted and talented: Development perspectives. American Psychological Association, Washington.

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

Tourón, J.; Peralta, F. y Reparaz, Ch. (1997): La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas. **Eunsa, Pamplona.**

Vygostky, L.S. (1978): **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, Grijalbo.

White, B.L. (1971): **Human Infants: Experience and Psychological Development**. New Jersey, Englewood Cliffs.

¿QUÉ OPINAN LOS PADRES AL RESPECTO?

Los padres de alumnos superdotados integrantes algunos de ellos de Asociaciones diversas de España tuvieron su participación dentro del Symposium: "Políticas Educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual" dentro del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento celebrado en Barcelona en el 2001, organizado por el Centro "Huerta del Rey" y el World Council for Gifted and Talented Children.

Este Symposium estuvo Coordinado por **Juan A. Alonso** del Centro "Huerta del Rey" de Valladolid; **Margarita Alvarez**, madre e investigadora; **Carmen Cretu**, Profesora de la Universidad de A.I.Cuza, Iasi y Directora General del Centro Nacional de Formación del Profesorado, Rumania; **Luzimar Camoes Peixoto**, Vicesecretaría de Educación Especial del Ministerio de Educación, Brasil, Coordinadora General de Educación Especial; **Josep Varela**, Representante del Consejo de Europa, Miembro de la Comisión de Cultura y Educación; y **Susan Morgan-Cuny**, Representante del Consejo de Europa, Carta Social Europea.

Las conclusiones de un estudio elaborado por Margarita Alvarez con padres de toda la geografía española son estas:

Se han escrito Decretos, que legislan las vías educativas a seguir, en el campo de la superdotación intelectual, pero en la mayoría de los casos, estas opciones educativas no se están realizando.

Aunque ha habido un incremento en el número de aceleraciones, todavía el porcentaje es muy bajo y no se están realizando las que se debería. Más preocupante es la vía de las adaptaciones curriculares. En este caso la contundencia de los datos del estudio refleja la alarmante situación en la que se encuentran, porque pese a que el Ministerio de Educación (y en la actualidad las Comunidades Autónomas) legislan, en la realidad no se está llevando a la práctica, causando un considerable, y en muchos de los casos, irreparable daño a estos alumnos.

Según María Antonia Casanova (1998), ex-subdirectora general de Educación Especial y Atención a la Diversidad: "El alumnado con altas capacidades tiene el mismo derecho que el resto a que sus necesidades tengan una respuesta educativa adecuada, de manera que el desarrollo de capacidades previsto para las etapas de educación obligatoria resulte efectivo en estos niños y niñas... Ellos tienen derecho a una atención de calidad y la sociedad no puede permitirse el lujo de desaprovecharlos, pues, con seguridad, van a contribuir a su avance con la aportación de sus logros".

Magníficas directrices las que vienen del Ministerio. Lo único que hace falta es que se hagan realidad. Los padres queremos que nuestros hijos reciban la educación que necesitan. El día de mañana serán lo que ellos quieran ser.

Si no se les oferta estas vías educati-

vas, muchos de estos niños y niñas tendrán en secundaria fracaso escolar, gran parte de la culpa de que ocurra esto, la tendrá el hecho de haberles coartado insistentemente sus ganas de aprender. Si no se arregla ¿cual es el futuro que les espera a estos niños, condenados injustamente por no estar en la "franja de la mayoría"?

La preocupación de muchos de los padres, por el futuro incierto que se cierne sobre la educación de sus hijos, se puede percibir por los datos del estudio.

La mayoría de nosotros, nos sentimos impotentes, desprotegidos por un sistema que dice lo que hay que hacer, pero que luego no lo cumple. Mayoritariamente cansados de luchar, de reivindicar lo que por ley tienen derecho. De que discriminen a nuestros hijos. Todos parecen tener derecho a una educación acorde a sus capacidades, menos estos niños.

Nos gustaría que se tomasen en cuenta los preocupantes datos del estudio y que tanto las aceleraciones como las adaptaciones curriculares sean en el futuro una práctica común y habitual en los colegios.

Muchos han sido los niños, que hasta ahora, han sufrido año tras año, una inadecuada educación en los colegios, vetándoles sus ganas de aprender. Muchos de ellos han sucumbido en el camino. ¡Es injusto!. No debemos permitir que les suceda lo mismo a las generaciones futuras. Son sólo niños. No los condenemos por ser superdotados.