

# Los superdotados como grupo y los distintos grupos de superdotados: LA LOCE

Carmen Jiménez Fernández  
Catedrática UNED

## Planteamiento del tema

El tema que se nos ha invitado a desarrollar como *Lección Inaugural* del presente curso, es un tema complejo, de intrínseco interés pedagógico, plena actualidad social y escasa tradición en nuestro sistema educativo; por ello es inexcusable abordarlo con rigor en los centros de formación del profesorado y a esta tarea voy a aplicarme. Antes deseo agradecer la oportunidad de compartir un tiempo con tan ilustre como prometedor auditorio, es decir, con el claustro y el alumnado de este Centro Universitario, desgranando algunas ideas que espero que nos enriquezcan mutuamente. Finalmente añadir que el interés del tema se ha redimensionado con la promulgación de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) que los contempla explícitamente.

Presentaré una perspectiva global sobre las peculiaridades que adornan a los superdotados como grupo para, posteriormente, esbozar la heterogeneidad existente dentro del grupo de los superdotados. Como he dicho, el tema tiene cierta novedad y conviene romper estereotipos que enmascaran su realidad; uno de ellos es el de que son personas muy capaces que salen

adelante por sí solos, extremo que no sostienen los hechos ni la investigación controlada. Como grupo es un grupo con altos recursos cognitivos, afectivos y creativos pero en la vida real como personas individuales precisan del apoyo y la experiencia de padres y profesores, para llegar a desarrollarse como personas y como superdotados. Aunque se posea, la inteligencia no florece en cualesquiera situaciones sino que precisa determinadas coordenadas de estímulo y apoyo. Hay superdotados que fracasan en la escuela a pesar de su capacidad o debido a su alta capacidad que es ignorada y violentada en más de un caso.

Por otra parte la heterogeneidad del grupo de los más capaces es análoga al de las personas con algún tipo de discapacidad.

Hay alumnos simplemente superdotados y los hay extremadamente superdotados, estos últimos tendrían su contraréplica psicométrica en el deficiente mental profundo; hay alumnos muy capaces y alumnas muy capaces que difieren en la forma de expresar la capacidad como difieren asimismo en función de su procedencia social y cultural, dependiendo de las expectativas y apoyos sociales existentes hacia

los distintos grupos. El conocimiento es una construcción social tipificada y no podemos esperar pautas de expresión idénticas en alumnos procedentes de culturas diferenciadas.

Finalmente antes de entrar en materia, esbozaré las premisas que guían nuestro discurso.

- a) Podemos definir a los alumnos superdotados como aquellos 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 profesores el estímulo y la guía adecuados.
- b) Utilizaremos como sinónimos términos como superdotado, biendotado, con alta capacidad, muy capaz y otros análogos.
- c) Planteamos su educación en el discurso de una sociedad democrática que profundiza en la igualdad de oportunidades y que concibe la educación como excelencia personal y compromiso social para todos y cada uno de los alumnos.
- d) La escuela inclusiva e integradora es el marco natural para estos alumnos y para todos los alumnos, con las naturales excepciones, escuela inclusiva que tiene como contrapunto necesario la atención a la diversidad, incluida la diversidad de los alumnos más y menos capaces pues ambos grupos forman parte natural de cualquier colectivo humano.
- e) La escuela pública tiene que afrontar la educación sistemática de los más capaces para que puedan educarse en la escuela sin adjeti-

vos; tenemos una escuela pública robusta y de cierta calidad y toda innovación que no entra en su seno está llamada a convertirse en elitista o en marginal.

- f) Nuestro interés profesional prioritario es la formación del profesorado para que desde preescolar a la universidad, ofrezca una educación diferenciada que de a la capacidad y al talento la oportunidad de manifestarse allí donde exista, restando poder predictivo a las condiciones sociales de partida del alumno. Nos apoyamos en trabajos anteriores.

## **Modelos sobre la alta capacidad y frecuencia de superdotados**

Unas pinceladas para romper esquemas rígidos y estereotipados que ayuden a situar el trasfondo teórico de esta conferencia y su proyección en la práctica.

Las teorías o modelos teóricos son construcciones intelectuales que tratan de conocer, comprender, explicar y controlar el fenómeno estudiado, en nuestro caso la superdotación o alta capacidad. Puede resultar ilustrativa la distinción de Sternberg entre teorías implícitas y teorías explícitas, pues ambos tipos de elaboraciones son interdependientes si bien tienen desigual fundamento y distinto poder explicativo. Las teorías implícitas reflejan el concepto de superdotación que tienen in mente las personas que a diario toman decisiones sobre su educación. Es un conocimiento intuitivo y sociocultural, refleja la visión cultural existente sobre el tema, explica en cierta medida la existencia de prácticas educativas distintas en países no tan lejanos,

influye en la vida cotidiana y desde él se pueden ofrecer nuevas vías para el diagnóstico y la educación de los más capaces. Con las debidas reservas podría decirse que son los modelos que usan los prácticos de la educación, los que trabajan a pié de obra con los alumnos. Siguiendo a Sternberg (1993) estos profesionales consideran normalmente cinco criterios a la hora de categorizar a la persona como superdotada. Son los siguientes:

- a) *Criterio de excelencia.* El sujeto destaca claramente respecto de sus iguales en una dimensión o dimensiones consideradas valiosas y de calidad.
- b) *Criterio de rareza.* Aquello en lo que destaca el sujeto es un atributo excepcional, raro o poco común.
- c) *Criterio de productividad.* La dimensión o dimensiones en la que sobresale conduce a la productividad real y no sólo potencial; en ella es "apabullante" su capacidad de trabajo.
- d) *Criterio de demostrabilidad.* La dimensión o atributo que determina que un sujeto es superdotado debe ser demostrable mediante pruebas válidas y fiables; la superdotación no es algo misterioso que requiere un acto de fe sino que debe poder observarse en conductas apropiadas.
- e) *Criterio de valor.* El atributo que posee el alumno en grado excepcional es un bien tanto para el sujeto como para la sociedad. Sobresalir como líder de una banda de delincuentes es un uso perverso de la capacidad de liderazgo que la educación de estos alumnos trata de prevenir.

Por su parte, las teorías explícitas reflejan las elaboraciones teóricas de los científicos y formulan hipótesis sobre las relaciones a esperar entre los constructos y sobre sus manifestaciones, hipótesis que deben poder ser contrastadas empíricamente. Recogen, entre otros, las aportaciones de las teorías implícitas y tratan de organizar en un sistema conceptual, normalmente de carácter psicológico o pedagógico, las relaciones a esperar y su contenido, ofreciendo una explicación racional de la actuación brillante y, como consecuencia, de las capacidades y recursos en que se apoya dicha actuación.

Las teorías deben verse como explicaciones generales de la actuación inteligente válidas para el común de la población, si bien aquí nos circunscribimos al grupo de los superdotados; cada autor polariza su atención en una parte de la realidad que analiza desde un prisma determinado, y desde esta perspectiva trata de contemplar e integrar las demás dimensiones pero no significa que sean entre sí contradictorias. Por otra parte, son hijas de su tiempo en el sentido de que reflejan el estado del conocimiento con sus luces y sombras y las asunciones específicas de sus respectivos autores. En nuestro libro *Diagnóstico y educación de los más capaces* (Jiménez Fernández, 2000) se desarrollan los modelos factoriales propios de la primera mitad del siglo veinte, y los modelos cognitivos más complejos surgidos en los últimos cincuenta años y que tienen nombres propios como Terman, Gilford, Marland, Renzulli, Gardner, Stanley o Sternberg, entre otros.

Respecto de la frecuencia de superdotados o la cuestión de cuántos superdotados hay, la respuesta correcta es depende del punto de partida

teórico o de los recursos disponibles, en el caso del trabajo aplicado. Por ejemplo, Renzulli (1991) y Gagné (1993) sostienen que sobre el veinte por cien de la población escolar deberían beneficiarse tempranamente de un currículo más estimulante; Hollingsworth (1942) y Stanley (Stanley y Benbow, 1986) se polarizan en los extremadamente dotados que vendría a afectar al uno por mil de la población como máximo. Conviene recordar que las variables que caracterizan la superdotación son de naturaleza continua y no permiten decir con propiedad a partir de aquí, digamos a partir de un CI de 120, se es superdotado y no se es por debajo de este umbral. Los puntos de corte son de naturaleza "arbitraria" y si bien es necesario fijar criterios de decisión, son criterios precarios, revisables, que deben tomarse de fuentes complementarias y con instrumentos diversos.

### Los superdotados como grupo

Tiene sentido científico y utilidad didáctica analizar las características generales que concurren en los alumnos superdotados como grupo, caracterización general que se predica del grupo como grupo pero no de todas y cada uno de sus miembros. Como grupo se diferencian de los alumnos medios y de lo menos capaces en diversas características con significado para la educación pero se trata de un grupo internamente heterogéneo. Describir las características generales que lo singularizan como grupo es importante para orientar el trabajo aplicado y para tenerlas como referente en el estudio de grupos especiales. Dicha caracterización general gira en torno a tres ejes o cognición, creatividad y personalidad (Hellen y Verduin,

1986; Coriat, 1990; Pendarvis, Howley y Howley, 1990) y añadiremos el fenómeno natural del desarrollo disincrónico.

#### a) Características cognitivas.

O recursos intelectuales que poseen y uso que tienden a hacer de ellos y que describen la singularidad de su modo de aprendizaje. Son las siguientes:

*Alta capacidad para manipular símbolos.* Aprende a leer temprana y rápidamente, tiene un amplio vocabulario y un buen dominio de conceptos y símbolos numéricos.

*Buena memoria y amplia y rápida capacidad para archivar información.* Recuerda con facilidad personas, datos, hechos e información diversa, y puede tener buen conocimiento sobre algún tópico de su interés.

*Altos niveles de comprensión y de generalización,* viendo rápidamente relaciones más allá de los hechos observados. Aprende a niveles de profundidad muy por encima de los propios de su edad.

*Capacidad de concentración y de atención,* sobre todo cuando le interesa el tema, llegando a ser precioso y profundo en ese caso. Disfruta jugando o trabajando sólo durante periodos largos.

*Buen observador, curioso y con variedad de intereses.* Suele plantear preguntas sobre su entorno interesándose por juegos y noticias atípicas para su edad y deja de plantearlas si no son satisfechas.

#### b) Características motivacionales y de personalidad.

Se refieren a sentimientos, actitudes y otros rasgos de personalidad que suelen darse en este grupo con más

fuerza y frecuencia que en los alumnos medios de su misma edad. Entre ellas cabe citar:

*Buen autoconcepto y atribución causal interna.* Como grupo tiene buen autoconcepto, tiende a atribuir los buenos resultados a su capacidad y esfuerzo y los malos a una combinación de factores como esfuerzo insuficiente, mala suerte y dificultad de la tarea.

*Alta motivación, perseverancia y perfeccionismo.* Cuando trabaja en algo que atrae su interés, es capaz de quedar absorto en la tarea y aspira al trabajo bien hecho.

*Sentido del humor,* que suele ser sofisticado y que puede ser corrosivo si se desarrolla en caminos inadecuados. Son bromistas, con facilidad para los mensajes de doble sentido.

*Líder natural,* sensible consigo mismo y con los otros, excepto en el caso de que posea una inteligencia muy alta. Son populares entre sus compañeros y saben hacerse querer y respetar.

*Preferencia por estar con adultos o con niños mayores* para discutir ideas y trabajar en temas estimulantes por su complejidad. También le gusta y necesita jugar y estar con sus iguales en edad.

*Ingenioso, agudo,* con recursos para solucionar un problema por más de un procedimiento o por un método poco convencional, lo que no siempre juega a su favor.

*Sentido ético desarrollado,* distinguiendo entre lo bueno y lo malo no siempre con los matices necesarios. La lucha entre lo que hace y lo que cree debería hacer puede ocasionarle conflictos o quedar atrapado en los ajenos.

### **c) Características relacionadas con la creatividad.**

Es una dimensión difícil de evaluar pero ciertamente importante pues la médula de la superdotación es la producción creativa, el ir más allá de lo dado. Entre sus manifestaciones se señalan:

*Habilidad para pensar en las cosas holísticamente* para pasar después a comprender sus partes. Este modo de aprender suele entrar en conflicto con el sistema de enseñanza que procede por pequeños pasos para integrarlos al final.

*Impulso natural a explorar ideas,* que suele ir acompañado de entusiasmo y tenacidad pero que puede polarizarse o dar como resultado ideas radicales o fuera de lugar.

*Desafío o reto ante lo convencional.* Tiene ideas, interpretaciones, preguntas, propuestas poco corrientes que pueden acarrearle problemas de convivencia dependiendo del grado de tolerancia y de las restantes características que adornen su personalidad.

Independencia de pensamiento. Rechazan el criterio de autoridad e intentan dar sus propias respuestas a las situaciones. Toleran la ambigüedad y no buscan prioritariamente la solución aparentemente más conveniente para un problema, sino la más lógica y original.

*Juguetero, revoltoso, inconsciente.* Tiende a ser juguetero con sus acciones, pensamientos y productos, ve humor en las cosas y puede provocarlo. Manifiesta atracción por las actividades con riesgo y a veces hace cosas sólo para ver el resultado o las reacciones de los otros.

### **d) Disincronía o desarrollo típico de los niños más capaces.**

Este concepto hace referencia a desequilibrios entre los diferentes planos del desarrollo humano y tiene su principal campo de aplicación en la educación especial. Las pautas de desarrollo de los deficientes mentales son distintas de las del resto de la población y también cobran matices propios en el caso de los chicos con alta capacidad. Terrasier (1989) ha estudiado este síndrome que en sí mismo no es problemático. Se refiere a los específicos ritmos heterogéneos del desarrollo en el interior del propio sujeto o disincronía interna, y en su relación con el mundo circundante o disincronía social. En ambos casos, la disincronía se manifiesta en varios aspectos siendo en todos ellos más precoz el desarrollo del primer polo que el del segundo, y puede dar lugar a problemas en la conducta y evolución del alumno al no encontrar en el medio el ajuste o respuesta adecuada. Casi siempre porque los adultos esperan que un niño inteligente se exprese "Igual de bien" en todos los planos del desarrollo.

*La disincronía interna aparece entre:*

*Inteligencia y psicomotricidad*, más frecuente en los niños que en las niñas. Una de sus manifestaciones problemáticas puede tener lugar en el aprendizaje de la escritura que exige control muscular fino. El niño lee con precisión antes de ser capaz de expresarse por escrito.

*Razonamiento y lenguaje*. La capacidad de razonamiento es más rápida y más compleja que la capacidad de expresión oral, y ésta está inicialmente más desarrollada que la expresión escrita. El desequilibrio entre razonamiento y lenguaje es especialmente apreciable en los chicos de medios deprivados.

*Inteligencia y afectividad*. Su capacidad intelectual le permite adquirir

información compleja de mil y un problemas de la vida y sus lecturas avanzadas contribuyen a ello; no significa que tenga un desarrollo afectivo similar y, sobre todo, capacidad para asumir que en la vida humana existe el bien y el mal y que coexisten en la persona. Por ello puede sufrir enormemente ante las injusticias de los compañeros y con los amigos o ante el abuso de personas indefensas y, a su vez, puede dejarse embarcar o embarcar en proyectos y cuestiones impropias, impropias para su edad o para el bien social. Tiene que adquirir el sentido de los límites.

*La disincronía social* también puede presentar varias manifestaciones o entre:

*El niño y la escuela* por el ritmo homogéneo impuesto a todos los alumnos. Tiene un desarrollo y capacidad cognitiva superior a la media y la escuela le obliga de mil maneras a someterse al ritmo y a los progresos del grupo renunciando a su mismidad.

*El niño y sus padres* que aunque suelen ser pronto conscientes de la inteligencia del hijo, no significa que le otorguen la atención adecuada.

*El niño y sus compañeros* al tener que trabajar con niños de su edad cronológica, sin tener en cuenta que también necesita trabajar con compañeros de su misma edad mental.

Para cerrar esta caracterización general señalar que los rasgos señalados como típicos de los chicos de alta capacidad tienen dos polos, es decir, no son sólo positivas pues pueden usarse en caminos inadecuados. Siguiendo a Webb (1993) presentamos un resumen de las características que los definen y le dan su fuerza y que, no obstante, pueden tener y tienen problemas asociados.

<b>Características</b>	<b>Problemas concomitantes</b>
1. Rapidez en la adquisición y retención de la información	1. Impaciente con la lentitud de los otros; antipatía por lo rutinario y el entrenamiento repetitivo.
2. Actitud investigadora, curiosidad intelectual; motivación intrínseca; búsqueda del significado.	2. Hace preguntas desconcertantes; fuerza de voluntad; se resiste a la dirección, excesivos intereses; espera lo mismo de los demás.
3. Habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar; disfruta resolviendo problemas y con la actividad intelectual.	3. Rechaza u omite detalles; se resiste a prácticas y ensayos; cuestiona los procedimientos de enseñanza.
4. Ve relaciones causa-efecto	4. Dificultad en aceptar lo lógico (sentimientos, tradiciones, actos de fe).
5. Amor por la verdad, la equidad y el juego limpio.	5. Dificultad en ser práctico, preocupación por aspectos humanitarios.
6. Disfruta organizando y estructurando cosas y personas; busca sistematizar.	6. Construye sistemas y reglas complicadas; puede ser percibido como mandón, mal educado o dominante.
7. Gran vocabulario y facilidad verbal; amplia información en áreas avanzadas.	7. Puede emplear las palabras para evadir situaciones; se aburre con el colegio y compañeros de su edad; percibido por otros como sabelotodo.
8. Pensamiento crítico; altas expectativas; autocrítico, evalúa a terceros.	8. Crítico e intolerante frente a otros; puede descorazonarse o deprimirse; perfeccionista.
9. Observador persistente; dispuesto a considerar lo inusual; abierto a nuevas experiencias.	9. Enfoque o percepción muy intensos; ingenuidad ocasional.
10. Creativo e inventivo; le gustan las formas nuevas de hacer las cosas.	10. Puede distorsionar planes o rechazar lo ya conocido; percibido por otros como distinto y desacompañado.
11. Intensa concentración; atención amplia y sostenida en áreas de interés; comportamiento dirigido hacia objetivos; persistencia.	11. Se resiste a la interrupción; descuida obligaciones o personas durante el trabajo que le absorbe; tozudez.
12. Sensibilidad, empatía hacia otros; deseo de ser aceptado por otros.	12. Sensible a la crítica y al rechazo de los compañeros; espera de los demás valores similares a los suyos; necesidad de éxito y reconocimiento; puede sentirse diferente y alienado.
13. Gran energía, presteza, afán; periodos de intensos esfuerzos.	13. Frustración con la inactividad, su afán puede distorsionar a otros; necesidad de estimulación continua; puede ser percibido como hiperactivo.
14. Independiente; prefiere trabajo individualizado; confía en su capacidad.	14. Puede rechazar las aportaciones de padres y compañeros; inconformista; puede ser poco convencional.
15. Diversos intereses y habilidades; versatilidad.	15. Diversos intereses y habilidades; versatilidad. Puede parecer disperso y poco organizado; frustraciones por falta de tiempo; los otros pueden esperar de él logros continuos.
16. Gran sentido del humor.	16. Ve lo absurdo de las situaciones; su humor puede no ser entendido por los compañeros; puede convertirse en el "payaso" para atraer la atención.

Tanto en este caso como al analizar a continuación algunos de los grupos específicos, tras describir sus características, a continuación habría que mostrar cómo atender desde la acción educativa sus necesidades específicas de aprendizaje, extremo que no acometemos en esta conferencia que sólo pretende ser un aperitivo para desarrollar el apetito intelectual del oyente. Pero nos preocupa significar que la finalidad del estudio de estos alumnos es prever su buen recorrido escolar, social y personal.

### Los distintos grupos de superdotados

La heterogeneidad es un rasgo inherente a la alta capacidad. Por ejemplo si nos atenemos a la distribución normal, entre un chico simplemente superdotado y otro superdotado en extremo hay al menos tantas diferencias cualitativas como entre un chico deficiente ligero y otro deficiente mental profundo. Por otra parte, el desarrollo de la capacidad adquiere expresiones específicas si consideramos otros criterios analíticos importantes para la enseñanza y el aprendizaje como pueden ser el género del alumno o el rendimiento escolar que obtiene. Brevemente nos referimos a tres grupos, los extremadamente superdotados, la superdotación en los chicos con problemas y fracaso escolar y la superdotación en chicos y chicas o según el género.

#### 4.1. Niños extremadamente dotados

Son la expresión más nítida del desarrollo disincrónico y en cierta medida tendrían su polo opuesto en el deficiente mental profundo. Pueden defi-

nirse como aquellos niños cuya puntuación en los tests de CI se sitúa tres o cuatro desviaciones típicas por encima de la media, o aquellos otros que son niños prodigio en un campo determinado. Un CI tres o cuatro desviaciones típicas por encima de la media equivale a 160-170 o superior en el test de Stanford-Binet, forma L-M o anteriores. La versión de 1986 tiene un techo más bajo y 140 puntos puede considerarse indicador de capacidad muy alta.

Una definición fenomenológica sería ver la precocidad extrema como el desarrollo asincrónico, en el que se combina la capacidad cognitiva precoz con su alto desarrollo para dar lugar a experiencias internas y a conocimientos que son cualitativamente diferentes de la norma. La disincronía aumenta a medida que es más extrema la capacidad intelectual y hace que estos alumnos sean particularmente vulnerables si no se modifica adecuadamente la conducta de padres y profesores para colaborar a su óptimo desarrollo (Kearney, 1996). Silverman (1989) señala que en la escala de Wechsler (WISC-R) se puede hablar de la equivalencia siguiente (Tabla 1):

Categoría	Cociente intelectual (CI) equivalente	Desviaciones Estándar (D.S.) sobre la media
Moderada mente dotado	115-129	1 D.S.
Medianamente dotado	130-140	2 D.T.
Altamente dotado	145 o superior	3 o más D.T.

Los altamente dotados se encuentran segregados académica y socialmente; están en desventaja a la hora de ser seleccionados para participar en programas para los más capaces; se



saben rechazados por sus compañeros, y como señalara Terman, los niños con un CI de 170 o superior tienen más dificultades que cualquier ser humano para vivir satisfactoriamente en este mundo pensado para la persona media. ¿Qué características presentan y cómo identificarlos y educarlos? (Hollingworth, 1945; Terman y Oden, 1947; Coriat, 1990; Morelock y Felman, 1991; Kearney, 1996).

**a) Características cognitivas**

*Cociente Intelectual muy alto*, superior a la media de los chicos tres o cuatro años mayores que ellos.

*Fuerte desarrollo asincrónico* en la infancia y en la adolescencia. Su capacidad intelectual es impresionante pero no tienen un desarrollo emotivo y social similar ni mantienen el mismo nivel en todas las dimensiones cognitivas; es normal que aún puntuando alto en los diferentes subtests de las escalas de inteligencia tipo Wechsler aparezcan en ellos picos y valles.

*Extrema rapidez en el procesamiento de la información*. Aprenden rápidamente, se saltan pasos en el proceso de aprendizaje y llegan a conclusiones sobresalientes de manera intuitiva, frecuentemente sin saber describir los pasos que han seguido.

*Estilo peculiar de aprendizaje*. Aparentemente no reflexionan antes de responder, parece que se saltan trozos de información porque intuyen lo que viene después; dan la respuesta antes de que el profesor haya terminado de formular la pregunta o señalan al profesor la idea o palabra que busca en su interior antes de que este sea consciente de la búsqueda.

*Memoria extraordinaria, comprensión*

*rápida de los conceptos*, conocimiento amplio, preciso y muy superior al de los alumnos medios y al de los superdotados no en extremo. En algunos casos su conocimiento puede distanciarse de la media como si se tratara ya de un profesional y su manifestación suele ser problemática para convivir con profesores y compañeros que ordenan el saber según lo que corresponde a cada edad cronológica.

*Lenguaje hablado y aprendizaje lector muy precoz*, elevado flujo verbal, lenguaje correcto y complejo, expresión escrita algo más tardía.

**b) Características no intelectivas:**

*Suelen fracasar en el desarrollo de hábitos de trabajo* adecuados en los contextos escolares organizados para los alumnos de capacidad media, no aparecen a los ojos de los profesores como buenos alumnos. Como consecuencia, se dedican a soñar despiertos, a aburrirse y pueden llegar a aborrecer la escuela.

*Dificultades para encontrar compañeros que le satisfagan*. Las personas tienden a unirse con sus iguales pero en este caso cabe preguntarse ¿sus iguales en inteligencia, en edad cronológica, en sentido ético? Tienen riesgo de aislamiento social.

*Saben que son rechazados por sus compañeros*, a los que en cierto modo soportan mal porque existe un abismo entre su propia capacidad y la de los otros, y porque son bastante conscientes de su propia marginación.

*Elevado desarrollo moral* debido a su capacidad de comprensión y de reflexión acerca de los temas límite de la existencia humana; sin embargo, su capacidad emocional es inferior y,

desde este ángulo, son más vulnerables que otros niños. Este extremo fue observado por Hollingworth, apuntado por Terman y es compartido por los especialistas.

*Aire de ausentes*, distantes, ajenos a la realidad, por una parte; por otra, establecen escasa relación entre la pura teoría, que dominan ágilmente, y la realidad próxima. Coriat señala estas dos características como singulares de estos chicos respecto de los simplemente superdotados. Considera que tal riqueza intelectual proyectada tempranamente como forma de vida, es en gran medida un mecanismo de defensa socialmente aceptado y que da al niño una salida psicológica al no ser capaz de asumir su complejo mundo interior.

El retrato de este subgrupo quizá haya dado pie a la idea falsa de que los chicos superdotados tienen problemas en el desarrollo social y emocional. Si no se les detecta y educa preventivamente, quedarán marginados, intentarán encubrir su capacidad y sufrirán notablemente. Su educación no es asunto fácil pero combinando varios modelos, es posible prever su marginación y hacerlos miembros productivos para sí mismos y para la sociedad.

#### **4. 2. Alumnos con alta capacidad y mal rendimiento escolar**

Son alumnos procedentes de todos los medios sociales pero más frecuentemente de las clases socialmente bajas, del medio rural, de los grupos étnicos marginados y de los alumnos con algún tipo de discapacidad; manifiestan los problemas a lo largo de la escolaridad obligatoria y más claramente al comienzo de la educación secundaria; suelen aparecer a los ojos de los profesores como perezosos, desintere-

sados, rebeldes o cargantes; son descritos como "capaz de hacer mucho más" y no manifiestan su capacidad de forma clara o aceptable. En términos psicométricos muestran discrepancia significativa entre la capacidad intelectual medida por los tests y el rendimiento escolar. Aunque los superdotados que fracasan proceden de todos los medios sociales, la alarma sube de nivel cuando se constata que la escuela típica de la clase media desatiende a los más capaces y que, en el mejor de los casos, los condena a una mediocridad que no merecen. Presentamos una somera descripción de las características que concurren en este grupo.

##### **4.2.1. Caracterización psicológica**

Las características más definitorias son escaso control de la conducta, pobre autoconcepto y encubrimiento de la capacidad.

##### *a) Control externo versus control interno.*

Se refiere a la percepción que tenemos las personas acerca de las causas de nuestros éxitos y fracasos y de la posibilidad o no de controlarlos. La persona con control interno es consciente de que éxitos y fracasos dependen fundamentalmente de que asuma la dirección de su conducta; los sujetos con *locus* de control externo los atribuyen a factores ajenos a él y no controlables. Ante el hecho de suspender un examen, el estudiante con control interno lo atribuye a falta de esfuerzo, de método o a otros imponderables; el de control externo atribuye dicho resultado o el de aprobar, a la mala o buena suerte o a terceros que se interponen y difícilmente volverá la vista hacia sí mismo. Whitmore (1980) describe tres síndromes típicos de los



chicos muy capaces con pobre rendimiento y que denomina como comportamiento errático, agresividad y retirada ante retos nuevos.

*b) Pobre autoconcepto.*

Terman, tras estudiar longitudinalmente a lo largo de medio siglo un grupo de mil quinientos superdotados, concluyó que en los superdotados con bajo rendimiento parecían jugar un papel importante los factores relacionados con la motivación de logro, falta de decisión y bajo autoconcepto y autocontrol. Eran indecisos, poco perseverantes, con tendencia a los sentimientos de inferioridad y a interiorizar los fracasos. Otros los describen como de agresividad pasiva o conducta motivada por el displacer y el temor externo; con miedo al éxito, baja tolerancia a la frustración y tendencia a tratar con el estrés en caminos poco maduros.

*c) Encubrimiento de la capacidad.*

Un pequeño grupo enmascara su capacidad sin que tenga problema emocional alguno y sin que se sepa bien qué beneficios podría obtener de ello; son miembros escasamente productivos. Otro pequeño grupo es consciente de su superioridad intelectual pero la oculta en su propio beneficio ya para reducir al mínimo el tiempo que debe pasar en las tareas asignadas por los adultos, ya para divertirse gastando bromas a los profesores y disfrutando con la admiración de sus compañeros, ya para manipular a los otros liderando acciones ilícitas en las que aparentemente no está implicado.

#### **4.2.2. Perspectiva sociológica**

Analiza los efectos de la pobreza cultural, de la carencia de expectativas y

recursos instrumentales del medio en que se desenvuelven estos alumnos y se ha especulado sobre la relación entre superdotación y delincuencia juvenil, avanzando dos teorías: a) Los superdotados son más vulnerables ya que su extremada sensibilidad junto con sus características intelectuales, le hacen diferentes a otros jóvenes y frecuentemente perciben que no encajan en su ambiente. b) La superdotación protege contra la tentación a delinquir pues tienen mayor capacidad para reflexionar sobre sus propias acciones y sobre sus consecuencias. Seeley (1993) señala que hay evidencia científica para concluir que ambas teorías son correctas pues depende del estilo cognitivo del superdotado. Los jóvenes con estilos creativos y divergentes serían más vulnerables a la delincuencia; el estilo de pensamiento convergente y con motivación de logro protegería contra el riesgo de la delincuencia. Se señala como típico de estos alumnos (Butler-Por, 1997; Van Tassel-Baska, 1992):

*a) Pobre entorno sociocultural de procedencia.*

Crecen en ambientes con bajas expectativas y pobres en estímulos, con escasa valoración de la educación a largo término, con un sistema de autocontrol débilmente desarrollado, con un lenguaje pobre y poco estructurado. Viven la experiencia escolar sin apropiarse plenamente sus valores y sin integrarse satisfactoriamente; llegan a la educación secundaria con bajo rendimiento y en ella se manifiesta la precariedad de sus logros. En general, sus antecedentes vienen caracterizados por carencias lingüísticas, traumas familiares, experiencias culturales limitadas, falta de estímulos educativos específicos, autoimagen pobre, relaciones personales inadecuadas y problemas de disciplina en la escuela.

b) *Experiencia negativa del entorno escolar.*

Al analizar el método de trabajo de la escuela se concluye que existe preponderancia de trabajos rutinarios; pocos alumnos encuentran las clases estimulantes; hay escasos deberes de carácter abierto que supongan pequeños desafíos a la inteligencia individual; el ritmo de las clases es demasiado lento y el grupo ejerce presión contra los que muestran mayor ritmo o superioridad intelectual. Seeley (1993) realizó dos estudios con alumnos de secundaria de alta capacidad y mal rendimiento y apunta los siguientes factores de riesgo para el alumno 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: "amódate 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 con significado para la experiencia del alumno.

4.2.3. **Perspectiva familiar**

La familia es el ámbito natural de convivencia y en su seno se viven con plenitud los valores más nobles y duraderos junto a los conflictos emocionales, los celos y el derrumbamiento de sus miembros. Hay autores que incluyen entre los superdotados con alto riesgo de fracaso a los hijos no queridos, rechazados o de padres separados (Butler-Por, 1.997). Analicemos otras perspectivas.

a) **Estructura, clima y valores de las familias con buen y mal rendimiento escolar.**

Rimm (1991) sintetiza varios estudios referidos principalmente a alumnos procedentes de la clase media y concluye que apenas si hay diferencia en la estructura familiar de ambos grupos que es similar en cuanto al tamaño medio de la familia, 2,59 hijos; orden de nacimiento, más de la mitad son primogénitos; sexo del alumno, más varones; edad y nivel educativo de los padres, predominan los padres maduros, con educación superior y baja tasa de separación. El clima familiar de los chicos con buen rendimiento se caracteriza por estar centrado en el hijo; tener intereses personales propios de cada edad; ofrecer a los hijos soporte emocional; tener un estilo educativo liberal o conservador pero consistente; hay buenas relaciones entre sus miembros y la organización familiar es coherente y previsible. En el caso del grupo con problemas de rendimiento los miembros de la familia tienen bajos intereses personales; existe discordia entre sus miembros; el estilo educativo es liberal en principio pero inconsistente; las relaciones entre los padres son buenas en

dos tercios de los casos y pobres las relaciones entre padres e hijo y entre hermanos y la organización familiar es inconsistente y manipulable por el superdotado. Los valores de ambos grupos son similares y se orientan hacia el rendimiento del hijo, mantienen hacia él expectativas razonables y le proveen enriquecimiento tempranamente. Se diferencian en que los padres del grupo con buen rendimiento están satisfechos con sus ocupaciones profesionales o domésticas, mantienen relaciones positivas con el centro escolar y apoyan el aprendizaje autónomo y la motivación intrínseca del hijo. La conducta de las familias cuyos hijos obtienen mal rendimiento se sitúa en estos casos en el otro polo.

**b) La relación inmadura padres-hijo origen del bajo rendimiento.**

Hay padres que proyectan en los hijos sueños y aspiraciones no logrados, invierten en ellos gran parte de su propia vida y terminan por dominarlos en cierto grado. En otros casos, la presión hacia el rendimiento no conoce límites, abruman al hijo con recomendaciones, no le dejan aprender de sus propios errores y termina con problemas escolares, en gran medida como conducta defensiva.

Otro tipo de mal rendimiento tiene su origen en la relación inmadura establecida entre uno o ambos progenitores y el hijo superdotado, relación que absorbe la mayor parte de la energía del hijo, que poco a poco se consagra a satisfacer las necesidades insatisfechas del adulto querido, olvidando su propia identidad y sus necesidades de crecimiento y apoyo. Es un tema complejo y son los psiquiatras los

que los diagnostican en toda su crudeza (Miller, 1992; Kaufmann y Parkinson, 1996; Weyand, 1999). Se establece un tipo de relación peculiar en la que el hijo, comúnmente la hija, termina siendo madre de su madre o de su padre porque percibe su vulnerabilidad y dolor. Estos niños desarrollan tempranamente conciencia de los sentimientos ajenos; perciben el significado subyacente a los comportamientos y las relaciones; saben cuándo y quién los necesita y en beneficio de su familia hacen lo que esta inconscientemente le piden. Tal tipo de relación conduce al niño a la insatisfacción y mediocridad.

Para reconducir la situación, es preciso que la persona afectada reconozca que su vida actual está influida por decisiones inconscientes tomadas anteriormente; que dichas decisiones han de convertirse en conocimiento consciente y ser objeto de examen racional de modo que las decisiones inconscientes cedan el paso a otras nuevas en las que cuenten sus propias necesidades. No es fácil.

**4. 2. 4. El efecto de la propia escuela**

La escuela actúa pensando en la mayoría y con ella muestra un grado razonable de eficacia no ocurriendo igual en la atención a la diversidad de todos los alumnos. Los problemas generados desde la propia escuela serían (Whitmore, 1986; Fedhulsen, VanTassel-Baska y Seeley, 1989):

**a) Presión hacia la media.**

La presión hacia los estándares existentes es muy fuerte y se ejerce por parte de profesores y compañeros. La realización de determinadas tareas con un esfuerzo menor que el que requiere a los iguales, puede ser visto como algo que excede en

calidad y cantidad los resultados a esperar aunque para el alumno haya requerido un esfuerzo razonable. Ante este hecho se produce un ajuste y bien el alumno adapta su conducta a las expectativas de profesores y compañeros, o bien éstos ejercerán desde sutiles a abiertas presiones para someterlo a la media. Este fenómeno encuentra salida en aquellos que saben "hacerse perdonar", habilidad que no todos poseen.

**b) Esfuerzo errático, capacidad encubierta y mal rendimiento.**

Los superdotados que fracasan llegan a carecer de recursos para regular su propio avance escolar. Las relaciones entre capacidad-esfuerzo y resultados escolares se ejemplifican en el cuadro 2.

		RESULTADOS	
		+	-
CAPACIDAD - ESFUERZO	+	Cuadrante 1 ++ Buen Rendimiento	Cuadrante 2 +- Transición al mal rendimiento
		Cuadrante 3 -+ Transición al mal rendimiento	Cuadrante 4 -- Mal rendimiento declarado
	-		

Cuadro 2 - Relaciones entre resultados escolares y capacidad-esfuerzo.

El cuadrante 1 refleja la situación óptima, hay ajuste entre capacidad y esfuerzo, por un lado, y resultados obtenidos, por otro. El cuadrante 4, esfuerzo negativo-resultados negativos, representa el síndrome del mal rendimiento, y es el resultado de los alumnos procedentes de los cuadrantes 2 y 3. Son alumnos que adolecen de hábitos de trabajo, el esfuerzo es errático, no han desarrollado las habilidades propias del trabajo intelectual porque no han sido requeridas por las

tareas, no sienten placer con el trabajo escolar y llegan a perder el control sobre sus resultados. Es poco probable que los profesores los identifiquen como superdotados puesto que su inteligencia y creatividad no tienen opción a manifestarse. Han quedado encubiertas.

**c) Inadaptación escolar.**

El mal rendimiento va asociado a una serie de conductas típicas producidas en buena medida por el inadecuado clima y las bajas exigencias de la propia escuela. Aparece la falsa fatiga producida por el tedio de un trabajo rutinario y por la desaprobación si da rienda suelta a su capacidad o si se establece por su cuenta desafíos intelectuales más apropiados. Las respuestas del alumno siguen dos direcciones predominantes y opuestas marcadas por el conformismo extremo o la dominancia excesiva. La falta de seguridad personal y emocional, la dependencia exagerada, el aislamiento, la pasividad, la ansiedad escolar, la inestabilidad emocional, las tendencias depresivas, los problemas de conducta como indisciplina, rebeldía, retraimiento o absentismo. El mal rendimiento adquiere múltiples variantes antes de hacerse crónico como descenso repentino y recuperación momentánea, rendimiento insuficiente de forma sostenida, irregularidades en el cumplimiento de las obligaciones escolares o falta de perseverancia en el esfuerzo.

**d) Características típicas.**

Serían las siguientes:

- C.I. por encima de 130-140.
- Calidad en la expresión oral y pobre expresión escrita.
- Rechazo a la escuela y a los tests.
- Fuerte interés en alguna área especial.
- Baja autoestima y muy autocrítico.

- Emocionalmente inestable.
- Espíritu autónomo, autosuficiente.
- Falta de habilidad para trabajar en grupo.
- Tendencia a marcarse objetivos demasiado altos.
- Antipatía por las tareas repetitivas. Aparentemente aburrido.
- Fracaso para responder a las motivaciones típicas de la clase como alabanza o premios.

Pero también:

- Creativo si tiene interés.
- De aprendizaje rápido.
- Plantea preguntas sorprendentes y provocativas.
- Persevera en la tarea si está motivado.
- Dado al pensamiento abstracto.
- Da respuestas originales a preguntas abiertas.

#### **4. 3. Educación, alta capacidad y género**

En los últimos años los cambios en la consideración social de hombres y mujeres, sobre todo en el segundo caso, están siendo tan rápidos que cuando se trata de resumir el estado de la cuestión, su evolución real va por delante de nuestra reflexión científica. Estudios de comienzos de los ochenta mostraban que en la adolescencia y juventud las chicas tenían aspiraciones más bajas que sus iguales masculinos; recientemente están eligiendo carreras profesionales como económicas y ciencias en proporción similar que los chicos brillantes y con notable rendimiento. El ámbito universitario típicamente masculino ha quedado reducido al ámbito de los estudios técnicos en los que la presencia femenina oscila entre el 24 por ciento en las ingenierías de grado medio y el 27,5 por ciento en las de grado superior (Instituto de la Mujer, 2002). Otro cambio en esta

dirección es que aspectos tradicionalmente ligados a la psicología femenina como el *miedo al éxito* o la *ansiedad ante las matemáticas*, muchas de las chicas más dotadas no lo manifiestan actualmente (Alfeld y Corine, 2000; Lubinski, Benbow y Sander, 1993). También están en plena ebullición las actitudes y expectativas del papel sexual y en ocasiones, son los propios padres los que se han erigido en defensores de la igualdad de las hijas como forma de preservar su futuro de mujer desvalida, aunque tengan hacia ellas menores expectativas profesionales y más bajas exigencias escolares. Sin embargo, en la vida adulta los hombres están significativamente más representados en los puestos de alta responsabilidad, y el conflicto de los valores acerca de la función o funciones de la mujer, penetra la sociedad, la educación y la investigación (Instituto de la Mujer, 2003; Jiménez Fernández y col. 2002, 2003). Y aunque en las sociedades desarrolladas la mayoría de las mujeres trabajan fuera de casa, existe una profunda ambivalencia acerca de la elevación de su nivel de aspiraciones y se advierte capciosamente del peligro de la "supermujer", de los efectos del cuidado no maternal de los hijos y del interés de las diferencias entre sexos desde la perspectiva biológica.

En esta exposición me limito a esbozar el desarrollo evolutivo de los chicos y chicas más capaces, una de las líneas de investigación desarrolladas desde la perspectiva del género, y remitimos al lector a trabajos anteriores si desea analizar otras perspectivas (Jiménez Fernández, 2000 2002, 2003). Unas pinceladas que permitan apreciar las diferencias existentes en el desarrollo evolutivo de cada género, del que puede concluirse que en los años recientes se aminoran o desaparecen

las diferencias en capacidad y los síndromes típicos de las chicas más dotadas, si bien aparecen síndromes típicamente femeninos entre las mujeres adultas que alcanzan el éxito. Se puede seguir este desarrollo en diversos estudios (Kerr, 1985, 1995; Fox y Zimmerman, 1988; Coriat, 1990).

Como grupo y a lo largo del desarrollo evolutivo, chicos y chicas superdotados presentan buen desarrollo físico, escolar y social y dan satisfacciones profesionales a sus profesores; veamos algunas características de las diferentes etapas (Kerr, 1991, 1997; Coriat, 1990;

**a) En la infancia,** las chicas evidencian la capacidad más precozmente que los chicos. Ambos géneros establecen en la infancia los estereotipos del papel sexual; sin embargo, es probable que las más inteligentes tengan aspiraciones profesionales más altas que las niñas de su edad así como fantasías profesionales más intensas. En intereses, actitudes y aspiraciones, las chicas dotadas son más similares a los chicos dotados que a la media de las chicas en general y se divierten con una amplia variedad de aficiones y juegos tradicionalmente asociados a los chicos y, como aquellos, disfrutan con periodos de juegos solitarios; mantienen asimismo intereses y juegos típicamente femeninos. Es decir, desarrollan intereses mixtos o masculinos y femeninos; los chicos mantienen intereses típicamente masculinos solo que más elevados o amplios que los de los chicos de su edad.

**b) En la adolescencia** y respecto de los chicos se producen cambios diferenciales en las actitudes, intereses, aspiraciones y rendimiento de las

chicas pero son más sutiles que los que ocurrían hace veinte o incluso diez años, como ocurre también al analizar la evolución de las mujeres brillantes a lo largo de las últimas décadas. Ambos sexos obtienen buen rendimiento, gozan del respeto y apoyo de sus profesores si bien pueden tener los problemas propios de esta etapa. Sin embargo, modelos y opciones curriculares como la aceleración parcial de curso o los programas de enriquecimiento fuera del aula ordinaria, son más valorados por los chicos. Las chicas prefieren permanecer con sus iguales en edad, tendencia que va declinando, pues aparece el conflicto entre capacidad-feminidad.

A partir de la adolescencia cambia el retrato femenino y las chicas brillantes temen destacar más que sus iguales del otro sexo y tienen menor previsión del futuro. Hacia los catorce años pasan del deseo de autoestima y éxito al de amor y pertenencia, decrece su autoconcepto y la confianza en sí mismas y de algún modo empiezan a padecer el síndrome de cenicienta en el sentido de que esperan que alguien venga a resolver su situación. Como señala Kerr (1997), en la infancia se les premiaba por su éxito académico; en la adolescencia se les pide éxito social y conformismo y aunque mantienen rendimientos iguales o mejores que los de los alumnos superdotados, el descenso de la propia autoestima junto a la bajada de la guardia intelectual, produce su efecto aunque con menos fuerza que hace dos décadas (Delisle, 1999). Se va atenuando o desapareciendo el miedo al éxito o temor a verse rechazada por destacar y por hacerlo en un campo reservado al otro género (Alfeld y Corine, 1999).



**c) En la juventud** ambos géneros mantienen altos rendimientos en la universidad; hay un preponderancia de hombres en las carreras típicamente masculinas si bien cada vez más atenuada; con alguna excepción se ha igualado la presencia de ambos géneros en las carreras de ciencias, es superior la presencia femenina en carreras como medicina y derecho; es prácticamente similar en económicas y aumenta día a día la presencia de las chicas en las típicamente masculinas como las técnicas y con buen rendimiento. La sociedad apoya el alto rendimiento académico de ambos géneros.

El mensaje sobre su rendimiento profesional es más ambiguo y las chicas se sienten perplejas o prefieren no pensar cómo compaginar planes profesionales de alto nivel con matrimonio y familia. Otras, incómodas con un compromiso profesional exigente que pueden tener que abandonar, optan por metas más bajas y cambian de planes académicos y profesionales. El síndrome de cenicienta y la falta de previsión del futuro es más típico entre las jóvenes, que crecen ignorando más que los chicos las realidades de la vida adulta y las cargas económicas y familiares que deberán asumir. Los chicos planifican mejor su futuro desde la adolescencia siendo los padres los que mayor presión ejercen en este sentido, siendo más tolerantes y relajados con las hijas. Por otra parte, hay indicios de que el cambio y la ambigüedad en los nuevos papeles sociales afecta también a los chicos más capaces y a la población masculina general, que puede ver con preocupación el avance de la joven en lo profesional, su mayor responsabilidad en

el hogar y la mayor amplitud de intereses que manifiestan, aunque la otra cara de la moneda no se perciba sino parcialmente.

**d) En la edad adulta** y comparadas con sus compañeros de similar capacidad, decae el rendimiento profesional de las mujeres inteligentes, extremo que se observó en el estudio pionero de Terman y que se ha confirmado en otros posteriores realizados por Kerr (1997), Noble (1987), Hollinger y Fleming (1992), entre otros. La edad de casarse y de tener hijos parece ser determinantes para el futuro profesional de las mujeres brillantes. Cortar el desarrollo profesional en los últimos años de la juventud, suele conducir a situaciones irreversibles en cuanto al grado y nivel de los logros posteriores. Porque se espera de las mujeres que asuman cargas familiares no asumidas por la mayoría de los hombres, y las más inteligentes se encuentran a menudo atrapadas entre sus vidas personales y profesionales.

Por otra parte, en estas mujeres aparecen comportamientos típicamente femeninos que parecen producidos por los contextos en los que se desenvuelven. Así les cuesta trabajo decir "yo" y son capaces de decir "nosotros"; experimentan confusión con sus propios intereses y valores aún cuando los tienen y sólidos y toman prestados los de sus socios; se sienten raras, incómodas en determinados momentos y puede darse en ellas el "síndrome del impostor"; no renuncian de sus convicciones que progresivamente orientan su propia vida aunque puedan ocultarlas; aman el trabajo y son capaces de dedicarle tiempo y tiempo; tienden a integrar innu-

merables tareas y funciones profesionales, personales, familiares y sociales.

Los menores logros profesionales de la mujer capaz es un proceso en revisión y obedece al menos a las siguientes causas. A que opta por estudios y trabajos menos exigentes para compaginar sus responsabilidades profesionales y familiares; a que por la función asignada a su género, tiene menor tiempo disponible en edades importantes para el futuro profesional; al denominado "techo de cristal" y a la "invisibilidad de la mujer", fenómenos reales en los contextos profesionales masculinizados; a que no quiere seguir un curso de acción profesional pautado por hombres y para hombres con horarios interminables centrados en el trabajo porque aspira a dedicar tiempo a otras facetas de la vida fuera del ámbito profesional; a estas y otras causas conjuntamente. Con todo, la mujer que se decide por profesiones exigentes es capaz de logros profesionales similares al de sus iguales masculinos (Instituto de la Mujer, 2003).

## Los superdotados en la legislación escolar: La LOCE

Las dos grandes leyes que han impulsado la educación española en los últimos decenios, han dado al tema un tratamiento desigual. *La Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa de 1970*, en el Capítulo VI dedicado a la educación especial, desarrollaba claramente la cualidad específica de los superdotados así como el modelo de organización escolar y el sistema de enseñanza que consideraba adecuados para

dichos alumnos. Esta legislación no llegó a aplicarse en la práctica que se centró, entre otros aspectos, en extender la escolaridad obligatoria hasta los catorce años unificando el currículo para toda la población escolar.

La otra gran ley aludida es la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990* que, optó por excluir de su articulado la contemplación explícita de los superdotados. Este olvido se entiende mal porque el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989) o antesala de la LOGSE, los contempla con claridad y propiedad e introdujo perífrasis nuevas en este ámbito, por ejemplo, necesidades educativas especiales y atención a la diversidad, que han pasado a formar parte de la jerga educativa nacional. El olvido de la LOGSE es corregido parcialmente con la publicación del R. D. 696/1995 (BOE, 2-VI-95) válido para lo que se denominaba "territorio MEC" o comunidades autónomas que no tenían aún transferidas las competencias en educación, y por la Orden de 24 de abril de 1996 que regulaba la flexibilización de la duración del período de escolaridad obligatoria y con validez en todo el territorio nacional, a cuyo desarrollo contribuimos (Jiménez Fernández, 1995). Esta legislación junto a otras iniciativas de algunas administraciones públicas han dado al tema cierto rodaje escolar, si bien limitado y algo errático.

*La Ley Orgánica de Calidad de la Educación de diciembre de 2002* (LOCE) los contempla explícitamente en el artículo 43 y regula su educación en los siguientes aspectos:

- Serán objeto de atención específica por parte de las Administraciones educativas
- Hay que identificar y atender de forma temprana sus necesidades

### *Los superdotados como grupo y los distintos grupos de superdotados: La LOCE*

- Con ellos conviene flexibilizar los niveles y etapas del sistema educativo
- Los centros escolares deben reunir condiciones adecuadas para su educación
- Formación del profesorado
- Asesoramiento individualizado a los padres

Está en marcha el desarrollo de la LOCE pues el R. D. 943/2003, de 18 de julio (BOE de 31 de julio), regula las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Y se produce un cambio notable respecto a lo regulado por el propio MEC en la citada Orden de 1996. En aquella el alumno podía acelerar curso dos veces a lo largo de la escolaridad obligatoria. Con la LOCE, el alumno puede saltarse tres cursos en la enseñanza básica y uno en la enseñanza postobligatoria. En el Capítulo II, Artículo 7 de este R. D. se lee:

"1. La flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos

superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica".

La aceleración extrema tiene sentido en casos excepcionales pero no puede ni debe convertirse en el modelo por antonomasia de atención a la diversidad de los más capaces (Jiménez Fernández, 2002). Sería hacer una lectura miope o perversa de las necesidades educativas de estos alumnos. Es misión de la sociedad y de todos nosotros contribuir a mejorar la educación y a ello les invito en el cierre de esta conferencia.

Feliz curso académico 2003-2004 y muchas gracias por su atención.

#### **Dirección de contacto:**

Carmen Jiménez Fernández  
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UNED  
Senda del Rey, 7 - 28040 Madrid  
E-Mail: [mjimenez@edu.uned.es](mailto:mjimenez@edu.uned.es)

*Indivisa, Bol. Estud. Invest., 2004, n° 5, pp. 9-31*  
ISSN: 1579-3141

## **Bibliografía**

- ALFELD, C. y CORINE, J. (1999) Gender, achievement, motivation and mental health among adolescents in the 1990. Gifted high school students. *Humanities and Social Sciences*, 60 (5).
- BUTLER-POR, N. (1997) *Underachievers in school: Issues and intervention*, Chichester: John Wiley.
- COLANGELO, N. y DAVIS, G.A. (1991) *Handbook of Gifted Education*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- CORIAT, A. R. (1990) *Los niños superdotados*, Barcelona: Herder.
- FEDHULSEN, J.; VANTASSEL-BASKA, J. y SEELEY, K. (1989) *Excelence in educating the gifted*. Denver: Love Publishing Company.
- FOX, L. H. y ZIMMERMAN, W. Z. (1988) Las mujeres superdotadas, en FREEMAN, J. (Dir.) *Los Niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Sanfillana. o.c., 246-273.
- FREEMAN, J.(1993) Parents and Families Nurturing Giftedness and Talent, en HELLER, K.; MÖNKS, F.J. y PASSOW, A.H. (Eds.), O.C., 669-684.
- GAGNÉ, F. (1993), Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En HELLER, K.A., MÖNKS, F.J. y PASSOW, A.H. (1993) (Eds.), o. c. 69-88.
- GARCÍA YAGÚE, J. y col. (1986) *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*, Madrid: CEPE.
- HELLEN, H.G. y VERDWIN, J.R.(1986), *Handbook for differential Education of the Gifted*. Sourthen. Illinois University.
- HELLER, K.A., MÖNKS, F.J. y PASSOW, A.H. (1993) (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Oxford: Pergamon.
- HOLLINGER, C.L. y FLEMING, E.S. (1992) A longitudinal examination of Life Choices of Gifted and Talented Young Women, *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), 207-212.
- HOLLINGSWORTH, L.S. (1942) *Children above the 180 IQ*, Nueva York: Pergamon, Brace and World.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2003) "Universidad"en, *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Autoría de M. López Sáez. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. 160-267.

*Los superdotados como grupo y los distintos grupos de superdotados: La LOCE*

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1995) Modelos de intervención pedagógica con alumnos biendotados, *Revista de Ciencias de la Educación*, (162), 215-231.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1995), Informe para el M. E. C. sobre la Disposición adicional primera del R. D. 696/1995 de 28 de abril, relativa a la 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". Madrid. Noviembre. 9 pp.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2000) Diagnóstico y educación de los más capaces. Madrid: UNED/MEC.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2002,a) (Coord.) La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces. Monográfico. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía. 219-239.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2002b) "La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar", en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.), o. c., 219-239.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2002c) "Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación". *Revista de Educación*. Nº 329 sep-dic, 161-180.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2002d) "Educación, alta capacidad y género. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. Nº 40, 69-83.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2004) "Educación para todas las personas", en VV AA, *Investigación y sociedad*. Madrid: Editorial La Muralla.

JIMÉNEZ, C. (Responsable); AGUADO, T., ÁLVAREZ (B.), GIL, J.A. y JIMÉNEZ, R. (2001) 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.

JIMÉNEZ, C.; AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., GIL, J. A. y JIMÉNEZ, R. (2002). Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato, en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.). O. C., 383-398.

KAUFMANN, F. y PARKINSON, M. L. (1996) Los ánimos para el éxito: Mirando de nuevo la subrealización, *Ideación* (7), 25-27.

KEARNEY, K. (1996) Highly Gifted Children in Full Inclusion Classrooms. *Highly Gifted Children* 12 (4). Summer.1-10.

KERR, B. (1991) Developing talents in girls and young women, en COLANGELO, N. y DAVIS, G.A., o.c., 483-497.

- KERR, B. (1997) *Smart Girls. A New Psychology of Girls, Women, and Giftedness*. Scottsdale :AZ Gifted psychology Press. Edición revisada. Original en 1985.
- LANDAU, E. (2003) *El valor de ser superdotado*. Madrid: MEC/CEIM/Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- LGE (1970), Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. BOE, 6-VIII- 1970.
- LOCE (2002) Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 24-12-2002
- LOGSE (1990), Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 4-X-1990.
- LUBINSKI, D., BENBOW, C. y SANDER, Ch. (1993) *Reconceptualizing Gender Differences in Achievement among of the Gifted*, en HELLER, MÓNKS y PASSOW, o.c., 693-707.
- MILLER, A. (1991) *El drama del niño dotado*. Barcelona: Tusquets.
- MORELOCK, M. J. y FELDMAN, D. H. (1991) *Extreme Precocity*, en COLANGELO y DAVIS (Eds.), O.C., 347-364.
- NOBLE, K.D. (1987) *The dilemma of gifted woman*, *Psychology old Women Quarterly*, 11, 367-378.
- PENDARVIS, HOWLEY y HOWLEY (1990) *The Abilities of Gifted Children*, Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- RENZULLI, J.S. y REIS, S.M. (1991), "The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Creative Productivity", En D. COLANGELO y G.A. DAVIS, o.c., 111-141.
- RIMM, S.B. (1991) *Underachievement and superachievement: Flip Sides of de Same Psychological Coin*, en COLANGELO, N. y DAVIS, G.A. (Eds.), O.C., 1.991. 328-343.
- SEELEY, K.R. (1993) *Gifted Students at Risk*, en SILVERMAN, L.K. (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, Denver: Love Publishing Company, 263-275.
- SILVERMAN, L. K. (1989) *The Highly Gifted*, en FELDHUSEN, VANTASSL-BASKA y SEELEY, O.C., 71-84.
- STANLEY, J.C. y BENBOW, C.P. (1986), "Youths who reason exceptionally well mathematically", en STERNBERG, R.J. y DAVIDSON, J.E. (Eds.), *Conceptions of giffeness*, Cambridge, Cambridge University Press. O.c., 362-387.

*Los superdotados como grupo y los distintos grupos de superdotados: La LOCE*

STERNBERG, R. (1993) Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative "Metaphors of Mind", en HELLER, K.A, MÖNKS, F.J. y PASSOW, A.H.(eds.), o.c., 185-208.

TERMAN, M. y ODEN, M.H. (1947) The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group. Genetic Studies of Genius, v. 4. Stanford. California: Stanfor University Press.

TERRASIER, J.C. (1989) Les enfants surdoués ou la precocité embarrassante, París: Les Editions, ESF.

VANTASSEL-BASKA, J. (1992) Planning effective curriculum gifted learners. Denver, Colorado. Love Publishing Company.

WEBB, (1993) Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children, en HELLER, MÖNKS y PASSOW (Ed.), o. c., 525-538.

WHITMORE, J. (1986) Preventing Sever Underachievement and Developing Achievement Motivation. *Journal of Children in Contemporary Society*, vol. 18 (3-4), 119-133.