

UNA PANORÁMICA DE LA SUPERDOTACIÓN PARA EL SIGLO XXI

M.J. Iglesias Cortizas, C. Jiménez Fernández, J.E. Ferro Fontenla, E. Oliveira,
C. Palhares y A.M. Porto Castro¹

RESUMEN

En este artículo pretendemos dar una panorámica de la superdotación en la actualidad, para ello hacemos un análisis de los aspectos más relevantes, tales como: la problemática de la terminología utilizada, cómo abordar el diagnóstico de los alumnos superdotados, cuáles son los aspectos legislativos de la superdotación en nuestro país, dar un ejemplo de un programa de enriquecimiento: PED AIS, cómo es la situación de la superdotación en la comunidad gallega, y finalmente, cuáles son las necesidades del profesorado para este tipo de alumnado.

ABSTRACT

In this article we want make a panoramic about the gifted, for this we analyse the aspect more significatives, like: the problem about the terms, how make the diagnostic to this population, how is the law, an example the enrichment program: PED AIS, how is attend to the gifted in the galician community, and finally, the problematic about the teacher for the giftedness.

Palabras clave: *gifted, talented, programs.*

¹ Pertenecientes a las siguientes universidades según orden de aparición: Universidade da Coruña, UNED, EOE Pontevedra, Universidade do Minho (Braga) y Universidad de Santiago.

I. INTRODUCCIÓN

Estamos en acuerdo con autores como Sastre y Acereda (1997), cuando afirman que todavía hoy cuando hablamos de alumnos superdotados existe bastante inseguridad a la hora de definirles, y esto es debido a que existen algunas razones de peso que provocan tal situación, que podemos sintetizarse en la siguiente forma:

1. *El mismo término.* No existe unanimidad en el concepto de superdotación, aunque sí podemos afirmar que se ha llegado a detectar rasgos definitorios de lo que se podría entender como individuos bien dotados o superdotados (Iglesias Cortizas, M. J., 1994; 1996; 2000).
2. *El poco conocimiento de sus características.* Este desconocimiento de los rasgos más definitorios del niño bien dotados es una de las consecuencias del punto mencionado anteriormente.
3. *Confusión de conceptos.* Este aspecto exige una previa delimitación conceptual del término para llegar a un mejor entendimiento dentro del presente tema.
4. *La actitud de rechazo y prevención de algunas personas frente a los sujetos superdotados.* Ha sido una constante a lo largo de la historia del ser humano, ya que los sujetos que destacaban mucho, se les consideraba como algo extraño, por lo tanto, se entiende que se les tratase como dioses, genios, locos, endemoniados, etc., según la época en que vivían.
5. *La orientación mercantilista,* esta idea de la superdotación considera que son profesionales superespecializados a los que había que rentabilizar en beneficio de la humanidad, empresa, etc.

Por tanto, después de lo expuesto anteriormente, sabemos que la definición que se utiliza a la hora de calificar la sobredotación, los talentos o los alumnos bien dotados, condicionará el tratamiento educativo que a la misma se le dé. Lo cual implica que es necesario clarificar el concepto de superdotado antes de iniciar cualquier tipo de investigación, lo cual evitará que se desvirtualice el contenido inicial de la misma. Estas razones hacen que en este artículo abordaremos en primer lugar la terminología utilizada, para saber de lo que estamos hablando y conocer aquellos términos que en la literatura anglosajona son utilizados por los estudiosos del tema; en segundo lugar, cómo abordar el diagnóstico de los alumnos más dotados; en tercer lugar, qué aspectos legislativos contempla el sistema educativo sobre la superdotación, y finalmente, la intervención psicopedagógica y su problemática, dentro de este bloque, hablaremos del programa de enriquecimiento PEDAIIS que se está desarrollando en Portugal; cuál es el panorama de la intervención en la comunidad gallega y cuáles son las necesidades de un profesorado que atiende a los alumnos superdotados.

2. TERMINOLOGÍA UTILIZADA

Para abordar este apartado podemos comenzar por preguntarnos: ¿quienes son los más capaces, los superdotados o los alumnos con alta capacidad? Son simplemente

alumnos que *aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales*, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en padres y escuela el apoyo y la guía adecuados. En términos generales su estilo de aprendizaje puede caracterizarse de autónomo, motivado, persistente y creativo; son como esponjas que absorben lo que atrae su atención, disfrutan con las tareas que les suponen retos adecuados y se benefician notablemente con las observaciones y correcciones del profesor a este tipo de trabajos.

Hay diversos modelos teóricos respecto de la alta capacidad que varían por su poder explicativo, dimensiones y estructura u organización de las mismas y grado en que han desarrollado sus aplicaciones prácticas, entre otras. Sternberg (1993) distingue entre teorías implícitas y teorías explícitas. Las primeras son definiciones que reflejan el concepto que tienen en mente las personas, expertas o no, sobre lo que es un superdotado en un ámbito cultural determinado y *forman la base del trabajo práctico*. Son definiciones útiles para tomar decisiones sobre la práctica educativa pero no pueden ser empíricamente probadas pues no explican los mecanismos, las relaciones subyacentes al alto desempeño intelectual, función reservada a las teorías explícitas. Mientras que las segundas, las teorías explícitas reflejan las elaboraciones de los científicos y *formulan hipótesis*, relaciones a esperar entre las variables, hipótesis que deben poder ser contrastadas. Recogen las aportaciones de las teorías implícitas y tratan de organizar en un sistema conceptual las relaciones a esperar y su contenido, *ofreciendo una explicación racional de la actuación brillante*, de la capacidad y contexto en que se apoya dicha actuación.

Estamos de acuerdo con la propuesta de autores como Almeida y Oliveira (2000: 43), quienes sugieren que la expresión niños superdotados es vaga y que antes de abordar ninguna investigación es necesario clarificar el concepto de sobredotación, lo cual nos permitirá hacer una adecuada identificación e intervención de los niños superdotados y talentosos.

Abundando en esta confusión terminológica, haremos un somero análisis de las definiciones que varios investigadores utilizan a la hora de referirse a este tipo de sujetos. Así tenemos autores como Cajide Val y Doval Pérez (1976), que utilizan términos diferentes como «niños precoces», «niños prodigio», «cociente intelectual elevado»; García Yagüe (1986) e Iglesias Cortizas (1994), los denominan «bien dotados» o «excepcionalmente dotados»; Wallance (1988) y Porto Castro (1991), se refieren a estos sujetos como «estudiantes muy capacitados». Actualmente, surgen los calificativos de «sobresalientes» y «excelencia», que enfocan la atención en lo que el sujeto es capaz de hacer en su realidad, y no en función del número que el sujeto tiene como medición de su inteligencia (Casillas, 1996; Renzulli, 1996; Treffinger, 1996).

Por otra parte, hay que tener en cuenta otros términos más internacionales como *Gifted*, *giftedness* y *talented*, que son conceptos que forman parte de la terminología que se utiliza en la literatura anglosajona, con las siguientes diferenciaciones: por el primer término *Gifted* se entiende que un individuo presenta habilidades superiores, especialmente con la inteligencia muy elevada. Para Feldhusen (1986), es algo más amplio ya que incluye: a) habilidades intelectuales generales, b) un autoconcepto positivo (self concept), c) motivación y, d) talento. La traducción a nuestra lengua española

podría entenderse algo así como: «intelectualmente superdotado». El segundo término *Giftedness* se entiende que son las potencialidades especiales. Esta palabra es realmente un adjetivo que adquiere carácter nominal por medio del sufijo *-ness*. Podría definirse como el conjunto de: a) habilidades intelectuales superiores, b) pensamiento creativo divergente, c) habilidades de liderazgo, d) habilidad visual, y e) habilidad artística. Son, pues, las habilidades y actitudes específicas superiores en mecánica y psicomotricidad. Puede considerarse como el término español: «superdotación». El tercer término *Talented*, supone una matización de la superdotación, para Zettel (1979), son aquellos los individuos comprendidos entre cuatro y veintiún años que han demostrado talentos, aptitudes o habilidades superiores, destacando por sus cualidades de liderazgo, su notable rendimiento mecánico, sus habilidades manuales, el arte de expresar ideas, ya sea oralmente o de forma escrita, en la música, en las relaciones humanas o cualquier línea de logro humano. En terminología castellana sería pues equivalente a «talento».

Además hemos de mencionar que en la bibliografía inglesa aparecen, también, otros sinónimos que merecen ser mencionados tales como: *academically talented; rapid learner; high ability; superior students; extraordinariness* o *bright*. La problemática de la terminología todavía se agranda más cuando se quiere distanciar por un lado, el concepto de *genius* y por otro, el de *talented*. No son sólo éstas las únicas dificultades inherentes a la definición de los superdotados. Al hablar de ella la mayoría de la gente piensa de inmediato en una inteligencia superior. A pesar de que ésta última, sin duda, es un factor clave, cualquier definición, que sólo incluyera un C.I., sería insuficiente a todas luces. Deben existir, por ejemplo, unos logros concretos y elevados, que puedan ofrecer unas diferencias muy marcadas según sea la edad, el grupo de personas o el campo de actuación (artes, ciencias, política, deporte, etc.).

En nuestra concepción de la superdotación, los términos *bien dotado*, *sobresaliente* y *superdotado* se utilizan indistintamente, si bien participamos de la expresión expuesta por García Yagüe, al considerar que bien dotado es más modesto y menos cargado de connotaciones psicométricas, enfocándose en las potencialidades del sujeto. Dicho esto, estamos en condiciones de señalar que *entendemos por bien dotado aquel individuo que posee una inteligencia muy elevada, entendida como un conjunto de capacidades, talentos o habilidades mentales, lo cual le permite tener una gran rapidez de aprendizaje, habilidades especiales en el proceso y uso de la información; gran capacidad creativa y una buena automotivación para la consecución para el logro.*

3. DIAGNÓSTICO DE LOS ALUMNOS MÁS DOTADOS

Todos los autores confluyen en la idea de que es imprescindible llegar a identificar fiablemente las capacidades superiores de los niños bien dotados para poder optimizarlas, pero también están de acuerdo que a la hora de considerar la problemática de la identificación de sujetos bien dotados como una cuestión bastante compleja, pues tal complejidad es causada por varios factores, así pues, se considera: como un primer factor importante el que hemos explicado en el apartado anterior, el que se relaciona con la definición de la excelencia, qué se entiende por un sujeto sobresaliente, que

haya acuerdo unánime de la comunidad científica del concepto de la excelencia. Un segundo factor se refiere a la dificultad de describir la naturaleza de la superdotación, y como un tercer factor, podemos señalar aquel que hace mención a los problemas de la configuración de los tests y la fiabilidad de su medida.

3.1. Diagnóstico precoz

Históricamente se ha defendido la idea de que la excelencia en un niño no es detectable antes de los tres años, por lo tanto, era necesario esperar a que el niño estuviera escolarizado para poder hacer la identificación, con lo cual siempre se daba en el contexto escolar y en los niveles de educación infantil o educación primaria. Actualmente la nueva línea propuesta por la Psicología de la Intervención favorece la idea del diagnóstico precoz, del niño bien dotado y talentoso, es decir, cuanto antes mejor, ya que ello implica una intervención temprana, tal propuesta sugiere crear e implementar programas de «estimulación precoz», ya que es posible tener bebés superdotados como sujetos de esos programas (Freeman 1988; Berché, 1999).

Esta línea de identificación plantea tres cuestiones metodológicas importantes y que es necesario tener en cuenta a la hora de aplicarla, nos referimos a la problemática de: la validez del diagnóstico precoz, cuándo se ha de comenzar a realizar la identificación y cómo se ha de aplicar.

Con respecto a la primer cuestión metodológica, es decir de la *validez del diagnóstico precoz*, nos encontramos que existe la dicotomía de su validez, ya que algunos autores afirman que no es fiable, mientras que otros apoyan esta postura para favorecer su pleno desarrollo. Según Coriat (1990), entre los objetivos de la identificación temprana, deberían de considerarse, al menos, dos cuestiones importantes: una se refiere a la ubicación del alumno en el contexto educativo que necesita, ya sea en la familia o en aulas especializadas, pero la idea es proporcionar un lugar y un entorno adecuado a sus necesidades especiales; la otra es proporcionar la información, ayuda y orientación a los padres de los niños bien dotados, por lo tanto esto supondría trabajar con la vía educativa parental.

La segunda cuestión metodológica, se refiere a la edad en la que se puede hacer la identificación, así algunos autores consideran que a partir del primer año ya sería factible, Berché (1999) señala los 18 meses como edad en la que se podría iniciar la identificación de la excelencia; mientras que otros, por el contrario, afirman que ese diagnóstico no sería fiable hasta los 12 o 13 años, con lo cual eliminarían la posibilidad de efectuar una identificación precoz como estamos exponiendo aquí. Los argumentos que se esgrimen son que existe una baja predictibilidad de las medidas del coeficiente intelectual en los tres primeros años del infante, así como la imposibilidad de diferenciar si es una superdotación o si es una maduración precoz del niño y, finalmente, se esgrime la idea de que si el niño es precoz pero no sobresaliente, generará en él efectos negativos de frustración y expectativas.

Con respecto a la tercer cuestión metodológica, referida al cómo se ha de realizar la identificación precoz del niño bien dotado, podemos citar algunos de los indicadores básicos que suelen detectar especialmente los padres, nos referimos a los siguientes: a)

la gran heterogeneidad de los rasgos cognitivos de los bebés sobresalientes, ya que éstos producen diferentes respuestas a los estímulos sensoriales, motóricos o auditivos; b) las características emocionales del bebé no son unívocas, aunque se señalan aspectos comunes como la buena adaptación socioemocional, gran capacidad de rendimiento escolar y sobre todo la rapidez de aprendizaje; c) la precocidad en capacidades de atención, memoria y formulación de preguntas; d) las habilidades sociales, lo que supone una mayor adaptación social; e) la gran interacción social, que le permite recibir mayor estimulación de fuentes externas.

Según Berché (1999: 69), la identificación del bien dotado y talentoso precisa, desde un punto de vista general, dos características importantes: la primera es que sólo podemos validar el diagnóstico definitivo de superdotación tras un completo estudio multidisciplinario. La excelencia intelectual, sólo, puede ser estudiada, correctamente, bajo una extensa y variada información a través de una completa batería de pruebas; la segunda, se refiere a la flexibilidad, a la hora de establecer el diagnóstico definitivo.

En el caso de que el diagnóstico precoz fuese factible y fiable, quizás tendríamos que centrarnos en qué medios deberían utilizarse (Acereda y Sastre, 1998: 130). Por un lado, tendríamos los tests estandarizados que no son muy fiables en los primeros años de vida infantil, lo cual supone que se deberían utilizar otras técnicas complementarias de recogida de datos, como por ejemplo, la observación. En esta dirección las pruebas más usadas y con mayor índice de fiabilidad son: las Escalas McCarthy, Escalas Bayley, Test de la Figura Humana de Goodenough y por supuesto el WIPPSY y WISC-R. Por otro lado, estarían las pruebas subjetivas, especialmente apoyadas en los informes de los padres, a los cuales se les administran cuestionarios que recojan información de los intereses y vida cotidiana de los bebés superdotados.

Como conclusión, aunque los teóricos de la disciplina parecen estar de acuerdo en la modalidad de identificación temprana, es de resaltar tres tipos de problemas que suelen presentarse: uno de ellos es que los datos obtenidos parecen ser poco fiables para un pronóstico de superdotación, el otro problema está relacionado con la posible confusión de la excelencia intelectual con la madurez precoz y, finalmente, la posibilidad de crear falsas expectativas de superdotación que posteriormente no se cumplen. Siguiendo la línea expositiva de Berché (1999: 70) y considerando lo mencionado anteriormente, podríamos decir que las líneas básicas que el diagnóstico debe recoger son las siguientes: un diagnóstico correcto del nivel de inteligencia, clasificación en el grupo de superdotación; conocimiento de las múltiples variables de personalidad, emocionales y variados campos de interés que inciden en el sujeto, y finalmente, el estudio de todas aquellas variables que pueden incidir en el desarrollo de su aprendizaje.

3.2. Dificultades en la identificación en la escuela

Actualmente, la nueva Ley General del Sistema Educativo parece reconocer la necesidad de ayuda excepcional que los niños bien dotados y talentosos precisan, uno

de los hechos más importantes consiste en que facilita que se identifique precozmente a los alumnos sobresalientes en el contexto escolar. Sin embargo, sin ánimos de criticar el sistema educativo que actualmente se está desarrollando, creemos que la aplicación de la ley no va suprimir las dificultades de identificación, fundamentalmente, porque los maestros, en general, no han recibido ninguna formación teórica ni práctica sobre la superdotación, por lo tanto, es difícil que puedan desarrollar programas de intervención adecuadas a las necesidades del niño superdotado.

La nominación de sujetos bien dotados y talentosos por parte de los profesores, es muy importante para complementar el diagnóstico de la superdotación, ellos son los que conocen a los alumnos, sus intereses y necesidades escolares, valoran su rendimiento escolar (aunque a veces sucede que el superdotado puede sufrir el fracaso escolar), y son los que derivan a los discentes realmente brillantes a los especialistas que forman el Departamento de Orientación. Los especialistas del equipo de orientación realizan el diagnóstico del sujeto superdotado, pero el problema no queda resuelto, ya que el mero hecho de detectar la excelencia, si no se toman medidas posteriores de intervención diferenciada, no sirve de mucho, es más, creemos que puede ser negativo, ya que crea primero expectativas y después frustración en el sujeto potencialmente superdotado.

3.3. Instrumentos de diagnóstico

Después de haber sentado las bases necesarias para realizar un correcto diagnóstico de los sujetos bien dotados y talentosos, hemos visto la necesidad de introducir al sujeto estudiado en una categoría de la superdotación. Se trata de un elemento fundamental para diseñar un programa educacional adaptado las necesidades del individuo, habida cuenta de que un niño bien dotado puede pertenecer, al mismo tiempo, a más de un grupo o categoría de superdotación.

3.3.1. Valoración objetiva de la superdotación

Berché (1999: 70) sugiere utilizar los parámetros dictaminados por la Conferencia de Washington, para una exploración diagnóstica de la superdotación, éstos suponen que se parta de la propia clasificación, considerando que su comprensión es mucho más sencilla. De forma general, el diagnóstico debe incluir al discente en una de las cuatro categorías (aunque a veces se puede dar que el sujeto pueda pertenecer a diversas categorías) que a continuación exponemos:

- a) Grupo de instrumentos denominados por la Conferencia de Washington como «no diagnóstico», que son aquellos que por sí solos, no son suficientes para establecer un diagnóstico definitivo, que sólo se utilizarán en fases de nominación.
- b) Grupo de tests relacionados con los éxitos escolares.
- c) Tests de diagnóstico individual y medida exacta del nivel de inteligencia, que pueden ser usados en cualquier categoría de superdotación.
- d) Cuestionarios de evaluación subjetiva y de observación.

Por tanto, las diversas categorías de superdotación y las diferentes pruebas de diagnóstico podrían interrelacionarse. Así tendríamos:

- *Para la habilidad intelectual general.* A este grupo pertenecen los discentes que destacan en el desarrollo académico. Son alumnos que acuden precozmente al diagnóstico individual, no pasando por fase de nominación, ya que son, fácilmente, identificables en el contexto escolar. Su CI suele ser superior a 130 y la identificación, generalmente, se realiza a través de padres y profesores. Las pruebas para este grupo serían:
 1. Para el grupo de «no-diagnóstico»: Catell, WISC-R.
 2. Para el grupo tests ligados a los éxitos escolares: SAT-I (a partir de los 13 años), DAT (Tests de aptitudes diferenciales) y SCAT (a partir de 3º de primaria).
 3. Para el grupo de diagnóstico individual: WISC-R, SOI-LA.
 4. Para el grupo cuestionarios: Cuestionario para padres de la Universidad de Denver.
- *Aptitud académica específica.* Esta categoría incluye a los discentes cuya excepcionalidad se relaciona con una o varias habilidades académicas. Supone esta clasificación que el niño superdotado no tiene que ser «excelentes en todo» y que el foco principal son las «aptitudes». Los tests recomendados son el SAT, el SCAT, el DAT y las escalas de Renzulli.
- *Creatividad.* La Conferencia de Washington ha dado tanta importancia a la creatividad que ha reconocido que en ciertos alumnos puede ser una categoría única de superdotación infantil. Esta es la categoría más difícil de estudio e incluso no puntuable de forma estandarizada, sin embargo se recomiendan las siguientes pruebas: SOI-LA para las producciones creativas, tanto convergentes como divergentes; SAT-I para las habilidades creativas tanto verbales como matemáticas a partir de los 13 años, el SCAT, desde primaria y el TCT-DP para valorar el potencial creativo. En cuanto a cuestionarios: el Khatenna-Torrance Creative Perception Inventory es fundamental para el estudio de la autoimagen del discente.
- *Capacidades artísticas.* En esta categoría se encuadra todo el campo de las Bellas Artes, son por tanto, los músicos, los pintores, los escultores, etc. Su identificación es fácil por sus productos. Es también el grupo más difícil de baremar, existen las pruebas de talento musical como el «Seashore Measure of Musical Talent», las Escalas de arte de Barron-Welsh, Test de aptitud artística de Meyer, etc., pero en general la fiabilidad es muy escasa.
- *Capacidades psicomotrices.* El sujeto que pertenece a este grupo debe de resaltar en los siguientes apartados: en primer lugar debe demostrar su pertenencia al grupo de Habilidad intelectual superior, en segundo lugar debe destacar en las habilidades psicomotrices y mecánicas.

3.3.2. Valoración subjetiva de la superdotación

Dentro de este bloque debe considerarse la necesidad de recavar datos sobre factores como la originalidad, perseverancia, intensidad en el trabajo en las áreas de interés,

curiosidad desbordante, vocabulario extenso, etc., aunque éstos son difícilmente mensurables, pero pueden y deben ser valorados subjetivamente y analizados por el diagnosticador. Otros campos en que se debe de realizar una valoración subjetiva son: la madurez social y emocional.

El estudio de la vida emocional del superdotado es tan importante como los aspectos objetivos que hemos expuestos en el apartado anterior. Si no recogiésemos datos de este aspecto, es claro que el diagnóstico sería incompleto, lo cual repercutiría el pronóstico del futuro sobresaliente del discente.

Según la teoría de «desintegración positiva» de Dabrowsky (1986), la hiperexcitabilidad emocional significa: sensibilidad, intensibilidad, perfeccionismo interno, autoevaluación o autocrítica, sentimientos de inferioridad e inadecuación. Estos son los factores de personalidad que, combinados con altas capacidades intelectuales, nos permiten saber si el potencial podrá desarrollarse correctamente; o si por el contrario están alterados, se podrá determinar el por qué de su problemática.

Como conclusiones, se ha valorado la posibilidad de realizar el diagnóstico precoz, los instrumentos de diagnóstico adaptados a las categorías de superdotación recomendadas por la Conferencia de Washington, el diagnóstico debe de ser individual y basado en los siguientes principios: una correcta historia clínica en el que se recojan los datos del desarrollo evolutivo, análisis de los diferentes aprendizajes, estudio de la evolución académica, grado de madurez social y emocional; medida de las habilidades intelectuales; estudio de la creatividad; valoración subjetiva por parte de los padres y profesores y, especialmente, el estudio del desarrollo emocional.

4. MARCO LEGISLATIVO DE LA SUPERDOTACIÓN

El primer paso hacia la atención de la superdotación desde el ámbito institucional gallego, tiene lugar en el artículo 1 del Decreto 320/1996 de 26 de julio², que regula la educación de los alumnos con n.e.e. en la Comunidad Autónoma de Galicia y añade, por primera vez, los sujetos con condiciones de sobredotación. Pero ya el año anterior en el territorio MEC, se dispone oficialmente que a la identificación de tales sujetos deben seguir apoyos y medios complementarios por parte de los servicios de la Administración educativa³, estableciendo la posibilidad de modificar la duración de la escolarización obligatoria de los alumnos con n.e.e., las condiciones y el procedimiento para flexibilizarlo.

Por otra parte, si era importante reconocer que los sujetos con altas capacidades tenían necesidades educativas especiales, el paso siguiente era cómo atender esas necesidades, por lo cual la Administración resolvió crear las adaptaciones curriculares⁴ o adaptaciones del currículo a las enseñanzas del régimen general. Especificando⁵ que las

2 DOG (1996).

3 BOE (1995).

4 En Galicia por medio del DOG (1995). Orden del 6 de octubre de 1995.

5 De la Orden anterior, los artículos nº 5, 6.

adaptaciones curriculares individuales (ACI) supondrían la modificación de alguno de los elementos prescriptos del currículo, tanto en los sujetos con dificultades especiales como aquellos con capacidades excepcionales.

Posteriormente, se regula el procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolarización obligatoria de los niños con n.e.e., asociados a condiciones personales de sobredotación intelectual⁶. Las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos para todo el territorio MEC, que se complementa con otra Orden⁷ que incide en los criterios de flexibilización del período de escolarización y determina las características de los informes psicopedagógicos, procedimiento de solicitud y acreditación académica, así como las medidas de carácter curricular dentro del contexto escolar ordinario que optimicen las potencialidades de los alumnos superdotados⁸.

4.1. Criterios generales de atención de los niños con altas capacidades intelectuales

Remitiéndonos a la Orden del 28 de octubre de 1996⁹, podríamos mencionar los siguientes:

- a) Flexibilizar el período escolar tanto a la anticipación como reducción del ciclo educativo de la enseñanza básica. Esta será de un máximo de 2 años y no se podrá aplicar en una misma etapa educativa. Mientras que el inicio puede anticiparse un año.
- b) La evaluación psicopedagógica deberá determinar y acreditar las capacidades excepcionales, plantear medidas de flexibilización según las características del sujeto. A través de los pertinentes ACIs, que recogerán y desarrollarán las capacidades establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria. Todo ello supeditando a la evaluación continua, pudiendo anularse si el niño no alcanza los objetivos propuestos.
- c) Se informará al sujeto y a su familia, éstos darán su consentimiento por escrito. La escolarización se hará en los centros ordinarios.

4.2. Criterios específicos

Se podrá adelantar un año en la escolarización del primer curso de Educación Primaria o reducirlo si no se redujo al inicio, tanto en EP como en la ESO, cuando así lo determine la evaluación psicopedagógica, en beneficio del propio sujeto tanto en equilibrio personal como de su socialización.

6 La Orden del 24 de abril de 1996. BOE 1996

7 La Orden del 28 de octubre de 1996.

8 MEC, Orden de 24 de abril 1996. BOE nº107, 3 de mayo de 1996.

9 MEC, Resolución 29 abril 1996. BOE nº 119, 16 mayo.

4.3. Identificación de superdotados

Desde la perspectiva de la Administración educativa apoyándose en la mencionada Orden, propone todo el sistema de identificación de los sujetos sobresalientes, por lo tanto reproducimos los puntos a los que hace referencia:

1. La evaluación la realizará el equipo psicopedagógico, compuesto por expertos en psicopedagogía, pedagogía o psicología, especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, además de los profesores coordinadores de ciclo y director del centro. Todo ello desde el marco del Departamento de Orientación del Centro¹⁰.
2. Dentro de esta normativa se considera superdotado al sujeto que posee los siguientes rasgos definitorios, que realmente son los que propone Renzulli (1986):
 - a) *Una inteligencia superior a la media.* Desde nuestra perspectiva la línea de corte debiera estar alrededor de un CI de 130 en adelante (Iglesias Cortizas 1995). Otros autores como García Yagüe (1986), Renzulli (1986), consideran que se puede hablar de superdotación a partir de un CI de 126 puntos si, además, presentan otros rasgos redundantes. Siendo, quizá, el más restrictivo Terman (1925-1959), que sólo considera que un sujeto es sobresaliente si su CI es superior a 140.
 - b) *Un alto grado de creatividad en tareas que desarrolla el sujeto superdotado.* En esta línea están de acuerdo los siguientes autores: García Yagüe (1986); Renzulli (1986); Jiménez (1993) e Iglesias Cortizas (1995).
 - c) *Factor de automotivación o compromiso con la tarea.* Aspecto en el que coinciden Renzulli (1986); Jiménez (1993) e Iglesias Cortizas (1993).
3. Toda la información sobre los discentes superdotados será recogida sobre los siguientes aspectos:
 - a) *Referidos al ámbito personal:* nivel de las capacidades así como posibles desequilibrios afectivos, intelectuales o psicomotores. (Freeman, 1983; Terrasier, 1985; Whitmore, 1985). Aspectos como el autoconcepto, autoestima, estilos de aprendizaje hasta el compromiso con la tarea (Renzulli, 1986; Iglesias Cortizas, 1993); ritmo de aprendizaje (Iglesias Cortizas, 1993, 1995). Finalmente, recoger datos sobre cómo formula y resuelve problemas (Verhaaren, 1991); contenidos y actividades que prefiere e intereses.
 - b) *Dentro del contexto escolar:* analizar el tipo de interacciones que establece con sus compañeros y profesores (Freeman, 1983; Terrasier, 1985).
 - c) *A nivel familiar:* generalmente son los primeros en detectar la superdotación de su hijo, por lo tanto se valorará el grado de comprensión de las características de los superdotados. Los recursos culturales, económicos y del entorno que contribuyan a un óptimo desarrollo integral del sujeto (Freeman, 1983; Terrasier, 1985; Jiménez, 1993).

10 En nuestra comunidad se regula por el Decreto 120/1998, de 23 de abril, nº 79, 27/4/98.

4. Los aspectos anteriormente mencionados y todos aquellos que se consideren oportunos se recogerán en un informe evaluativo que deberá sugerir la necesidad o no de flexibilizar el período de escolarización y las adaptaciones curriculares si el sujeto ha conseguido los objetivos de etapa o curso.

4.4. Adaptaciones curriculares

La propuesta de la institución educativa son las adaptaciones curriculares a las necesidades del alumno bien dotado, enriqueciendo tanto sus objetivos, contenidos, como los tipos de actividades, modificando los materiales de intervención, los criterios de evaluación o la metodología, o secuencialización de contenidos¹¹. Resaltando otro factor muy importante como es la optimización de su capacidad creativa como factor de la superdotación. La adaptación curricular tanto en E.P como en la ESO podrá ser a un nivel inmediatamente superior, una o varias áreas o materias, si el sujeto presenta un rendimiento alto, continuado y que ha adquirido los objetivos establecidos del ciclo o nivel. Por supuesto, la evaluación se hará con referencia a las materias objeto de adaptación curricular.

5. PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO: PEDAIS

Después de haber expuesto qué entendemos por la superdotación, las ideas fundamentales sobre el diagnóstico de los niños con altas capacidades, parece obvio que nos acerquemos al área de la intervención, es decir, de los programas de atención de a los bien dotados. Sin entrar en la discusión de clásica de enriquecimiento versus aceleramiento, que no es el objeto de este texto, vamos a exponer el programa de enriquecimiento PEDAIS, Programa de Enriquecimento dos Dominios da Aptidão, Interesse e Socialização, que inició ANEIS, Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação en Braga, Portugal, asociación que preside el profesor Leandro Almeida. Nace como consecuencia lógica de querer atender las solicitudes de parte de los padres y profesores. En este sentido el programa fue implementado a alumnos con señales de superdotación en diferentes dominios, a lo largo del año lectivo 1999/2000. Para ello se elaboró un protocolo de colaboración entre las instalaciones de la Escola EB 2º, 3º de Lamaçães en la ciudad de Braga.

Los tres dominios de desarrollo del ser humano al que el programa se refiere son: la aptitud, el interés y la socialización, todos ellos han sido considerados desde una visión personalizada e integradora. Desde esta perspectiva, el programa contempla la concepción de desarrollo en el que el niño es protagonista de su propio desenvolvimiento personal. Es decir, es un enfoque constructivista que enfatiza los procesos de autoorganización, que considera las aptitudes como las competencias, las habilidades o capacidades que se expresan directamente en la acción. Así, el privilegio dado a las áreas de interés está encuadrado en un sistema personal, que da satisfacción a las

¹¹ Orden 6 de oct. de 1995.

necesidades e intereses del individuo como fuente principal de motivación. Se convierte así, en una opción flexible, que permite integrar un amplio abanico de capacidades e intereses a desarrollar y a estimular (Palhares et al., 2000: 194).

La implementación de este programa de enriquecimiento permitió a ANEIS conseguir los siguientes objetivos: 1) la formación de técnicos en las áreas de evaluación de programas; 2) la capacidad de responder a las necesidades específicas de los niños bien dotados; 3) la posibilidad de responder a algunas de las solicitudes de los padres y profesores de atender áreas específicas; 4) la oportunidad de organizar un programa de padres, siendo éstos sus organizadores; y 5) la ocasión de facilitar el intercambio con instituciones y profesionales diversos.

En el programa se consideraron dos grupos: a) niños que participaran en actividades realizadas en grupo todos los sábados, y b) adolescentes que desarrollasen proyectos individuales de investigación, con apoyo de monitores jóvenes, en un sistema de tutoría. Además de estimular temas cognitivos y motivacionales como botánica, astronomía, etc., también se incluyen actividades orientadas a la optimización psicomotora e interpersonal. Las áreas de expresión como la pintura, música y el teatro son otras opciones que se integraron en las actividades mencionadas. Con un funcionamiento modular, al final de cada temática, los niños, los adolescentes y padres se reúnen un día entero, organizado previamente por los padres, para debatir los trabajos realizados. Los padres tienen un papel fundamental en esta organización, ya que además de aglutinar a los jóvenes un día para exponer sus trabajos, también a lo largo de la semana co-organizan actividades y contribuyen a sus gastos. Este programa fue evaluado formalmente en dos sesiones: una con los padres y otra con la dirección de ANEIS. En ambos casos la conclusión ha sido muy positiva.

Otra forma alternativa al programa expuesto anteriormente es el programa ETC, Estimulo ao Talento eá Cooperacao, que surgió de los objetivos propuestos por ANEIS, ya mencionado anteriormente. Esta modalidad supone que los niños bien dotados están una semana de campamento, al que pueden asistir niños del programa anterior. La primera experiencia fue en el campo de Férias en Baiao del 15 a 22 de julio de 2000, en coordinación con el Centro de Salud del Ayuntamiento. Asistieron 31 participantes, 10 monitores y 16 especialistas invitados de los diferentes campos de estudio abordados: ciencia, tecnología, deporte, ocio, ambiente, salud, expresión literarias y artísticas. Todos los participantes colaboran voluntariamente. La evaluación realizada fue continua, individual y en grupo.

6. GALICIA: ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN LA SUPERDOTACIÓN

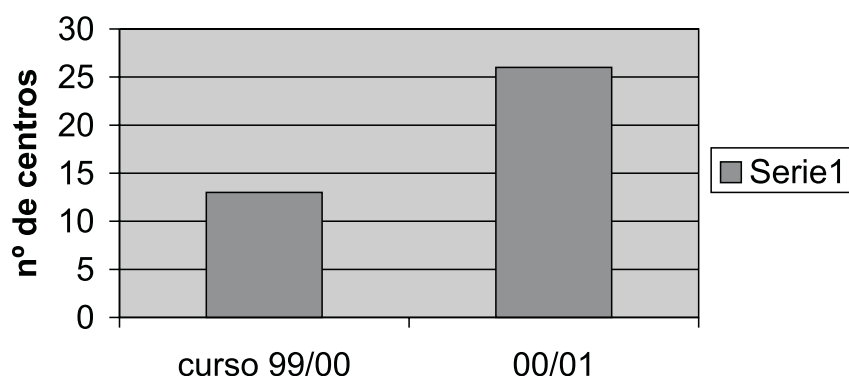
En este apartado se pretende abordar los resultados de tres años de trabajo dentro de este campo, lo que supone una profunda reflexión de la comunidad educativa gallega, que redunda en beneficio de una mayor sensibilización y, por supuesto, una mayor dotación de recursos para la atención a este colectivo de alumnos, que no por minoritario no tienen menos derecho a ser atendidos. Los datos que se adjuntan en la tabla nº 1 están referidos a la provincia de Pontevedra, pero que pueden extrapolarse al resto de las provincias gallegas.

TABLA 1
ESTADO ACTUAL DE LA EXCEPCIONALIDAD EN LA PROVINCIA DE
PONTEVEDRA. (DATOS CONTABILIZADOS POR ESTE E.O.E.
DURANTE LOS CURSOS 98/99, 99/00 Y 00/01)

Etapas Educativas	Centros Públicos		Centros Privados/Concertados		Total Alumnos
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Educación Infantil	6	2	2		10
Educación Primaria	37	20	15	3	75
ESO	6	3	2	3	14
B.U.P/BACH.	3		1		4
COU					
Totales	52	25	20	6	103

Cada año son identificados alrededor de treinta sujeto superdotados, situación que se repite en la provincia de A Coruña, y en menor medida en las provincias de Orense y Lugo, pues estas últimas tienen menor población. Por tanto, podemos afirmar que, actualmente, se puede calcular una población escolar de más de trescientos alumnos con potenciales excepcionales que están escolarizados en centros ordinarios de nuestra comunidad, que están siguiendo distintos programas de enriquecimiento. En algunos casos, tenemos que hablar de programas de enriquecimiento horizontal; otros siguen programas de enriquecimiento vertical, ampliándoseles el currículo a través de las correspondientes Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs); y en otros casos, se establecen aceleración o anticipación de etapas educativas. Por otra parte, hemos de añadir que cada curso escolar son más los centros que contemplan la atención de los discentes excepcionales en sus planes de atención a la diversidad y desarrollan sus programas de actuación.

TABLA Nº 2
CENTROS CON PLANES DE ATENCIÓN A LA SUPERDOTACIÓN



Esta situación abre unas perspectivas muy interesantes, puesto que, hasta ahora, el tratamiento a la diversidad, todo los esfuerzos se centraban en la atención a los discentes discapacitados y con dificultades de aprendizaje, ahora también irán enfocados a aquellos sujetos que por sus particulares características necesitan un enriquecimiento, mayor profundización o ampliación de su currículo de referencia.

A modo de conclusión, podemos decir que actualmente existe en el sistema educativo una base legal suficiente para atender con garantías la diversidad y dentro de ella también a aquellos discentes con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de superdotación. Sin embargo, el camino a recorrer es muy largo y queda mucho por andar sobre todo en lo que se refiere a la sensibilización de la comunidad educativa. Sensibilización que se ha de conseguir sobre la base de una formación del profesorado adecuada, apoyo institucional, experimentación de acciones, implementación de planes y programas específicos en los centros educativos, investigación y difusión de experiencias educativas.

7. PROFESORADO DE ALUMNOS SUPERDOTADOS

De todo lo expuesto anteriormente se desprende que todavía existe un aspecto que está pendiente de solución, es decir, oficialmente se definen las características de un alumno superdotado, se reconoce la atención especializada a este tipo de discentes, pero no se reconoce la importancia de la especialización del profesorado en el área de la superdotación, por tanto, tendrá que acometer esta responsabilidad el profesor de pedagogía terapéutica y los profesores ordinarios.

Actualmente existen varios modelos o estrategias que desarrollan la formación del profesorado de alumnos bien dotados. Pero sin entrar en el debate de la necesidad o no de un profesor especialista en la materia, lo cual apoyamos, por considerar que es prioritario la formación de los profesores que van abordar las tareas de optimización de niños superdotados, ya que es relativamente infrecuente la presencia de asignaturas referentes a la superdotación en los planes de estudios, ya sea de las diplomaturas de magisterio o bien de la licenciatura de psicopedagogía.

El *World Council for Gifted and Talented Children*¹², recomienda crear programas de formación para los profesores, ya sea desde instituciones públicas o privadas, puesto que reconoce la formación inicial y permanente del profesorado, supone la facilitación de una primera identificación en el aula y una posterior atención a las diversas habilidades del sujeto con altas capacidades, así como la evaluación de los resultados de la educación de forma crítica y que les sirva como método eficaz en el marco multicultural e internacional para la intervención de sujetos bien dotados. Los objetivos del mencionado programa de formación son: 1) estimular al profesorado para que reconozcan la multiplicidad del potencial del sujeto sobresaliente; 2) trabajar en un marco multicultural e internacional de la educación de superdotados de forma globalizada;

¹² Citado por Román Sánchez y otros (1992). Preparación de profesores para alumnos superdotados. En Benito (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.

3) comprender la complejidad de la superdotación, las diferencias individuales, la identificación, etc.; 4) conocer las estrategias didácticas para trabajar con alumnos bien dotados, crear materiales adecuados de intervención y, por supuesto, evaluarlos; 5) conocer los distintos modelos de enseñanza, evaluar su aplicabilidad en un contexto particular, así como crear modelos adaptados a la situación; y 6), ser conscientes de la necesidad de abogar por la calidad en la educación de bien dotados en su propia comunidad y situación profesional.

En cuanto a las características de los profesores de alumnos con altas capacidades, señala (Alonso y Benito, 1996: 244-245), que algunos autores han hecho un intento de recoger los rasgos esenciales para describirlas a nivel personal y profesional, de modo sintético podrían mencionarse las siguientes: a) estar dispuesto a intervenir en proyectos diversos, novedosos; b) ser intelectualmente curiosos; c) ser sistemático, preciso y práctico; d) tener amplia variedad de intereses; e) apreciar las realizaciones y ser emprendedor; f) conocer las técnicas de enseñanza; g) estar preparado en los contenidos pragmáticos; y h) querer enseñar a los alumnos con altas capacidades.

Addison (1983), ha perfilado las cualidades o competencias que deberían poseer los enseñantes de sujetos bien dotados, antes de expedirles el título: 1) conocimiento de la naturaleza y necesidades de los sujetos excepcionales; 2) destreza en la evaluación y en las técnicas de estudio de casos; 3) capacidades de asesoramiento y orientación; 4) estrategias y técnicas de actuación con grupos y entrenamiento creativo; 5) habilidades para relacionar las dimensiones cognitivas.

Los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados normalmente, bien para descubrir aquellos aspectos esenciales de la personalidad o bien habilidades, así como para evaluar el grado de especialización logrado, van desde la observación del discente, sobre todo en interacción con sus pares, hasta la administración de pruebas clásicas, nos referimos a las psicométricas, inventarios de personalidad, actitudes, etc., pasando, evidentemente, por las pruebas de rendimiento, o la realización de trabajos prácticos que conllevan la extrapolación de lo aprendido, crear las adaptaciones curriculares, elaborar materiales necesarios para el trabajo en el aula, diseñar pequeñas investigaciones, etc.

Como conclusión, de todo lo mencionada anteriormente se desprende que es necesario identificar a los superdotados, especialmente en la escuela en las edades más tempranas, para ello la figura del profesor es muy importante, ya que es el primero que detecta de forma subjetiva la posible superdotación.

Después de un diagnóstico de la superdotación el paso siguiente en la intervención psicopedagógica del mismo, por lo tanto hemos tratado de mostrar qué se hace en Galicia y en Portugal.

Otro aspecto que nos ha parecido importante es la legislación como marco desde la escuela, ya que es en ésta donde debe pensarse la intervención especializada, tal como contempla la ley, por medio de la adaptación curricular.

Finalmente, parecía necesario contemplar la figura del profesor, como monitor o agente de estrategias y conocimientos. Se han visto qué objetivos debe de tener un plan de formación de profesores y, también, cuáles deberían ser las características de un profesor de sujetos superdotados.

BIBLIOGRAFÍA

- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Addison, L. (1983). Selection and training of teachers of the gifted in the United States. *Gifted education international* 1(2).
- Almeida, L. y Oliveira, E. (2000). Os professores na indentificação dos alunos sobredotados. En *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, pp. 43-53.
- Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Berché, J. (1999). *La superdotación infantil. Del mito a la realidad*. Barcelona: ISEP Universidad.
- BOE. (1995). R.D. 696/1995 de 28 abril. Real Decreto de Ordenación de la Educación de alumnos con n.e.e. y en especial de sobredotación. Nº 131, 2 de junio 1995. Curricular. Santiago. Xunta de Galicia.
- Cajide Val, J. y Doval Pérez, M. (1976). «Política educativa y orientación de superdotados». En *Educadores*. N. 127, 181: 192.
- Casillas, M.A. (1996). «El fenómeno sobresaliente». *Dossier: La atención a los sobresalientes*. Nº 5, junio-julio.
- Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados: un enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Dabrowski, A. (1986). *Research group. Development and improvement of coding systems for overexcitabilities*. Denver: University of Denver.
- DOG. (1996). Decreto 320/1996, 26 de xullo. Ordenación alumnos con n.e.e. para a CC.AA. de Galicia. Nº 153, 6 agosto 1996.
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Children. In *Child Psychological Psychiatry*, 24. 481-485.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- García Yagüe, C. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid: Cepe.
- García Yagüe, J. y otros. (1989). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid. Cepe.
- Iglesias Cortizas, M. J. (1994). *Evaluación y optimización del rendimiento de los niños bien dotados. Área de expresión escrita*. Tesis. Universidad de Santiago.
- Iglesias Cortizas, M. J. (1995). Definición e necesidades pedagógicas dos nenos ben dotados. En *Revista Galega do Encino*, nº 9 nov. Xunta de Galicia.
- Iglesias Cortizas, M. J. (1996). Un problema específico de los niños bien dotados. Grupos marginales y de riesgo. En *Faísca*, nº 4. Santiago de Compostela.
- Iglesias Cortizas, M. J. (2000). ¿En qué consiste la superdotación? En *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. ANEIS. Braga. pp. 28-37.
- Jiménez, C. (1993). Problemática de la educación familiar del niño bien dotado. En *Revista de Orientación Vocacional*, vol. 4. Nº 15. 119-131.

- Jiménez, C. (1996). Diagnóstico de los alumnos más dotados. *Revista española de pedagogía*, año LIV, nº 205, septiembre-diciembre.
- Palhares, C. et al. (2000). ANEIS: programas de enriquecimiento. *Sobredotação*. Vol. 1, nº 1 e 2. Braga.
- Porto Castro, A. (1991). Efecto de un programa en el área de matemáticas con alumnos muy capacitados. Santiago: Universidad de Santiago.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness. A Development for Creative Productivity. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. pp. 53-92. Cambridge. Univ. Press.
- Renzulli, J. S. (1996). «¿En qué consiste lo sobresaliente?». *Dossier: La atención a los sobresalientes*. Nº 5, junio-julio.
- Sastre, S. y Acereda, A. (1997). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Sternberg, R. (1993). Procedures for identifying intellectual potencial in the gifted: a perspective en alternative metaphors of mind, en Heller, K.A., Mönks, FJ. y Passow, A.H. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, pp. 185-208.
- Terman, L.M. (1925-1959). *The Genetic Study of Genius*. vols. 1-IV. Standford. California. University Press.
- Terrassier, J. CH. (1985). Disincronía: desarrollo irregular. En J. FREEMAN. (ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Aula XII. Santillana.
- Tourón, J. ET AL. (2000). La validación del SCAT (School and College Ability Test) en Navarra: Resultados del estudio piloto. En *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, pp. 81-97.
- Treffinger, D. J. (1996). «Nuevas direcciones para la educación a estudiantes sobresalientes». *Dossier: La atención a los sobresalientes*. Nº 5, junio-julio.
- Verhaaren, R. (1991). *Educación de alumnos superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y las adaptaciones curriculares que precisa*. Madrid: MEC.
- Wallance, B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Whitmore, J. (1985). *Giftedness. Conflict and underachievement*. Boston Allyn and Becon.
- Zettel, J. (1979). «State provisions for educating the gifted and talented: screeng and identifying gifted and talented children». En H.A. Passow (Ed). *gifted and talented: their education and development*. 63: 75. Illinois: University of Chicago Press.