



## ESCUELA INCLUSIVA, ALUMNOS SUPERDOTADOS Y NUEVO MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN

CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (\*)

**RESUMEN.** Este artículo sitúa la atención en la diversidad de los más capaces en el marco de la escuela inclusiva y de la equidad en educación, movimiento que analiza las dificultades encontradas por las instituciones escolares (y sociales) para aceptar e integrar a la par, la diversidad de las personas y de los grupos que aparece por doquier dentro de la radical igualdad de los seres humanos. En dicho marco, analiza la situación de marginación y olvido vivida por los alumnos superdotados, un grupo que existe en todos los medios sociales y escolares y que precisa una educación de calidad para desarrollar su potencial y ser capaz de integrarse productiva y creativamente en la sociedad. La falta de equidad afecta muy especialmente a los más capaces procedentes de medios socialmente deprimidos. Se detiene en esbozar su situación legal y real en nuestra escuela y termina analizando el tratamiento que les da la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*.

**ABSTRACT.** This article places attention to the diversity of more capable pupils within the framework of inclusive school and of equity in education, as a movement that analyzes difficulties found by educational (and social) institutions in the acceptance and integration of persons and groups diversity. Within that framework, the article analyzes the situation of marginalization and oblivion lived by highly gifted pupils, a group that exist in all social and educational fields and needs a quality education to develop their potential and to be able to integrate themselves in society, both in a productive and in a creative way. The lack of equity affects especially the more capable pupils coming from socially depressed environments. Finally, the article shows their legal and real situation in our school and ends with the analysis of the treatment given to those pupils by the *Organic Law for the Quality of Education*.

### PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Se nos ha invitado a esbozar el tema de los alumnos superdotados y cómo son contemplados en la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE), esos alumnos ol-

vidados en la educación real y tratados con ambivalencia en las leyes que han regido nuestro sistema educativo. La LOCE acaba de ser aprobada en el Parlamento, por lo que cabe situar su discurso en el marco de las ideas que rigen en el universo intelec-

---

(\*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

tual y social de la educación, además de referirlo a nuestro contexto próximo y remoto. Dichas ideas-eje pueden ser el paradigma de la postmodernidad y de la escuela inclusiva, en la que los superdotados son un grupo más a incluir en el sistema escolar ordinario.

En las líneas que siguen nos referiremos, en primer lugar, al paradigma de la *postmodernidad* con manifestaciones en los órdenes científico, cultural, económico y social y que en el caso de la educación tiene su expresión en la *escuela inclusiva*. Escuela que contempla como algo intrínseco la diversidad, y como correlato necesario la consideración de equidad, diversidad y educación de calidad para todos. Las ideas no se renuevan en el vacío y por ello, en segundo lugar, nos referiremos a nuestro contexto analizando la *legislación escolar sobre los más capaces* dictada en la segunda mitad del siglo veinte. Terminaremos presentando *cómo contempla la LOCE* a este colectivo ofreciendo pinceladas para orientar su desarrollo.

## POSTMODERNIDAD, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

El postmodernismo es una nueva filosofía social, un pensamiento crítico y rupturista que analiza la múltiple y desequilibrada realidad social y trata de abrir caminos alternativos, de modo y manera que las personas y los grupos en las concreciones existentes puedan tener un *desarrollo más humano* y sostenible, es decir, un desarrollo que lleve a que sean las personas y los grupos, especialmente los grupos marginados, el objeto y sujeto del propio desarrollo, que debe ser más equitativo con el conjunto de la población. El postmodernismo contempla la diversidad cultural, étnica o de género y observa que pese al avance general, existen disparidades notorias y dependencias injustificadas, sin que el modelo o modelos de desarrollo y de educación imperantes en la era de la modernidad hayan sido capaces de reducir la brecha de la de-

sigualdad en los diferentes ámbitos sociales y de convivencia. Desigualdad manifestada en términos de distribución de la riqueza, del poder no material, de la calidad de la educación, de la participación en la gestión social y cultural y de la autoconciencia en cuanto a capacidad para construir y modelar nuestra identidad y nuestro propio camino.

La educación es uno de los ámbitos interpelados por la nueva corriente dado que el currículo escolar no ha sabido satisfacer las necesidades de las personas y grupos «diferentes» al no haber sabido recoger el discurso de las minorías culturales y étnicas, de los movimientos feministas, de las clases trabajadoras o de los estudiantes más y menos capaces. Ha sido una escuela y un currículo para la clase social dominante y con ella ha mostrado cierta solvencia. Se trata de ofrecer una educación de similar calidad para todos que contemple la equidad. Se *abandona la conceptualización de la diversidad como problema, dilema o déficit* para concebirla como riqueza natural, por más que lo diverso ponga a flor de piel la dificultad que tenemos las personas para convivir con dicha diversidad, debido en gran medida a la socialización y educación recibidas. *Iguals y diferentes* es el título del capítulo 2 del *Informe mundial sobre la cultura* (UNESCO, 1999) cultura que se refiere «a maneras de vivir como individuos y a maneras de vivir en comunidad» (Mayor Zaragoza, 1999).

El movimiento hacia la inclusión se configura desde cinco perspectivas (Parrilla, 2002):

- *Perspectiva ética.* Considera la inclusión un derecho humano. La participación en igualdad de condiciones es un hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas (UNESCO, 1990, 1994; Lipsky y Gartner, 1996).
- *Social.* Es la sociedad la que legitima una visión negativa de determi-

nadas diferencias al ser en sí misma discapacitadora para los sujetos y grupos «diferentes». Surgen retos como aclarar las responsabilidades sociales en el desarrollo y hasta en la creación de la discapacidad, considerar a las personas «diferentes» ciudadanos con derechos y redefinir el sentido y función de la investigación educativa y social (Barton, 1999). En otros casos la responsabilidad es haber negado la evidencia de la diversidad haciendo que una mitad de la humanidad sea socialmente invisible (Halimi, 1999).

- *Organizativa*. La inclusión es un proyecto global que afecta a las instituciones en su conjunto. En educación se trata de transformar la organización escolar y sus prácticas de modo que con la implicación de todos se busquen soluciones institucionales a la unidad y diversidad de los seres humanos.
- *Comunitaria*. Se reconoce a la institución escolar autonomía, iniciativa y recursos para afrontar la inclusión mediante el establecimiento de redes intra e interescolares y sociales que den apoyo al nuevo modelo de convivencia y educación. Y viceversa pues se trata asimismo de integrar lo global o universal en lo local, como ocurre con los derechos humanos (Preis, 1999).
- *Investigadora*. Plantea una nueva forma de hacer investigación, hay que evitar el carácter excluyente de la investigación tradicional que establece una distancia casi insalvable entre investigador e investigados.

#### **CIENCIA, DIVERSIDAD, EQUIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

En el espacio postmodernista la Ciencia es objeto de revisión tanto la forma de hacer

y extender la Ciencia cuanto algunas de las aplicaciones que suscita, pues legitiman discapacidades y singularidades, no siempre preexistentes, aumentando su marginalidad. La obra de Kuhn (1962) marca un hito en la concepción tradicional de la ciencia como producto objetivo ajeno a las valoraciones de su medio y de su tiempo. Sin embargo, la Ciencia, particularmente las Ciencias Humanas y Sociales, tiene una dimensión histórica y es deudora de las condiciones sociales imperantes que contribuye a mantener y modelar.

Ello no quiere decir que el conocimiento científico deje de ser un conocimiento riguroso. Es tal vez lo más riguroso que el ser humano es capaz de producir dado que sigue unas pautas internas conocidas por los especialistas, es hasta cierto punto replicable y está sometido a la permanente revisión de la comunidad científica y a su refutación por los propios hechos a los que se aplican sus resultados. No obstante, la Ciencia forma asimismo parte de un entramado externo que la hace posible y la hace posible de determinadas maneras.

Si desde la perspectiva del género analizamos algunos de los asuntos sociales más importantes afectados frontalmente por las concepciones científicas y educativas, quizá pueda entenderse mejor qué significa el postmodernismo y la escuela inclusiva, y por qué se han reunido bajo un mismo paraguas grupos y estudiosos procedentes de varios campos. El postmodernismo es interdisciplinar.

#### **LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN Y GÉNERO COMO EJEMPLO**

Parece una obviedad, sobre todo en occidente, que todas las personas tenemos los mismos derechos humanos proclamados por la ONU en 1948, pero no debía ser tan obvio en el caso de las mujeres cuando la propia ONU hubo de reproclamarlo bastantes años después. Como señala Ángeles Galino,

La Segunda Conferencia Mundial en Viena sobre los derechos humanos... afirma explícitamente que «los derechos de las mujeres han de ser considerados parte integrante, inalienable e indivisible de los derechos humanos». Y una se pregunta ¿Era necesario que la ONU reconociera oficialmente con toda la parafernalia de una Conferencia Mundial que los derechos de las mujeres son derechos humanos y que los derechos humanos son también derechos de las mujeres? Lo era. Muchos años habían pasado desde 1948 y algo se había avanzado pero la normativa no transforma automáticamente las realidades... (Galino, 2002, p.101).

Los investigadores participan de las cegueras propias de su época. Tres ejemplos escalonados cronológicamente lo muestran: a) la investigación longitudinal de Terman, b) la revisión de estudios sobre diferencias de géneros realizada por Petersen, Crockett y Tobin-Richards, y c) el análisis sobre acumulación de «segos menores», a favor de los chicos, que terminarían por resultar significativos.

#### EL ESTUDIO LONGITUDINAL DE TERMAN DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO

Iniciado en 1921 fue aportando datos hasta 1970. Su finalidad era analizar las características de los sujetos con alto CI, la evolución de sus logros y el grado de estabilidad de la inteligencia. Seleccionó una muestra de 1528 alumnos (de los que el 44% eran alumnas) con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. En primer lugar pidió al profesorado que preseleccionara a los alumnos más dotados, posteriormente aplicó a los preseleccionados el test de Stanford-Binet y seleccionó a los que obtuvieron en él 140 o más puntos. Una vez en marcha el estudio, seleccionó un grupo de control de la población general y para estudios específicos estableció diversos subgrupos de superdotados dentro de su muestra. En distintos momentos midió a los participantes a través de cuestionarios

para los padres, informes de los maestros, examen médico de aproximadamente la mitad de la muestra, tests de rendimiento y personalidad, inventario de intereses, actitudes hacia el juego, medidas antropométricas estándar y entrevistas. Logró el seguimiento del 90 por 100 de la muestra inicial.

El resumen general de los resultados puede ser que en relación a la población normal, los superdotados destacaban significativamente en rendimiento académico y profesional, no manifestaban problemas de ajuste personal, tenían intereses más elevados, eran mejores lectores y procedían de familias y ambientes más selectos. Son valores de grupo, es decir, había sujetos que en la edad adulta ejercían trabajos intelectualmente sencillos pero, en conjunto, ocupaban profesiones en los niveles altos en términos significativamente superiores a la población general y presentaban buena adaptación (Terman, 1925; Terman y Oden 1947; Oden, 1968).

Los resultados expuestos sufren modulaciones al analizarlos según el género. Así aunque chicos y chicas fueron seleccionados con los mismos criterios y mostraron un desarrollo escolar adecuado, en la edad adulta la mitad de las mujeres estudiadas eran amas de casa y la otra mitad realizaba además tareas profesionales en puestos menos remunerados, en trabajos de inferior rango académico o con dedicación parcial. *El nivel académico y profesional alcanzado por cada grupo sexual era significativamente distinto y favorecía al masculino.* Un mayor número de chicas que de chicos no terminó los estudios de bachillerato, otro grupo obtuvo el grado de diplomadas, pocas mujeres obtuvieron la licenciatura y menos aún el grado de doctor o master. Había un pequeño grupo de mujeres sobrepasadas por las circunstancias de la vida, coincidiendo estos casos con la asunción de responsabilidades como hacerse cargo de sus progenitores y otros seres queridos, cargas no asumidas

por los varones como tarea propia de su grupo.

Nos interesa particularmente la interpretación dada a las diferencias encontradas entre géneros, totalmente ligada al estereotipo social. Como hijo de su tiempo, Terman otorgaba gran importancia a la herencia en la conformación de las características individuales. Por otra parte, sus datos de partida, los resultados en la prueba de CI, no daban diferencias significativas entre hombres y mujeres y tampoco apoyaban la hipótesis de una mayor variabilidad en el CI del género masculino. Datos de marca como éstos debieron hacerle dudar de las explicaciones simplistas al observar en la vida adulta los logros desiguales de cada grupo sexual; sin embargo no avanzó nuevas hipótesis explicativas y se dejó atrapar por los estereotipos y sesgos imperantes a pesar de que no cuadraban con los datos (Vialle, 1994).

#### HIPÓTESIS, METODOLOGÍA Y ANÁLISIS EMPLEADOS EN EL ESTUDIO DE LA DIFERENCIAS SEXUALES

Petersen, Crockett y Tobbin-Richards (1982) compararon 200 artículos que estudiaban diferencias sexuales, publicados entre 1968-70 y 1975-76 en una decena de revistas profesionales de las de mayor incidencia profesional. Analizaron si se habían producido cambios en el *tratamiento teórico y metodológico del tema* dado que, por esas fechas, estaba tomando importancia una línea de trabajo sobre los actualmente denominados estudios de género, estudios impulsados inicialmente por mujeres universitarias y realizados desde campos como psicología, pedagogía, derecho, medicina, sociología, política, etc.<sup>1</sup>.

Algunas de sus conclusiones son:

- En dicho periodo *no ha habido una progresión constante en el planteamiento de nuevas hipótesis* y nuevos tipos de análisis que permitieran ser más precisos y obtener datos más integrados.
- En el segundo periodo se empleaban más las muestras mixtas, sobre todo por parte de las investigadoras. En el primer periodo no era infrecuente trabajar con muestras masculinas y generalizar los resultados al conjunto de la población. *El sexo o género pocas veces era considerado una variable digna de análisis.*
- En la segunda época se habían incrementado la complejidad de los análisis aún cuando no siempre se diera una explicación teórica de las diferencias halladas.
- Hasta que se desarrollaron desde la perspectiva del género las teorías psicosociales y cognitivas, la investigación del pasado reciente *se había enfocado en comprender la superioridad del varón* o las ventajas de éste, y se trataba de explicar *a posteriori* cómo y por qué las mujeres diferían de los hombres en conductas masculinamente orientadas.

Señalan las autoras que quizá no sea ajeno a esta situación el hecho de que los investigadores fueran mayoritariamente varones, y se habían centrado en el estudio de los procesos cognitivos superiores en los que destacaban como grupo, ámbito vedado a la mujer. La perspectiva de las diferencias entre géneros sigue viva si bien con nuevos enfoques centrados no sólo en las capacidades en que sobresalen ambos grupos sino en

---

(1) Género es un término acuñado en 1972 por la inglesa Oakley y que en los últimos años ha hecho fortuna. Propuso *distinguir entre sexo*, que denotaría las características biológicas que distinguen a los hombres de las mujeres y viceversa, y que son *diferencias genéticas tal vez invariables*; y *género*, o *pautas de comportamiento atribuidas a hombres y mujeres* en las distintas culturas y que regulan las relaciones entre los hombres y las mujeres. Estas últimas son de *carácter mutable*.

los valores que interiorizan, las expectativas, la autonomía, el autoconcepto y el estilo de vida en último término.

*Acumulación de sesgos menores, favorables a los chicos, en la selección de alumnos para participar en programas específicos para los más capaces*

El estudio de Dainnault y otros (1999) ha analizado diversos casos que ponen de manifiesto que *la menor presencia femenina en los programas citados, encuentra uno de sus apoyos en el propio proceso de selección de candidatos*. Tanto en la fase de preselección de los alumnos hecha por los propios centros, cuanto en la selección final a cargo de una comisión en este caso, el proceso termina por favorecer al grupo masculino. Las escuelas relaizan la preselección, normalmente apoyándose en el juicio del profesorado, en los resultados de tests colectivos o en una mezcla de estos u otros criterios similares. En cada paso del proceso se proponían o seleccionaban porcentajes próximos de cada grupo sexual, pero siempre inferiores en el caso de las chicas. Normalmente en las distintas fases del proceso, los redondeos de porcentajes así como la revisión de los puntos de corte establecidos inicialmente, cuando no se cubren las plazas por ejemplo y hay que acudir a repesca, son a favor de los chicos. Estas *sutiles diferencias de carácter acumulativo*, explican en alguna medida la desproporcionada presencia de chicos y chicas en programas de este tipo. Aunque los datos hay que interpretarlos con cautela, sí aportan una nueva hipótesis sobre los sesgos sexuales. En los ejemplos citados, hay otros, se ha pretendido esbozar que la ciencia no es ajena a las estereotipias humanas. Los estudios sobre el género evidencian que las mujeres

son socialmente invisibles, tienen un techo de cristal, el mismo trabajo tiene más o menos importancia en función de quien lo desempeñe, un varón o una mujer, etc. La escuela no ha sabido encauzar sus aspiraciones legítimas. Y sin embargo, en un mundo axiológicamente tan mutable, la mujer está aprendiendo a proteger su futuro de mujer desvalida lo que no es ajeno al apoyo de sus otros significativos y al establecimiento de redes. Los varones, principales gestores formales de la educación y la sociedad, viven con cierta sorpresa un cambio necesario y que durante años no han sabido ver, salvo significativas excepciones.

La inclusión de la mujer y máxime la de la mujer capaz puede significar un avance cualitativo en el camino hacia un desarrollo más humano. «Dar más oportunidades a las mujeres, en particular a las mujeres y niñas con aptitudes excepcionales, es crear las condiciones necesarias para la aparición de una elite femenina y permitir a las mujeres (y a los hombres) hacer al proceso de adopción de decisiones una contribución valiosísima para el adelanto de la educación y el desarrollo duradero» (UNESCO, 1996, p. 45).

Sin embargo, persiste el sexismo. Datos recientes de una investigación, que continúa, referida a los alumnos que obtienen *Premio Extraordinario de Bachillerato*, muestran que las chicas con muy alto rendimiento en el bachillerato son respetadas y consultadas académicamente pero no son solicitadas como novias o amigas íntimas. En el caso de sus iguales masculinos no se da tal patrón sino que son alumnos solicitados (Jiménez Fernández y col., 2001-2002)<sup>2</sup>.

---

(2) C. Jiménez; T. Aguado; B. Álvarez; J. A. Gil; R. Jiménez: *Prácticas educativas y actitudes y logros del alumno desde la perspectiva del género y la alta capacidad*. III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UNED, 2001. No se presupone que sean alumnos superdotados simplemente, el criterio de elección ha sido haber obtenido dicho Premio. Jiménez, C. y col.: «Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato», en *Bor-don. Revista de Pedagogía*, Vol. 54: 2-3, 2001, pp. 383-398.

## DE LA INTEGRACIÓN A LA ESCUELA INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA CALIDAD Y LA EQUIDAD

El movimiento hacia la integración social de las personas con discapacidad se remonta a los años cincuenta y sesenta (Wonffensberger, 1986), se ha extendido en la segunda mitad del pasado siglo y ha sido objeto de ciertas evaluaciones (Cardona, 2003) que se han preocupado más por la modalidad de integración, o *dónde* se les enseña, que por el *cómo* y *qué* se les enseña. Se ha producido cierto revisionismo tanto sobre los modelos de emplazamiento y sus resultados como sobre la filosofía que sustenta la integración, una filosofía que *admite las diferencias pero que no convive con ellas en pie de igualdad*. Se empieza a hablar de una escuela (y una sociedad) inclusiva (Stainback y Staninback, 1991), abierta a la diversidad y que no justifica la exclusión de ninguna persona.

El desarrollo de esta idea adquirió impulso en la Conferencia de la UNESCO de 1990 en la que un grupo de representantes de países desarrollados promueven la idea de «educación para todos», propulsada inicialmente desde la educación especial pero que empalmaría prontamente con planteamientos análogos defendidos desde grupos dedicados a los estudios del género, de la multiculturalidad y de otros grupos marginados. En la Conferencia celebrada en Salamanca cuatro años después (UNESCO, 1994) cobra peso la idea de la *educación inclusiva* como *un derecho de todos*.

La escuela inclusiva supone en la práctica la integración llevada al extremo. Un *único sistema escolar* debe dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos implicándose como institución. Si bien la escuela organizará sus recursos dependiendo del contexto en el que está inserta, se desmitifican las diferencias que se asumen como lo natural y

se reconoce el derecho a la igualdad y a la diversidad en un sentido más profundo.

La inclusión exige *un único currículo que se diversifica* para ser equitativo con todos los alumnos y grupos y lograr que adquieran la *condición de ciudadanos*, es decir, de partícipes vivos en los proyectos de la sociedad a la que pertenecen. La escuela deberá reorganizarse y aunque un profesor sea responsable de un grupo de modo rotativo o permanente, dos o más profesores pueden compartir colegiadamente las tareas del aula y gestionar el apoyo a las NEE. Por lo demás nada nuevo, la buena educación ha pretendido siempre formar personas autónomas, capaces de gobernarse a sí mismas y de colaborar en la construcción de una sociedad más justa y más abierta a todo lo humano. Dicho objetivo es polidrico e inacabado.

Recordemos que no ya en los tiempos de Platón sino en la construcción reciente del país mas poderosos de la tierra, sólo un puñado de hombres tenían la condición de ciudadanos de pleno derecho. ¿Qué ha aportado la educación de calidad? Al individuo, conciencia de sus posibilidades y límites con la posibilidad de cambiar el signo de su origen social; a los grupos, conciencia de su identidad, poder y grado de marginalidad o presencia, con la posibilidad de influir comprometidamente en los acontecimientos a través del establecimiento de redes y de la participación en la dinámica política, económica, social y cultural. Equivale en cierto modo al concepto de *empowerment* o conquista, conciencia y aplicación del propio poder. La conquista de la conciencia personal y su reflejo en la condición de ciudadano, afectaría a todos los educandos, con independencia del grado de poder de que disfrutaran (Ballesteros, 1997). En dicha conciencia personal juega un papel de primera mano la forma en que construimos el conocimiento y el significado que le atribuimos.

## LOS SUPERDOTADOS Y SU INCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL

El movimiento hacia la inclusión o integración en un único sistema escolar del conjunto de la población afecta frontalmente a los más capaces por las siguientes razones fundamentalmente:

- *Es un grupo olvidado* y que existe como grupo natural en todas las sociedades aunque socialmente se pueda negar o ignorar su existencia.
- Es un grupo *con necesidades educativas específicas* o especiales que deben ser atendidas tempranamente en el marco escolar ordinario.
- Es un grupo *sin conciencia de su identidad, recursos y obligaciones* dado que la escuela no contempla sus NEE. En consecuencia, al dejar en manos del contexto familiar y social la satisfacción de las mismas da un poder notable a las condiciones sociales de partida.
- *Existen superdotados en todos los grupos sociales* pero no tienen igualdad de oportunidades para florecer. De ahí la importancia, de que la escuela y especialmente la sostenida con fondos públicos, los apoye adecuadamente pues la capacidad no florece en cualesquiera condiciones.
- Alta capacidad y éxito escolar y social no guardan una relación de causalidad. *Hay fracasados escolares y sociales entre los más capaces* y alumnos muy capaces condenados a la mediocridad.
- Toda sociedad evolucionada *precisa cultivar la diversidad de talentos* para mantener y conquistar cuotas de bienestar y de libertad.

Para comprender su singularidad basta recordar que desde el punto de vista del aprendizaje, los superdotados aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y

mayor amplitud que sus iguales en edad, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en familia, profesores y compañeros el estímulo y la guía adecuados. Su estilo de aprendizaje puede caracterizarse como autónomo, centrado en la tarea, crítico, motivado, persistente y creativo, y se benefician notablemente con las observaciones del profesor a su trabajo. Existe discrepancia entre sus NEE y el currículo ordinario de la escuela. A su vez *es un grupo internamente heterogéneo*, o lo que es lo mismo, no hay un modelo de emplazamiento escolar y un método de enseñanza ideal para este grupo. Hay un gradiente de necesidades educativas que precisan ser satisfechas con modelos de agrupamiento y metodologías flexibles.

La integración escolar de los alumnos con discapacidad y la de los socialmente más desfavorecidos ha requerido gran energía y es un logro a mejorar, pero no debe ir en detrimento de los más capaces. Sin embargo, *el principio radical de la inclusión y las prácticas escolares en que ha cristalizado, globalmente han ido en detrimento del grupo de los más capaces*, alumnos que necesitan varios grupos de referencia, y no sólo a sus iguales en edad cronológica, para su correcto crecimiento personal, social y académico (Kearny, 1996; Delisle, 1999). Necesitan jugar y trabajar con sus compañeros de la misma edad cronológica ya como compañeros ya como tutores de sus iguales. También necesitan jugar y trabajar con compañeros de su misma edad mental para recibir y dar desafíos adecuados que desarrollen óptimamente tanto sus recursos cognitivos como sus habilidades sociales. Con el agrupamiento homogéneo y el currículo ordinario como único recurso, resultan particularmente perjudicados los extremadamente superdotados y los superdotados procedentes de los grupos socialmente desfavorecidos.

Los primeros porque son especie de «almas pensantes» que conceptualizan el



mundo en términos cognitivos y fuera de ese ámbito suelen ser socialmente indefensos y afectivamente vulnerables (Coriat, 1990; Jiménez Fernández, 2000). La interacción con sus iguales en capacidad en parte del horario escolar les ayuda a desarrollar habilidades sociales, a mejorar su propia percepción y a proyectar sobre la realidad las abstracciones que dominan. Los procedentes de medios culturalmente deprivados porque en dichos contextos no tienen oportunidades para desarrollar las competencias y recursos decisivos para transitar por la vida interactuando con desafíos adecuados a su capacidad; la escuela no compensa las deficiencias de su medio y, a su vez, su medio no puede compensar las deficiencias de la escuela.

Por ello la escuela inclusiva ha sido objeto de matizaciones, se le recuerda que (Landers y Weaver, 1997):

- *La normalización de las diferencias es un principio general* que afecta a todos los grupos y poblaciones escolares. Los deficientes mentales y los más capaces forman parte natural de cualquier población y tienen derecho a ser atendidos en su diversidad en el marco de la escuela ordinaria.
- *La normalización de las diferencias es un proceso no una forma de emplazamiento escolar* y tiene carácter interactivo. Tanto la deficiencia como la alta capacidad tienen una dimensión interna o *nature* pero también externa o *nurture* pues el entorno juega un papel de primera mano en su evolución y a veces en su origen.
- Se trata de encontrar modelos de organización escolar y de intervención educativa que optimice el logro de los objetivos comunes sin perjudicar a ningún alumno o grupo y quizá sea la denominada educación adaptativa (Corno y Snow, 1986) el modelo genérico con mayor predicamento para tal proceder.

## **SUPERDOTADOS QUE FRACASAN EN LA ESCUELA**

Desde el citado estudio de Terman se viene constatando la existencia de un subgrupo de alumnos que fracasan en la escuela a pesar de su capacidad o quizá por su capacidad, produciéndose principalmente dicho fracaso en el paso de la educación primaria a la secundaria (Jiménez Fernández, 2000). Los superdotados que fracasan desarrollan una autoestima extremadamente baja, no confían en sus capacidades y control personal, pierden la ilusión por la escuela y como mecanismo de defensa, desarrollan actitudes de conformismo extremo o de dominación excesiva. El fracaso se gesta lentamente antes de declararse con rotundidad y va acompañado de conductas sintomáticas como aburrimiento, falsa fatiga, problemas de conducta, rendimiento errático, inseguridad personal y emocional.

Al enfrentarse a las tareas escolares, en estos alumnos ha arraigado un estilo de aprendizaje caracterizado por:

- Una acusada *irregularidad en la puesta en práctica de sus capacidades* intelectuales lo que determina un permanente cambio de estilo de trabajo.
- Dentro de esta permanente fluctuación, *tienden a funcionar en los niveles más concretos* aún cuando sean capaces de acceder a los niveles más abstractos.
- Son *incapaces de organizar un método de trabajo* encaminado a la consecución de un fin y ante problemas determinados, su tendencia es a huir de la situación (Van Tassel-Baska, 1992; Whitmore, 1986). Los delincuentes capaces de liderar bandas, son en más de un caso superdotados que han desarrollado sus capacidades en caminos no valiosos, hipótesis en la que trabaja un equipo de sociólogos en la Universidad de Denver (Seeley, 1993).

Buena parte de estos chicos llegan a esta situación porque la escuela no les exige de modo adecuado y, en consecuencia, no desarrollan las habilidades y hábitos necesarios para el avance en el aprendizaje. Llega así un momento en el que se sienten atrapados y sin capacidad para salir adelante, son los alumnos indefensos, merced a un fracaso escolar aprendido.

Seeley señala los siguientes factores de riesgo producidos desde la propia escuela:

- Percepción del trabajo académico como demasiado fácil, repetitivo y aburrido.
- Las reglas de acogida tienden a dejar fuera a los alumnos no convencionales.
- Escuela demasiado grande, impersonal.
- Los clichés de la escuela resultan alienantes.
- Ante el rendimiento irregular, la escuela tiende a centrarse en las debilidades.
- Actitud inadecuada del profesor y del orientador: «amóldate o abandona».
- Conflictos con los profesores, en la escuela secundaria especialmente.
- Desean respeto y responsabilidad por parte del centro y del profesorado.
- Demasiados deberes sólo para ocupar el tiempo.
- Indiferencia u hostilidad del profesor.
- Poco aprendizaje experiencial, con significado para la vida del alumno.

## LOS SUPERDOTADOS EN LA LEGISLACIÓN ESCOLAR

La consideración educativa de los chicos superdotados ha tenido en España una *trayectoria errática* tanto en los ordenamientos jurídicos de la educación como en las publicaciones e investigaciones realizadas en dicho campo, situación que contrasta

con el interés prestado en otros países de nuestra órbita cultural (Austin, 2002; Debo-rah, 2002) como ya señalaran García Yagüe y su equipo (1986). Resumimos los hitos más importantes siendo autoría propia el subrayado.

### LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

Con anterioridad a esta ley en la Segunda República hubo intentos prácticos interesantes que sobrevivieron a la República y Decretos del Ministerio de Instrucción Pública que postulaban que:

Una democracia subsiste por las aristocracias del espíritu que ella misma forja, y la producción de estas aristocracias es imposible y, por consiguiente, imposible la democracia, si ella no impulsa, facilita y ampara la selección (M.I.P., 7-VIII-1931).

Por su parte la *Ley de Educación Primaria de 1945*, modificada en diciembre de 1966, circunscribe la educación especial a los chicos discapacitados. A los más capaces apenas si los nombra y lo hace en los siguientes términos:

Para la *protección de los escolares de aptitudes sobresalientes* en el orden intelectual y moral serán de aplicación a la enseñanza primaria los beneficios y derechos otorgados por la Ley de protección escolar (Art. 47).

Sería la *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*, de 4 de agosto de 1970, que dedica el Capítulo VII a la educación especial que se refiere a los discapacitados y a los superdotados, la que plantee su cualidad específica. Puede leerse lo siguiente:

Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos (Art. 49.2). La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su

programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales (Art. 53).

El avance que significó esta *Ley* no alcanzó en la práctica a los alumnos más capaces. Hace treinta años eran muy distintas las condiciones sociales de España y cabe disculpar que se les pospusiera.

### LEGISLACIÓN DE LA REFORMA O LOGSE

Ausente inicialmente el tema, a partir de 1995 se inicia una nueva etapa con la publicación de un Real Decreto que ordena la educación de los alumnos con NEE o con discapacidad y sobredotación, respectivamente. Esbozamos el recorrido.

*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989). Antesala de la LOGSE, introduce la perífrasis «necesidades educativas especiales (NEE)» como hiciera años antes el Informe Warnock (1978), eufemismo que viene a sustituir la denominación tradicional de educación especial. Desarrolla la necesidad de atender a los alumnos más dotados:

Otra manifestación de las necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados. Cuanto se ha dicho en relación a la valoración psicopedagógica, propuesta curricular, servicios y apoyos, se extiende también a estos alumnos, aunque lógicamente con las particularidades propias de su caso. Deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los alumnos superdotados. En ese sentido, la oferta diversificada y la optatividad que se contemplan en la secundaria Obligatoria pueden representar una contribución decisiva a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos superdotados (MEC, 1989, p. 169).

*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 3 de octubre de 1990. Supri-

me dicha consideración explícita de los superdotados y pierde la oportunidad de incorporarse a una tendencia educativa en alza en los países desarrollados, y de extender al conjunto de las NEE los principios, instrumentos y recursos concebidos para atender a la diversidad.

Sin embargo, sería impropio decir que los ha olvidado por completo. Hay alusiones a los mismos en una concepción sobrentendida de que la capacidad como otras características, se distribuyen desigualmente entre los alumnos. En las *Orientaciones Didácticas de Secundaria* se lee (MEC, 1992, pp. 28-29):

Han de prepararse también actividades referidas a los contenidos considerados complementarios o de ampliación con la perspectiva de aquellos alumnos que pueden avanzar más rápidamente o que lo hacen con menos necesidad de ayuda y que, en cualquiera de los casos, pueden profundizar en contenidos a través de un trabajo autónomo.

El (...) banco de actividades graduadas (...) no supone un inconveniente para los alumnos con un ritmo de aprendizaje superior a la media, siempre que exista la posibilidad de recorridos más rápidos que permitan a estos alumnos ir saltando a través de las actividades más significativas.

*R. D. 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales* (BOE de 2 de junio). Aborda al fin la educación de los chicos más capaces pero su repercusión ha sido desigual en el conjunto de las comunidades autónomas. En la *Introducción* se lee:

El presente *Real Decreto* regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos, y la organización de la atención educativa a los *alumnos con necesidades educativas especiales*, temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a *condiciones personales de sobredotación* o a condicio-

nes igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica.

El Capítulo segundo, *De la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*, consta de dos artículos dedicados a la atención educativa y a la evaluación y medida:

La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes áreas educativas (Art. 10).

1. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción (Art. 11.1).

2. A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual contarán con profesionales con una formación especializada (Art. 11.2).

*Orden de 24 de abril de 1996, que regula las condiciones y el procedimiento sobre flexibilización, con carácter excepcional, del periodo de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual* (BOE de 3 de mayo). Regula la aceleración de curso, igual que está regulada la repetición de curso para ajustarse a las necesidades educativas de otro tipo de alumnos. Para preparar dicha Orden elaboramos un Informe para el MEC documentando las condiciones en las que se debería o no recomendar cierta aceleración del currículo (Jiménez Fernández, 1995).

*Resolución de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, que determina los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con sobredotación intelectual*. Señala los aspectos del alumno y de los contextos escolar, familiar y social que deberán ser analizados para orientar la respuesta educativa.

*Resolución de 20 de marzo de 1997 por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones especiales de sobredotación intelectual* (BOE 4 de abril de 1997). La presentación de propuestas y solicitudes se deberá realizar hasta el 30 de marzo de cada año y la resolución se hará en un periodo de tres meses.

*Resolución por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 2001-2002* (BOE 29-VI-2001). Alumnos con NEE asociadas a sobredotación intelectual, en nuestro caso.

## VALORACIÓN DE LA LEGISLACIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

Lo más importante de la etapa de los noventa quizá sea que al fin se ha recogido en letra impresa una *legislación explícita que ha dado al tema cierto rodaje escolar y social*, si bien su repercusión ha sido desigual. Comunidades Autónomas como Andalucía, Galicia, Valencia, País Vasco, Madrid o Castilla-La Mancha han desarrollado su propia normativa siguiendo las pautas del RD de octubre de 1995. Otras, como Navarra, han pasado a la práctica y se rigen por la normativa estatal, y otras apenas si han iniciado movimiento alguno. El detalle del proceso en varias Comunidades Autónomas se recoge en el monográfico *La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces* (Jiménez Fernández, 2002b) y se recomiendan las cola-

boraciones de Apraiz de Elorza, Casanova Rodríguez, Equipo de Sobredotación /Altas Capacidades del CREENA, Ferro Fontela y Rayo Lombardo.

Los profesores de educación infantil y primaria muestran mayor predisposición a comprender y, de algún modo, a apoyar las NEE de estos alumnos (Cardona Moltó, 2003), pero no tienen detrás proyectos institucionales que los respalden ni la organización escolar, recursos y formación pedagógica adecuados. Por otra parte, el esfuerzo exigido por la integración de los alumnos con NEE y la atención a la diversidad cultural y social, que ha dado lugar a una distribución de este tipo de alumnos por centros no siempre equilibrada, ha significado un coste para el profesorado que se debe reconocer.

Al mismo tiempo, en los centros en los que dicha legislación se está aplicando, *su incidencia institucional ha sido escasa*. En la práctica el salto de curso puro y duro se está convirtiendo en el modelo por antonomasia de atención a su diversidad. O lo que es lo mismo, *el profesorado no se implica* en la educación de estos alumnos; son los servicios de orientación los encargados de proponer el salto de curso y los más capaces reciben el programa común sólo que lo cursan con un año o dos de antelación respecto de su edad cronológica. El salto de curso está indicado fundamentalmente en el caso de alumnos extremadamente superdotados que reúnen además otras características de personalidad y madurez social, pero no es, ni debe ser, la panacea por más que sea una fórmula cómoda para la escuela y económica para la administración.

Los superdotados son un grupo internamente heterogéneo como lo es el de los discapacitados. Desde la perspectiva psicométrica el extremadamente capaz ten-

dría su contrarréplica en el deficiente mental profundo pues hay un *continuum* de capacidad. Pueden ser simplemente superdotados, medianamente superdotados o superdotados en extremo y, como grupo, *precisan de forma temprana y sistemática un currículo más complejo y variado, desarrollado con una metodología más ágil o más centrada en las ideas que en los hechos y menos repetitiva, que les exige productos más complejos, ricos e innovadores, e impartido en un medio normalizado* que promueve la iniciativa y responsabilidad personal y social. Esto no lo puede dar el simple salto de curso. Por otra parte, el salto de curso supone que se dominan al mismo nivel los conceptos y estrategias de trabajo intelectual de las diversas áreas curriculares, supuesto no verificado. A la larga puede conducir al fracaso o a la mediocridad escolar al alumno que no encuentra en su medio el apoyo necesario para adquirir dichos recursos y *evitar lagunas en aprendizajes básicos*. La investigación muestra que los alumnos tempranamente diagnosticados como superdotados no siempre coronan con éxito los estudios de bachillerato o los universitarios (Kerr, 1991, 1997). Al mismo tiempo la capacidad no siempre se manifiesta clara y tempranamente.

#### LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y ALUMNOS SUPERDOTADOS

En continuidad con la legislación precedente y siguiendo la tendencia de los países desarrollados<sup>3</sup>, la LOCE incluye la atención a la compensación de desigualdades, a los alumnos más capaces y opta por *nuevas denominaciones*. Introduce la perífrasis *alumnos con necesidades educativas específicas* (Cap. VII)

(3) Los días 9 y 10 de diciembre de 2002 se celebró en Madrid el *Encuentro Nacional sobre atención educativa a los alumnos con altas capacidades*, organizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En el hubo tres ponencias a cargo de K. Austin de la Universidad de Virginia (Estados Unidos), D. Eyre de la Universidad de Warwick (Reino Unido) y la tercera a cargo de quien suscribe estas líneas. Las dos ponentes extranjeras procedían de países gobernados por los partidos conservador y liberal, respectivamente y, sin embargo,

para referirse a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales, expresión esta última que reserva para los alumnos con discapacidad. Pasa a denominar a los más capaces como *alumnos superdotados intelectualmente*, y a lo largo de su articulado se refiere en varias ocasiones a las necesidades educativas específicas de dichos alumnos. Analicemos dichos planteamientos incidiendo en los dirigidos específicamente a estos alumnos.

### REGULACIÓN ESPECÍFICA SOBRE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS INTELECTUALMENTE

El capítulo VII (Título I), *De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas*, consta de cuatro secciones dedicadas a la igualdad de oportunidades para una educación de calidad (Sección 1ª, Art. 40 y 41) a los alumnos extranjeros (Sección 2ª, Art. 42), a los alumnos superdotados intelectualmente (Sección 3ª, Art. 43) y a los alumnos con necesidades educativas especiales (Sección 4ª, Art. 44 a 48). La Sección 1ª señala que:

Con el fin de asegurar el *derecho individual a una educación de calidad*, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social [...] (Art. 40.1).

Las Administraciones educativas *adoptarán procedimientos singulares* en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria *una intervención educativa diferenciada*, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural [...] (Art. 41.1).

La Sección 3ª, *De los alumnos superdotados intelectualmente*, consta de un artículo con cinco puntos que señalan que su educación se regirá por los siguientes principios:

1. Serán *objeto de atención específica* por parte de las Administraciones educativas (Art. 43.1).
2. Dichas Administraciones adoptarán las medidas necesarias para identificar y *evaluar de forma temprana sus necesidades y darles así una respuesta* educativa más adecuada (Art. 43.2).
3. El Gobierno [...] 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 (Art. 43.3).
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 (Art. 43.4).
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 atienda. 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 (43.5).

Quedamos a la espera de su desarrollo y aplicación en la escuela dentro del marco general de la reforma de la educación, un desafío importante pues habla de:

- *Evaluar de forma temprana* (sistemática y periódica, añadimos)  *sus NEE para darles respuesta adecuada. La evaluación diagnóstica es una hipótesis provisional* sobre lo que parece

---

sus mensajes sobre la educación de los más capaces en dichos países eran prácticamente idénticos (Austin, 2002; Eyre, 2002). Es decir, es un tema ineludible en los sistemas educativos de calidad que profundizan en la igualdad de oportunidades y que son conscientes de la necesidad de evitar la pérdida, frustración y fuga de los alumnos con talento ¿tendría derecho a hacerlo una sociedad que se dice democrática?

más plausible y requiere observar las características típicas de estos alumnos desde perspectivas y con instrumentos complementarios, instrumentos a adaptar y a elaborar en más de un caso. En la medida en que convergen observaciones de fuentes diversas cobra plausibilidad la hipótesis de alta capacidad. Es bien distinto a hacer un catálogo temprano de superdotados, si bien cara a la planificación general cabe pensar en porcentajes genéricos de alumnos con necesidades educativas específicas que habrán de ser atendidos. Por su parte, *la respuesta educativa jugará con los tres ejes clásicos o enriquecimiento* en aula ordinaria o en aula especial y para alumnos de un mismo curso o de más de un curso: el *agrupamiento por capacidad* en parte del horario escolar que en cierto modo converge con el anterior pues el agrupamiento puede ser intercurso, y en cierto modo es una extensión del modelo de integración de los alumnos con discapacidad; *la aceleración o salto de curso* puro y duro siguiendo el modelo que se viene aplicando entre nosotros o el salto de curso sólo en determinadas áreas del currículo que podría equivaler a cualquiera de los dos modelos anteriores (Jiménez Fernández, 2000b). Estas opciones pueden matizarse con otras como el *mentorado*, la *tutoría entre iguales*, la *participación en trabajos de la comunidad* y el *estudio paralelo*, entre otros.

- *Flexibilizar el periodo de escolaridad.* Ya hemos aludido a ello en puntos anteriores. Debe contemplarse

con cautela pues *no es el modelo idóneo para los superdotados medios* o simplemente superdotados. *Sí tiene pleno sentido en el caso de alumnos con capacidad extrema*, como ya apuntara Hollingsworth (1942) hace más de medio siglo y como se mantiene en otros estudios (Benbow, 1991; Cohn, 1991), o en medios escolares aislados donde no existe otra opción. No se trata de llegar antes sino de desarrollar y adquirir actitudes, estrategias, conocimientos y valores adecuados a la capacidad en un medio lo más normalizados posible.

- *Se adoptarán medidas para que sean atendidos en centros que puedan prestarles la atención adecuada.* Entendemos que, en principio, se trata de dotar a todos los centros de recursos personales y materiales para hacer posible la atención a las NEE del conjunto de los alumnos, incluidos los más capaces. Quizá al comienzo no puedan generalizarse los servicios de diagnóstico, orientación y profesores digamos de apoyo, entre otros, que junto con el profesorado general, deberán adquirir las competencias necesarias para atenderlos a lo largo y ancho de la geografía nacional. *Su atención diversificada debe pasar a formar parte de las rutinas del sistema escolar.*
- *Formación específica del profesorado y asesoramiento e información a padres.* Administración y universidad deben incorporar el tema a los planes de estudio universitarios y ofrecerlo en las enseñanzas no regladas o de especialización y actualización<sup>4</sup>. Así-

(4) En nuestra universidad impartimos un postgrado denominado *Experto Universitario en Diagnóstico y Educación de los Alumnos con Alta Capacidad*, que sigue un importante número de alumnos de todo el territorio nacional, en su mayoría profesores de los niveles educativos no universitarios, que dado su carácter de educación a distancia con centros asociados por la geografía nacional ha despertado interés en algunas comunidades autónomas. La gestión administrativa corre a cargo de la Fundación General de la UNED ([www.fundacion.uned.es](http://www.fundacion.uned.es), tel.: 91 386 72 88/89, [gestion.cursos@fundacion.uned.es](mailto:gestion.cursos@fundacion.uned.es)).

mismo se debe contemplar a dichos alumnos en la anunciada reforma del *Certificado de Aptitud Pedagógica*. Si se pierde la oportunidad de ser socialmente coherentes con la norma y de romper estereotipos sociales, unos viejos y otros tristemente emergentes, el coste puede ser alto.

*Los padres* tienen derecho a ser informados y asesorados objetivamente y *necesitan pensar en la alta capacidad de sus hijos en términos de normalidad*. Está cuajando cierta visión catastrofista de los más capaces pues perciben como problema la capacidad del hijo y se lamentan de que la escuela no hace nada por ellos y de que los hijos cada día ven la escuela con menos agrado. Otra visión parcialmente predominante es la del triunfalismo ingenuo que ven en el hijo una promesa de futuro y la realización de sueños frustrados. Más allá de puntos de vista u opciones estratégicas diferentes, las instituciones públicas y privadas que trabajan en este campo deben extremar la prudencia<sup>5</sup>.

#### **ITINERARIOS, ASIGNATURAS OPTATIVAS Y OTRAS MEDIDAS**

Los *itinerarios educativos* son una de las formas posibles de ayudar al alumno a cristalizar sus opciones y a adecuarse a los recursos que ha ido desarrollado, *no son algo fundamental* o específico para la educación de los superdotados por varias razones. Aparecen en una edad, los catorce años, en que ya han cristalizado importantes actitudes, habilidades y logros y sería ingenuo pensar que cabe el «borrón y cuenta nueva», la rectificación es deseable pero no se deja de pagar un precio por lo que se ha hecho y lo que se ha dejado de

hacer. Es mucho antes de esta edad cuando la escuela debe comenzar a atender las NEE para promover el desarrollo de la capacidad, capacidad que puede encontrar un campo de realización en cualquiera de los itinerarios previstos, y viceversa. *Sin el desarrollo previo de los recursos personales y sociales, cualquier itinerario puede ser un fracaso para el alumno capaz*.

Por otra parte, los más capaces como grupo pueden ser candidatos idóneos a itinerarios que desembocan en el futuro en estudios más duros, pero no es el meollo de la cuestión en la escolaridad obligatoria. La elección temprana de estudios más duros o más blandos tiene más que ver con la socialización familiar que con la alta capacidad propiamente dicha. Los alumnos capaces con recorrido escolar adecuado *apoyan sus elecciones*, en primer lugar, *en lo que les atrae* y suelen cambiar de rumbo en el caso de no encontrar satisfacción en la opción hecha, extremo que puede crear preocupación en la familia. Lo que ocurre es que los superdotados «normales» tienen un autoconcepto académico medio-alto y aspiran razonablemente a campos para ellos estimulantes y desafiantes, que es distinto que aspirar a itinerarios elitistas.

En la investigación en curso con los alumnos que obtienen *Premio Extraordinario de Bachillerato*, se aprecia la presión especial que ejercen los padres sobre los hijos varones para que elijan carreras duras y prestigiosas, lo que viene a significar carreras tradicionalmente masculinas. Son más abiertos con la opción profesional de las hijas a pesar de que muestran idéntica capacidad para el alto rendimiento escolar.

---

(5) En los últimos años varias personas se han dirigido a nosotros desde lugares y situaciones dispares siempre con la duda, angustiada en más de un caso, de: «mi hijo es superdotado», «¿lo estaremos haciendo mal?, ¿lo estaremos haciendo bien?, no sabemos qué hacer ni a quién acudir», «a mi marido y a mí nos va a costar la separación», «no quiere ir a la escuela», «pago lo que haga falta pero que me digan la verdad, etc. Son familias procedentes de todos los medios sociales pero predomina la clase media.



Como señalamos al inicio, hay artículos de la LOCE que se refieren a la repetición y a la aceleración de curso, al profesorado de apoyo o a otras medidas de compensación que tienen alto interés en la educación de todos los alumnos, medidas que también van a necesitar los superdotados a lo largo del recorrido escolar. Por otra parte, en la escolaridad no obligatoria los planteamientos son parcialmente distintos al ser de otra índole los antecedentes y las consecuencias de un buen o mal recorrido escolar. A los dieciséis años la propia maduración del alumno y la acción niveladora de la escuela han debido contribuir a borrar el importante *plus* que aporta el origen social. En la escolaridad postobligatoria, capacidad y motivación, o ser capaz de estudiar y querer hacerlo, deben pasar a primer plano en las opciones del alumno, aunque sigue siendo necesario mantener mecanismos de corrección y ayuda.

#### A MODO DE EPÍLOGO

Lo más importante es que *una ley orgánica se refiera a estos alumnos con decisión y sin complejos*. Es una forma de dar calidad y equidad al sistema educativo y de aumentar las probabilidades de romper el círculo de la marginación. La educación debe apoyar la excelencia personal de cada alumno y apostar por una *educación de calidad para todos*, integrando en su currículo las legítimas aspiraciones de los grupos más desatendidos.

Grupos de superdotados con riesgo escolar son: los extremadamente capaces; los procedentes de los medios social y culturalmente deprivados que dependen de la escuela para desarrollar su potencial; los que ocultan su capacidad y los que están en situación de fracaso escolar emergente o semideclarado; las chicas, especialmente en la adolescencia y aquellas otras educadas en medio convencionales y en medios «fundamentalistas» que marginan a la mujer; los emigrantes con talento y los que

tienen alguna discapacidad junto a una elevada inteligencia. Son los que más necesitan que la escuela atienda y estimule su capacidad, pero no son los únicos.

El futuro de la educación de estos alumnos y de todos los alumnos, dependerá de cómo la Administración y las Administraciones desarrollen esta labor y de cómo articulen en la práctica a todos los implicados. Todas las ruedas son necesarias para que el carro pueda rodar. Los superdotados son capaces de ejercer en las aulas una función modélica, impulsora y con direccionalidad si se les apoya temprana y sistemáticamente, y al contrario, pueden ser un lastre escolar y social además de un fracaso personal y de la escuela.

#### BIBLIOGRAFÍA

- APRAÍZ DE ELORZA, J.: «Alumnos con altas capacidades (AACC) en la C.A. del País Vasco», en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, c. (Coord.): *La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces*. Bordón, Revista de pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía (2002), pp. 449-456.
- AUSTIN, K.L.: *Estudios sobre la inteligencia: experiencias y proyectos con niños superdotados*. Ponencia en Encuentro Nacional sobre la atención educativa a los alumnos con altas capacidades, Madrid, MECD, 9-10 de Diciembre, 2002.
- BALLESTEROS, J.: *Postmodernidad, decadencia o resistencia*. Madrid, Tecnos, 1997.
- BARTON, L.: *Society and Multiculturalism*. Ponencia al Congreso, Reto social para el próximo milenio. Madrid, AEDES, 1999.
- BENBOW, C.P.: «Mathematically talented Children: Can Acceleration Meet Their Educational Needs?», en COLANGELO, N. Y DAVIS, G.A. (Eds.): *Handbook of Gift*

- ted Education*. Massachussts, Allyn and Bacon, 1991, pp.154-165.
- CARDONA, C.: *Pedagogía diferencial: Educación especial*. Proyecto docente e investigador. Alicante, Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante, 2003.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A.: «La atención del alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid», en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.): *La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces*. Bordón, Revista de pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía (2002), pp. 457-462.
- COLANGELO, D. Y DAVIS, G.A. (Eds.): *Handbook of Gifted Education*. Massachussts, Allyn and Bacon, 1991.
- CORIAT, A.R.: *Los niños superdotados*. Barcelona, Herder, 1990.
- CORNO, L. Y SNOW: «Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners», en WITTRICK, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Londres, McMillan, 1986, pp. 605-629.
- DAIGNAULT, A. et al: «Educar la alta capacidad de niñas y mujeres», en ELLIS, J. y WILINSKI, J.: *Niñas, mujeres y superdotadas*. Madrid, Narcea, 1999, pp. 101-106.
- DELISLE, J.R.: «For gifted children, full inclusion is a partial solution», en *Educational Leadership* 80-83 (1999).
- EQUIPO DE «SOBREDOTACIÓN/ALTAS CAPACIDADES» DEL CREENA: «Atención a las N.E.E. asociadas a Sobredotación/Altas Capacidades en la Comunidad de Navarra», en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.): *La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces*. Bordón, Revista de pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía (2002), pp. 463-470.
- FERRO FONTELLA, E.: «La sobredotación en Galicia. Nuevas perspectivas desde la reforma de la educación del 98», en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.): *La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces*. Bordón, Re-
- vista de pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía (2002), pp. 471-478.
- GALINO, A.: «Contestación de la Excelentísima Señora Doctora Doña Angeles Galino a *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y de la paz*». Discurso pronunciado por el Excmo. Sr. Dr. D. Rogelio Medina Rubio en la toma de posesión como Académico de Número el día 27 de noviembre de 2002. Madrid: Real Academia de Doctores, pp. 95-114.
- GARCÍA YAGÜE, J. et al.: *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid, CEPE, 1986.
- HALIMI, G.: «Yo no vendo pan, sino levadura», en UNESCO: *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. Madrid, UNESCO, 1999.
- HELLER, K.A.; MÓNKS, F.J Y PASSOW, A.H. (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftiness and Talent*. Oxford, Pergamon, 1993.
- HOLLINGSWORTH, L.S.: *Children above the 180 IQ*. New York, Harcourt, Pergamon, Brace and World, 1942.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C.: *Informe para el MEC sobre la Disposición adicional primera del R.D. 696/1995 de 28 de abril*. Madrid, Noviembre, 1999.
- «Educación de los alumnos más dotados». *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 15: 2 (1992), pp. 217-234.
- *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid, UNED: Colección Varia, 2000 (a).
- «Evaluación de programas para alumnos superdotados», en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18: 2 (2000b), pp. 553-565.
- «La atención a la diversidad a examen. La educación de los más capaces en el sistema escolar», en *Bordón, Revista de pedagogía*, Vol. 54: 2 y 3 (2002a), pp. 219-239.
- (Coord.) «La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces».

- en *Bordón, Revista de pedagogía*. Vol. 54: 2 y 3 (2002 b).
- «Alta capacidad: Líneas de investigación y resultados», ponencia en el *Encuentro Nacional sobre la atención educativa a los alumnos con altas capacidades*. Madrid, MEC, 9-10 de diciembre, 2002c. En prensa.
- JIMÉNEZ, C.; AGUADO, T.; ÁLVAREZ B.; GIL, J.A. Y JIMÉNEZ, R.: *Prácticas educativas y actitudes y logros del alumno desde la perspectiva del género y la alta capacidad*. III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, Departamento Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación, UNED, 2001.
- «Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato», en *Bordón, Revista de pedagogía*. Vol. 54: 2 y 3 (2002), pp. 383-396.
- KEARNY, K.: «Highly gifted children in full inclusion classrooms». *Highly Gifted Children* 12: 4 (1996).
- KERR, B.: *Smart girls. A new psychology of girls, women and Giftedness*. Ohio, Gifted Psychology Press, 1997(a).
- «Developing talents in girls and young women», en COLANGELO, D. Y DAVIS, G.A. (Eds.): *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts, Allyn and Bacon, 1991, pp. 483-497.
- KUHN, T.: *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1962.
- LLANDERS, M. F. Y WEAVER, H.R.: *Inclusive education. A process, not a placement*. Nueva York, Watersun Publishing Co., 1997.
- LGE (1970), *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de educación y Financiación de la Reforma Educativa*. BOE, 6-VIII-1970.
- LIPSKY, D. Y GARTNER, A.: «Inclusion, School Restructuring and the Remaking of American Society», en *Harvard Educational Review*, 66: 4 (1996), pp. 762-795.
- LOGSE, *Ley 1/1990*, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 4-X-1990.
- MAYOR ZARAGOZA, F.: «Prefacio», en UNESCO: *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. Madrid, UNESCO, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1989.
- ODEN, M.H.: «The fulfillment of promise: 40 years follow-up of the Terman Gifted Group», en *Genetic Psychological Monographs*, 77 (1968), pp. 3-93.
- ORDEN DE 24 DE ABRIL DE 1996: BOE 3-V-1996.
- PARRILLA, A.: «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva», en *Revista de Educación* 327 (2002), pp. 11-29.
- PETERSEN, A.C.; CROCKETT, L. Y TOBIN-RICHARDS, M.C.: «Sex Differences», en MITZEL, H.E. (Ed.): *Encyclopedia of educational Research*. Nueva York, The Free Press, 1982, pp. 1.696-1.709.
- PREIS, A-B.: «Lo global en lo local», en UNESCO: *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. Madrid, UNESCO, 1999.
- RAYO LOMBARDO, J.: «Síntesis de la normativa legal sobre el alumnado de altas capacidades en la Comunidad Autónoma de Andalucía».
- REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, *de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. BOE 2-VI-1995.
- SEELEY, K.R.: «Gifted Students at Risk», en SILVERMAN, L.K. (Ed.): *Counseling the Gifted and Talented*. Denver, Love Publishing Company, 1993, pp. 263-275.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S.: *Support Network for inclusive Schooling. Interdependent integrated education*. Baltimore, Paul Brookes Pub, 1991.
- TERMAN, L. M.: *Genetic studies of genius*. California, Stanford University Press, 1925.
- TERMAN, L.M. Y ODEN, M.H.: «The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group». *Genetic studies of genius*, vol. 4 (1945).
- UNESCO: *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marcos de Acción*

- para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Inter-Agency Comisión, 1990.
- *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca, UNESCO, 1994.
- *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-UNESCO, 1996.
- *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. Madrid, UNESCO, 1999.
- VANTASSEL-BASKA, J.: *Planning effective curriculum gifted learners*. Denver, Colorado Love Publishing Company, 1992.
- VIALLE, W.: «Termanal» Science? The Work of Lewis Terman Revisited», en *Roeper Review*, Vol. 17: 1 (1994), pp. 32-38.
- WARNOCK REPORT: *Special Education Needs*. Report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People. Londres, HMSO, 1978.
- WHITMORE, J.: «Preventing Severe Underachievement and Developing Achievement Motivation», en *Journal of Children in Contemporary Society* vol. 18: 3-4 (1986), pp. 119-133.
- WONFFENBERGER, W.: «El debate sobre la normalización». *Siglo Cero*, 105 (1986), pp. 12-28.