



Una perspectiva positiva  
desde el punto de vista de las  
altas capacidades intelectuales.

Septiembre 2011

Por  
**Juan Carlos López Garzón**





Cuando se habla de excelencia desde la perspectiva de la educación, no hay que confundirla con la excelencia empresarial. No hablamos de productos, sino de personas.

Buscar la excelencia educativa quiere decir tratar de alcanzar la máxima eficiencia posible en la consecución de los fines educativos que vienen explicitados en todas y cada una de las Leyes Orgánicas de Educación de la era democrática, y que, independientemente del signo político de quien las ha apoyado, permanecen inalterables:

- El **pleno desarrollo** de la personalidad y **de las capacidades de los alumnos**, que les permita regular su propio aprendizaje, y confiar en sus aptitudes y conocimientos.
- El **pleno desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor**.
- La **adquisición de hábitos** intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- La educación en la **responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal**.
- La capacitación para **adaptarse a las situaciones cambiantes** de la sociedad.
- La **capacitación** para la comunicación en el mayor número posible de **idiomas**, incluidas por supuesto las propias lenguas.
- La formación de personas que **respeten los derechos y libertades fundamentales**, y que **adquieran valores** de tolerancia, no discriminación por razón de origen, sexo,

religión, cultura o discapacidad, la convivencia democrática, respeto por el entorno y que apuesten por la prevención de los conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

- La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la ***participación activa en la vida económica, social y cultural con actitud crítica y responsable***, incluido el ejercicio de las actividades profesionales.

Este documento defiende que para alcanzar la excelencia educativa es imprescindible dar un paso más allá del límite de las enseñanzas básicas. Hay que romper con la falsa idea de que equidad es lo mismo que uniformidad.

Urge comprender que para cumplir los fines anteriores es preciso conseguir que **todos los alumnos** con inquietudes tengan también la posibilidad de ir más allá de la simple suficiencia. Y para ello, el sistema educativo debe estar preparado, tiene que disponer de la oferta necesaria para responder a esta demanda.

En las próximas páginas se argumenta por qué la atención a los alumnos con capacidades o habilidades por encima de la media sea un paso imprescindible para caminar hacia esa excelencia educativa. Para explicar esta postura, y que sea de fácil comprensión, se ha estructurado este documento mediante las preguntas periodísticas básicas, concluyendo con una propuesta sobre lo que debería contener una normativa legal que favoreciese esta atención dentro del sistema educativo actual.

## EL PUNTO DE PARTIDA

El sistema educativo español ha conseguido el objetivo cuantitativo de escolarizar al 100% de la población entre los 6 y 16 años. Es el momento de marcarse una nueva meta, y apostar por alcanzar el mayor nivel de eficiencia posible, no sólo en el sentido de reducir el fracaso escolar, sino también de alcanzar los fines educativos previstos, que se han mencionado en la introducción.

Con los alumnos que parten en inferioridad de condiciones, se trabaja para conseguir que adquieran al menos las competencias básicas. En el caso de los alumnos que tienen como condiciones de partida un desarrollo intelectual precoz o un mayor potencial cognitivo, la situación no es la misma.

Existe una legislación que reconoce sus necesidades específicas. Pero en la práctica se considera este tema un asunto de segundo o tercer orden, y con cierta frecuencia se ignora la existencia de dichas necesidades, o incluso se frenan las inquietudes de estos alumnos, para obligarles a que se adapten al ritmo del aula.

Esto no debe ser así. Con los alumnos con capacidades por encima de la media no existe un límite que se deba alcanzar. La mayoría de las veces ya lo han traspasado, y si no lo han hecho, una chispa que encienda su interés consigue rápidamente el mismo resultado.

Cada persona es un caso particular y diferente y como tal, está en condiciones de llegar hasta donde pueda o quiera.

El sistema educativo debe estar preparado para no actuar de freno, sino para allanar el camino de cualquier alumno, de todos los alumnos, con inquietud por alcanzar nuevos retos.

Para comprender de qué forma se puede trabajar en esta dirección, es preciso analizar cada una de las variables que componen la atención a las necesidades específicas de los alumnos con capacidades por encima de la media.

**PARA QUIÉN:** La población escolar que va más allá de la suficiencia.

El enfoque con el que se compromete este documento es el de considerar que estas necesidades específicas las tienen los alumnos con un potencial intelectual o un rendimiento académico por encima de la media.

Desde un punto meramente estadístico se incluye dentro de este apartado **entre el 15 y el 20% de la población escolar**.

Ambos conceptos, potencial y rendimiento no tienen por qué coincidir siempre, y por ello se dan casos de alumnos con alto potencial y bajo rendimiento, que necesitan también un apoyo específico, distinto a otros tipos de fracaso escolar.

Bajo este punto de vista, las altas capacidades intelectuales engloban, dentro de ese 20%, una **casuística variada**. No todos los alumnos con altas capacidades presentan el mismo patrón, como no todos los alumnos con discapacidades son iguales.

Y esto es así porque el concepto de inteligencia no es algo rígido, unitario e inmutable. Es más bien un constructo pluridimensional, tal y como defienden algunos autores como el reciente premio Príncipe de Asturias Howard Gardner.

Desde esta perspectiva tiene sentido hablar del talento como el resultado elaborado y observable de un potencial intelectual en una determinada aptitud o en un área del conocimiento humano. **Desarrollar el talento** de cada alumno es la **meta u objetivo final de la educación**. Y los talentos son tan variados como las aptitudes y sus combinaciones.

Es el **talento** y no la superdotación la **palabra clave** en este modelo de desarrollo de capacidades.

Las personas pueden demostrar su inteligencia de muy variadas formas. Y por tanto, no son pocos los que pueden llegar a adquirir un amplio dominio en algún ámbito del conocimiento, o en el ejercicio de sus habilidades.

Pero no tienen por qué mostrarlo en todas las situaciones y en cualquier momento. **En el caso de los alumnos menores de edad, nos encontramos con proyectos de futuros talentos.**

El papel de la escuela no es el de pedir que los niños demuestren su talento continuamente, sino desarrollar sus capacidades para que lo puedan utilizar en el futuro.

De igual forma que no se le pide a un niño que sepa leer y escribir antes de entrar a la escuela, es aberrante exigir en un menor de edad una inteligencia y rendimientos extraordinarios como requisitos para su identificación.

A los alumnos con capacidades por encima de la media se les debe atender en los centros educativos, no por lo que son ahora, sino por lo que pueden llegar a ser.

Así, si un alumno domina con facilidad las matemáticas, puede ser un potencial talento en este campo, y no tiene por qué serlo en otros.

Una alumna con facilidad para expresarse oralmente y por escrito, apunta a un talento lingüístico, que no tiene por qué extenderse a otros ámbitos.

Habrán alumnos que estén especialmente dotados para el trabajo escolar y el estudio, no sólo por confluir en ellos unas aptitudes por

encima de la media en las áreas lingüística y lógica, sino por disponer de una excelente gestión de memoria a largo plazo.

Y otros demostrarán ser grandes creativos, aunque por desgracia para ellos no se adaptarán al ritmo rutinario de la clase.

En todos los casos, el sistema educativo debe facilitar que este talento cuaje, al margen de su potencial o rendimiento en otras áreas curriculares o en otros campos.

Será en los dominios en los que el alumno se desenvuelve con facilidad donde deban aplicarse las medidas de apoyo específico, y no en otras.

Desde este enfoque en el que el talento se convierte en el concepto clave, la superdotación queda como un caso particular en el que las habilidades por encima de la media alcanzan a todas o la mayoría de las aptitudes, incluida la creatividad.

Las personas con un perfil tan completo no tienen por qué brillar en un dominio particular, pero sí presentan destrezas para adaptarse ante cualquier situación.

Pueden desenvolverse en cualquier terreno con unos resultados más que notables. Y salvo excepciones, suelen generar un clima favorable en las situaciones en que comparten espacio y tiempo con otras personas, tanto para estudio, como para trabajo u ocio.

Es en los casos de superdotación en los que las medidas de apoyo específico se generalizan para extenderse a prácticamente la totalidad del currículo escolar.

Para que cualquier alumno con capacidades por encima de la media pueda acceder a medidas específicas, tiene que ponerse en marcha un proceso de identificación, que reconozca sus diferencias.

En este sentido, la mejor manera de que el sistema educativo evite dejar fuera a alguno de estos alumnos es utilizando procedimientos lo más inclusivos posibles, dentro del propio centro, y con la idea de que **las medidas previstas puedan llegar al mayor número de alumnos posible.**

Para ello consideramos que el sistema seguido en los centros educativos en los que se llevan a cabo programas de enriquecimiento según el modelo de Renzulli y sus colaboradores (1997) es el más eficaz.

En **primer lugar** el centro, con la autorización previa de las familias, conoce a los **alumnos con mayor potencial intelectual a través de la aplicación protocolo rápido de pruebas** de aptitudes colectivas, realizadas generalmente al comienzo de una determinada etapa o ciclo.

Esto va a permitir identificar los perfiles más interesantes desde el punto de vista de la escuela, y también controlar a aquellos casos de alta capacidad y bajo rendimiento.

Un protocolo rápido y adaptado a la realidad española es el que sugieren Castelló y de Batlle (1998), aplicando una batería de aptitudes y elementos de una prueba de creatividad con elementos figurativos.

Este protocolo, a juicio de los autores, permite conocer una tipología básica de casos de interés escolar:

	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>E</b>	<b>RL</b>	<b>Gpe</b>	<b>Mem</b>	<b>Cre</b>
<b>T. Verbal</b>	95						
<b>T. Matemático</b>		95					
<b>T. Espacial</b>			95				
<b>T. Lógico</b>				95			
<b>T. Creativo</b>							95
<b>T. Académico</b>	85			85		85	
<b>T. Artístico</b>			85		85		85
<b>Superdotación</b>	75	75	75	75	75	75	75

Los resultados de esta tabla indican los percentiles (puntuaciones de 0 a 99 que se suelen emplear en las baterías de aptitudes) que se pueden tomar como referencia (siempre flexible), para considerar los distintos perfiles de aptitudes: *V=verbal; M=matemática; E=espacial; RL=razonamiento lógico; Gpe=gestión perceptiva; Mem=memoria; Cre=creatividad.*

Es cierto que también se pueden aplicar otros criterios más tradicionales, basados en el concepto de inteligencia general.

Por ejemplo, seleccionar a partir de un determinado percentil global, o de un cociente intelectual de referencia. pero dado que la referencia de estas pruebas depende en gran medida de la construcción del test, la probabilidad de que no se identifique a determinados perfiles de

alta capacidad es grande, y sólo pueden ser más fiables cuando se trata de evaluaciones de niños de corta edad (3-6 años), ya que la mayoría de las pruebas existentes utilizan este sistema.

En esta primera fase es posible que algunos alumnos ya cuenten con una perfil realizado por profesionales externos a la administración educativa, cualificados y reconocidos como expertos en altas capacidades, por lo que ya no sería preciso repetir el proceso desde dentro del sistema.

En **segundo lugar**, a través de la **observación directa de los docentes** en sus clases y de los **resultados académicos**, se identifican a aquellos **alumnos que las pruebas anteriores no han sido capaces de detectar**. No sólo se descubren los casos de mayor rendimiento académico, sino también se incluyen otros ámbitos difíciles de detectar con pruebas psicométricas, como son el musical, kinestésico o social).

Finalmente, hay **casos puntuales** de alumnos que, al margen de los resultados de las pruebas o de la opinión de los maestros, están muy bien considerados por sus compañeros, o demuestran una **habilidad muy específica** para una o varias tareas, dentro o fuera del colegio.

Entre estos casos se pueden encontrar alumnos con alto potencial y bajo rendimiento en una o varias áreas, pero muy hábiles al poner en marcha determinados procesos cognitivos, o alumnos que además de alta capacidad presentan algún tipo de handicap que oculta parcialmente su potencial, como ocurre frecuentemente con alumnos con trastornos de hiperactividad, Tourette, Asperger, déficit de atención, dislexias o lateralidad cruzada entre otros.

Estos alumnos pueden participar también en las actividades de enriquecimiento o currículo diferenciado, relacionadas con sus puntos fuertes.

En este modelo, el acceso a las medidas específicas se le conoce con el nombre de “*puerta giratoria*” (*revolving door*), lo que implica que en cualquier momento del curso, nuevos alumnos pueden incorporarse al sistema y viceversa, algún alumno puede abandonarlo de forma temporal o definitiva si los resultados no son satisfactorios.

Desde la premisa de que es conveniente que participen en las medidas de desarrollo de capacidades el mayor número posible de alumnos, se sientan las bases de un modelo inclusivo de atención, en el que se situarán en su parte más alta a los casos más extraordinarios o excepcionales, pero que tendrá en cuenta que la existencia de las altas capacidades **no es un debate entre tener o no tener, sino que es una cuestión de grado** (Tourón, 1998), y la respuesta a sus necesidades también debe ser graduada.

## **CÓMO:** Las modalidades de atención a las altas capacidades.

La legislación española sobre la atención a los alumnos con altas capacidades intelectuales, a nivel nacional y en el momento actual, es **de las más avanzadas del mundo, en teoría.**

Permite la flexibilización, incluso en casos extraordinarios sin límites, y contempla medidas de apoyo educativo durante toda la enseñanza obligatoria, incluyendo la anticipación en la entrada al sistema.

Pero por otro lado, falta voluntad para desarrollarla.

La administración de la educación es competencia de los gobiernos autonómicos, lo que provoca que en cada comunidad existan notables diferencias en cuanto a su puesta en marcha y a la aplicación de las medidas generales. En la práctica, los resultados obtenidos dejan mucho que desear.

Pese a ello, entendemos que sobre el papel (no sobre la práctica) hay puntos relativos a las formas de identificación y atención en determinadas normativas autonómicas, que resultan racionales y compatibles con un modelo amplio e inclusivo.

Así, en cuanto a las medidas de atención, La Junta de Extremadura, por orden de 27 de febrero de 2004 (publicada el 11 de marzo) especifica tres niveles de atención, que son indispensables:

- ***Medidas ordinarias. No requieren evaluación psicopedagógica y están dirigidas fundamentalmente a los alumnos con capacidad o rendimiento por encima de la media. Dentro de estas medidas se concretan estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje tales como contenidos con distinto***

*grado de dificultad, actividades de ampliación y de libre elección, adecuación de recursos y materiales, modelos organizativos flexibles y adaptaciones en los procedimientos de evaluación. En suma se contempla las bases de lo que se conoce como **currículo diferenciado**, que está disponible para cualquier alumno del grupo clase que avanza a un ritmo más rápido que la media de sus compañeros. Unas medidas que, para considerarse ordinarias, deben estar ya incluidas con antelación en las distintas programaciones y en el proyecto de atención a la diversidad del centro.*

- **Medidas de tipo extraordinario.** *Requieren una identificación previa del alumno, puesto que para su aplicación, éste tiene que contar con un nivel de rendimiento muy alto en una o varias áreas curriculares, y se tiene que dar el caso de que las medidas ordinarias anteriores no han resultado suficientes. La medida que se propone es una adaptación curricular específica e individual de ampliación o enriquecimiento. Dicha adaptación curricular incluye el enriquecimiento y/o ampliación de objetivos y contenidos, la metodología específica que se debe utilizar, los ajustes organizativos que procedan, y los criterios de evaluación de las áreas o materias que sean objeto de esta adaptación significativa. Adaptación que dependerá de la disponibilidad del centro, y que la normativa propone que incluya cursar una o varias áreas en el nivel inmediatamente superior (incluso optativas en la ESO) mediante fórmulas organizativas flexibles, y medidas de enriquecimiento dirigidas a la adquisición y desarrollo de los lenguajes matemático, informático, musical o idiomas extranjeros.*

- **Medidas excepcionales**, que se adoptan cuando las medidas extraordinarias no resultan suficientes para responder a las necesidades educativas específicas de este tipo de alumnos. Por tanto ya se ha producido una evaluación psicopedagógica previa, que identifica un perfil de alta capacidad claro, además de la adquisición de los objetivos del ciclo que le corresponde cursar, y prevé que la medida propuesta no pone en peligro el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización. Y la medida propuesta es la flexibilización o adelanto de curso, bien como anticipo al comienzo de la escolaridad obligatoria, bien como reducción de la escolarización hasta en dos años en la Educación Primaria y hasta dos años en la ESO y un año en las enseñanzas posobligatorias. Por supuesto, recoge también la posibilidad que ya se apunta en la normativa estatal de que estos límites no se apliquen en casos excepcionales.

Estos tres tipos de medidas son totalmente compatibles entre sí, no excluyentes, aunque sí jerarquizados.

Esto quiere decir que un alumno flexibilizado puede, y debe si es el caso, aprovecharse de medidas de currículo diferenciado, enriquecimiento y adaptaciones curriculares individualizadas, como también apunta la misma orden en su punto 3.2 apartado 2, segundo párrafo: *“Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica”*.

La bondad de este sistema tiene una base muy simple y de sentido común, enunciada por el profesor de la Universidad de Navarra Javier Tourón: las altas capacidades son una cuestión de grado.

No hay un punto de corte en el que inmediatamente antes de él no se tengan altas capacidades e inmediatamente después sí se tengan. La

progresión es gradual, y por tanto, las medidas de apoyo específico también han de ser graduales.

Y esta es la gran aportación de la normativa extremeña: incluir con claridad en el texto de la norma la obligación de contemplar medidas ordinarias, sin necesidad de evaluación psicopedagógica previa.

Además, la regulación tan clara de los tres tipos de medidas permite sobre el papel que cada alumno con habilidades por encima de la media tenga su apoyo adecuado a su nivel. Tiene un punto negro, y es que no contempla la atención de alumnos con potencial intelectual alto, pero con rendimiento escolar bajo, que según esta norma, no tendrían derecho a recibir ninguna atención.

Como tampoco reciben atención los alumnos con alto potencial con trastornos adicionales (TDAH, Asperger, dislexia, etc.) si no cumplen con la premisa de presentar un rendimiento excepcional.

Para estos últimos casos, el papel del docente es fundamental, puesto que resulta imprescindible acreditar que efectivamente estos alumnos con un cambio de enfoque son capaces de demostrar su valía. Para ellos, las medidas de tipo ordinario explicadas, y las extraordinarias en aquellas áreas en que sí son sobresalientes, son una posibilidad que se les niega en la práctica, aunque con la normativa legal en la mano sí tengan derecho.

Por lo que respecta a la identificación, la Generalitat de Cataluña apoyó el modelo de protocolo de Castelló y de Batlle anteriormente citado, editando un interesante documento elaborado por el propio Castelló y Mercè Martínez (1999). Pero paradójicamente no lo llevó a la práctica.

De igual forma, la normativa canaria (2005) apostó por esta vía para identificar a los distintos **perfiles de alumnos que necesitan medidas extraordinarias o excepcionales**, aunque tampoco han sido capaces de llevarla a efecto en su totalidad.

Estas iniciativas proponen valientemente **romper con el concepto tradicional de superdotación asociado al concepto psicométrico del cociente intelectual**, haciendo suyo un modelo teórico de pluridimensionalidad intelectual, y el modelo de tipologías de altas capacidades de Antoni Castelló y Cándido Genovard (1990).

Estos modelos aportan una visión más compleja del fenómeno de altas capacidades intelectuales, pero también mayor sentido común para poder atender sus necesidades educativas, diferenciando a los alumnos por el tipo de respuesta que pueden dar tanto a la hora de la identificación con protocolos de cribaje, como en el momento de la aplicación de las medidas de apoyo.

La aportación de este nuevo enfoque es determinante para discriminar los distintos tipos de talento más interesantes para el entorno escolar, que en esencia son, según el artículo 3, los talentos simples (**verbal, lógico, matemático, creativo**), los talentos complejos (**académico o artístico** entre ellos), la **sobredotación y la superdotación intelectual**, entendiendo sobredotación como la alta capacidad en la totalidad de los recursos cognitivos evaluados excepto en creatividad.

No olvida tampoco otros tipos de talento difíciles de encontrar a través de pruebas psicométricas, pero que afloran en la observación directa y en los resultados, como son el talento **social, musical o kinestésico**.

Y es determinante no sólo por renunciar al cociente intelectual y adoptar la tipología anterior, sino también por dar rango de norma al criterio que se debe aplicar para identificar a los casos excepcionales. Proporciona al evaluador un apoyo indispensable para que exista una homogeneidad en la identificación, independientemente del orientador que realice estos procesos.

La forma de llevar a la práctica el proceso parte de un conocimiento previo del perfil aptitudinal de todos los alumnos, por tanto parte de la necesidad de establecer una evaluación colectiva previa de los mismos al menos en el inicio de cada etapa educativa (cosa que por otra parte ya recoge la normativa actual de escolarización).

De esta evaluación previa, los docentes pueden conocer qué alumnos van a necesitar en poco tiempo medidas extraordinarias o excepcionales, y cuáles, además de los anteriores, pueden llegar a beneficiarse de medidas ordinarias de enriquecimiento o de diferenciación no individualizada del currículo, que suponen las medidas más inclusivas.

El beneficio puede llegar también a aquellos alumnos que presentan rendimientos irregulares, fruto de su perfil de capacidades. Es muy frecuente que alumnos talentosos en un ámbito, tengan dificultades en otros.

Gracias a este sistema de identificación se puede obtener información valiosa sobre sus puntos fuertes y débiles, lo que permite atender con medidas de enriquecimiento, de andamiaje (aprovechar la capacidad alta para estimular la baja) y de refuerzo, según sea el caso. Y permite ajustar la respuesta educativa en los casos en los que un alumno con un talento muy específico y poco valorado en la escuela (musical, kinestésico, lógico...) no rinde en clase, o descubrir hasta qué punto

algún trastorno adicional asociado al alumno (dislexias, disgrafías, lateralidad cruzada, déficit de atención...), está enmascarando ese potencial intelectual.

Integrar la base teórica de estos dos aspectos, atención (ordinaria, extraordinaria y excepcional) e identificación pluridimensional, configuraría hoy por hoy uno de los marcos más avanzados que se pueden conseguir para regular, en teoría, la aplicación de medidas de apoyo a alumnos con altas capacidades intelectuales.

Ahora bien, la normativa ideal debe necesariamente incorporar tres puntos fundamentales:

*1º Los procedimientos de identificación y atención educativa deben contar con la consulta previa al alumno y a sus padres o tutores.*

*2º El procedimiento puede ser **solicitado directamente por los padres** o tutores, **desde la etapa infantil**, aportando la documentación justificativa realizada por profesionales externos debidamente cualificados, evitando en todo momento la reiteración de actuaciones que puedan ser perjudiciales para el alumno.*

*3º Es preciso que, en la práctica, se tenga claro que el objetivo fundamental de la atención a las necesidades educativas asociadas a alumnos con altas capacidades, es el máximo desarrollo posible del talento o **talentos** de los alumnos, y que estos pueden ser **parciales**. Estos talentos podrán conseguir rendimientos excepcionales en su área con la debida atención, pero no tienen por qué presentar rendimientos excepcionales globales en todos casos. Esta premisa, que parece clara en la teoría, no se refleja posteriormente en la realidad escolar.*

## **CUÁNDO:** Los tiempos en la atención a los alumnos con altas capacidades.

La identificación ha de ser **temprana**, desde el mismo momento en que se detectan indicios. Y la **intervención rápida**, inmediatamente después de haberse confirmado la precocidad o cualquier tipología de alta capacidad.

Por eso es preciso incidir, decididamente, en la necesidad una concienciación del maestro de infantil, de los orientadores y los administradores educativos, para que el proceso se inicie desde esta etapa, permitiendo identificar los casos de precocidad cognitiva. La adaptación de los niños más pequeños al colegio es fundamental para el desarrollo armónico de su personalidad, e influye notablemente en el clima familiar y en sus relaciones con los docentes presentes y futuros.

La flexibilidad como medida extraordinaria está prevista en la normativa como un adelanto a la entrada al sistema escolar obligatorio, y no debe ser interpretada con temor o con recelo, sino que debe ser tomada en consideración cuando se cumplan los requisitos necesarios. Los alumnos precoces que tienen alcanzados los objetivos de la etapa infantil y que tienen un desarrollo físico y mental superior al de los niños de su misma edad real, se integran mucho mejor en grupos de nivel superior.

En los alumnos escolarizados en las etapas primaria y secundaria, la identificación puede realizarse de manera colectiva al principio de cada etapa y, en su caso, al principio de cada ciclo, sin perjuicio de que se produzcan detecciones individuales por parte de los padres, docentes, que superadas las medidas ordinarias, puedan dar lugar al

inicio de una evaluación psicopedagógica por parte de profesionales de la administración o externos a ella.

El proceso de detección puede iniciarse con protocolos sencillos de pruebas estandarizadas o cuestionarios y escalas, lo que permite identificar fundamentalmente a aquellos casos que permanecen ocultos en la dinámica escolar diaria.

Desde la Asociación Sin Límites se recomienda la aplicación del protocolo basado en los estudios de Castelló y de Batlle (1998), que está constituido por una batería de aptitudes y una prueba figurativa de creatividad. Este protocolo permite identificar aquellos alumnos con perfiles de alta capacidad ajustados a la dinámica escolar.

Se recomienda también una escala de observación de conductas para el resto de capacidades no incluidas en pruebas psicométricas y, en todo caso, la consulta al portfolio o conjunto de productos y realizaciones escolares y extraescolares de los alumnos evaluados.

En cualquier caso, y aunque en la actualidad existe autonomía por parte de los profesionales encargados de la identificación, lo más aconsejable es que exista un **procedimiento homogéneo** al alcance de todos los profesionales, para evitar que en cada centro educativo o zona escolar, los criterios que se apliquen sean distintos.

Sería muy aconsejable contar con **uno o varios equipos de orientación específicos**, especializado en altas capacidades intelectuales, y con **profesionales externos especializados en identificación y reconocidos** con los que poder dar respuesta a toda la población para este servicio.

Desde nuestra Asociación, defendemos que las medidas que se apliquen para cubrir las necesidades específicas del alumnado más

capaz, lo sean de forma automática, una vez detectadas estas necesidades.

En este sentido **rechazamos cualquier procedimiento que demore la puesta en marcha de estas acciones**, y en particular el que existan plazos administrativos para presentar documentos, dictámenes y otros requisitos burocráticos, que lo que generan son demoras y retrasos en la respuesta educativa a los alumnos que la necesitan.

Creemos firmemente que la administración está al servicio del ciudadano, y no al contrario.

**DÓNDE:** Lugares destinados a atender las necesidades específicas.

La atención a los alumnos con altas capacidades escolarizados dentro del sistema educativo obligatorio tiene que realizarse, por ley, en los **centros ordinarios**. No es pues, factible, que existan centros de enseñanza especiales que atiendan exclusivamente a estos niños.

Esto no debería ser impedimento para que, en el caso de la **enseñanza posobligatoria**, pudieran configurarse **centros de alto rendimiento**, como ya existen en nuestro país para el caso de los que quieren ser deportistas de élite, o como ya existen en otros países, vinculados a universidades, empresas u otros organismos públicos o privados, como es el caso de los centros tecnológicos.

La posibilidad de que determinados alumnos pudieran asistir y participar en los proyectos de investigación iniciados por estas entidades, supondría una experiencia altamente positiva para ellos y claramente rentable para la sociedad.

Por lo que respecta a los centros ordinarios, la atención que se presta a los alumnos más capaces tiene que redundar en el beneficio de todos los alumnos del centro, o al menos del mayor número posible de los mismos. Y por ello, su estructura tiene que estar adaptada para cumplir con el principio de atención a la diversidad.

La atención a estos alumnos tiene que normalizarse, en el sentido de que ha de estar perfectamente integrada en la dinámica diaria. La solución ideal es que exista un **modelo de atención** a las altas capacidades **integrado en el Proyecto Educativo** del centro, que impregne sus actuaciones y su estructura organizativa.

El Modelo de Enriquecimiento Escolar de Renzulli es una alternativa muy válida, y en ese sentido el Modelo de Desarrollo de Capacidades del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, el programa del colegio público Montecanal de Zaragoza, los Programas de Desarrollo de Capacidades impulsados desde las Escuelas Pías Oscenses y el aula de enriquecimiento de capacidades del Colegio Santa Rosa de Huesca, como otras iniciativas que de manera puntual están cuajando en otros puntos del estado español, pueden ser un cimiento sobre el que poder construir este modelo de atención.

Para ello nos parece interesante que **cada centro** no universitario, de educación infantil y primaria y enseñanza secundaria, disponga de una estructura vertebrada alrededor de un responsable del programa de desarrollo de capacidades, que pasaría a ser un equipo de responsables, con la función de perfilar dicha estructura e implementar tanto las respuestas educativas dirigidas al alumnado más capaz, con la experiencia de inmersión o volcado de estas experiencias en el resto de la dinámica del centro.

Los centros educativos tienen que estar preparados para poder llevar a cabo tanto una atención dentro de las propias aulas en **grupos heterogéneos**, como experiencias a tiempo parcial en dependencias específicas del centro (aulas de desarrollo de capacidades, de informática, laboratorios, talleres....) en **grupos homogéneos** de intereses o habilidades, e incluso para poner en marcha experiencias virtuales en colaboración con otros centros educativos a través de las TIC, y recursos variados para su aplicación a nivel grupal o con **tareas individuales**.

## **QUÉ se puede hacer en un centro educativo con estos alumnos.**

La normativa española contempla como medidas de atención la **flexibilización** o adelanto de curso, y **la ampliación curricular**.

La primera medida no requiere comentarios adicionales. Es la solución de máximo nivel dentro de la estrategia de aceleración, y en la práctica está supeditada a una decisión administrativa, más que a unas bases metodológicas.

En cuanto a la ampliación curricular, este término genera confusiones en los docentes, que llegan a entender la misma como un aumento cuantitativo de los contenidos y tareas que deben asimilar y realizar los alumnos que han terminado las tareas comunes básicas.

Esto no es así. **La ampliación ha de ser esencialmente cualitativa**. Para clarificar este tema, se propone definir con mayor claridad en la normativa legal cada una de las tres vías factibles:

### **La aceleración.**

La aceleración, o adelanto de las materias que cursa el alumno, dado que ya domina las que corresponde a su edad natural. Dentro de esta modalidad se encuentra tanto la flexibilización de curso, como los agrupamientos flexibles que permiten anticipar contenidos de una o varias asignaturas de niveles más avanzados.

### **El currículo diferenciado.**

Por currículo diferenciado se entiende en este documento la gradación por nivel de dificultad o por nivel de contenido que

se diseña con antelación dentro de la programación de aula, en cada una de las unidades temáticas, y que permite que los alumnos de un grupo puedan desarrollar las competencias básicas y sus capacidades, cada uno a su propio ritmo, hasta alcanzar el máximo nivel posible.

La aplicación del currículo diferenciado parte de tres premisas indispensables:

- i. *Debe estar preconcebido, **previamente diseñado e incluido en la programación anual del aula**, pues el objetivo del mismo es el colectivo de la clase, y no un alumno en particular.*
- ii. *Es de **realización voluntaria** por parte de los alumnos que dominan con carácter previo los objetivos previstos de una unidad o bloque temático, o bien los alcanzan con rapidez.*
- iii. *Se aplica **en sustitución** del currículo ya dominado o de las partes más simples o rutinarias, y no como un trabajo o esfuerzo adicional.*

En esta modalidad, el alumno permanece en su curso y recibe unos contenidos que, procurando no entrar en la aceleración, tienen un nivel de complejidad superior a los que le corresponderían por su edad real. Esto es factible porque existen muchas vías posibles para diferenciar el currículo sin necesidad de utilizar elementos curriculares programados en niveles superiores.

Generalmente, el currículo diferenciado **atiende a los intereses particulares** del alumnado con capacidades por encima de la

media, y dentro de ellos, le sugiere nuevos retos, aplicando los siguientes criterios:

**Creatividad:** favoreciendo la aparición de uno o más indicativos creativos (originalidad, fluidez, flexibilidad, elaboración, redefinición, inventiva y sensibilidad hacia los problemas).

**Aumento del nivel de reto,** apostando por niveles de cognición superiores (**análisis, síntesis, pensamiento crítico y aplicación práctica**), relegando a un segundo plano la simple memorización de contenidos o los razonamientos más básicos.

**Utilización de metodologías que favorezcan la motivación del alumno:** la simulación, la experimentación, la transferencia de conocimiento a situaciones reales, o las relaciones de andamiaje entre asignaturas y capacidades más desarrolladas, son algunas de estas posibilidades.

De esta manera, una unidad temática puede construirse sobre una base de contenidos, y disponer de diferentes niveles de reto para los alumnos de una misma clase, de manera que cada uno pueda disfrutar con el aprendizaje a su propio ritmo.

Así pues, el currículo diferenciado debe tener como meta u objetivos especialmente la adquisición de competencias relacionadas con la creatividad y el espíritu emprendedor, el desarrollo del pensamiento crítico y la transferencia y aplicación práctica de lo aprendido a la vida diaria. En resumen, **debe ser el instrumento para que los alumnos**

### **aprendan a usar su inteligencia de forma creativa y práctica.**

José Antonio Marina (2010) considera en su teoría de la inteligencia, que no se puede definir ésta sólo por la retención del conocimiento. Para este autor existe un tipo de inteligencia situado a un nivel superior, que administra y gestiona al resto de aptitudes, y no es precisamente el razonamiento analítico, como pretenden las teorías tradicionales. Al igual que Sternberg (1990) que sostiene lo que denomina *inteligencia práctica*, que no deja de ser más que el uso de las capacidades intelectuales para resolver los problemas prácticos, mucho más complejos que los teóricos.

### **Enriquecimiento.**

Una tercera vía de apoyo son las medidas de enriquecimiento. Por enriquecimiento se entiende en este documento toda medida destinada a facilitar a los alumnos **experiencias no incluidas en el currículo regular**, bien porque el contenido va más allá de las enseñanzas mínimas (taller de fotografía, de idioma chino, taller de química recreativa en primer ciclo de Primaria...), bien porque se incluyen en la programación general sobre la marcha (proyectos propuestos por administraciones educativas –Solsano, Escuelas Viajeras, etc.-).

Las actividades realizadas en la experiencia aragonesa de los distintos programas de Desarrollo de Capacidades son un buen ejemplo de enriquecimiento.

Pero también lo son las excursiones, las visitas culturales, la intervención de personas externas al colegio (policía local, bomberos, deportistas de élite, ...).

Tanto el currículo diferenciado como el enriquecimiento son las medidas que se consideran como más adecuadas para atender a la mayor parte de los alumnos con habilidades por encima de la media. Pero también las más complejas de llevar a cabo.

Es deseable que se vertebren a nivel de centro educativo e impregnen toda la dinámica del mismo, tal y como se ha hecho en experiencias foráneas como el Modelo de Enriquecimiento Escolar de Renzulli.

Estas medidas tienen un marcado carácter de ampliación cualitativa. La palabra ampliación como medida de atención en la normativa actual de la totalidad de las administraciones educativas, incluida la aragonesa, transmite una idea cuantitativa que ha dado lugar a interpretaciones erróneas.

De ahí que no se quiera utilizar en este documento, aunque en la práctica, el **currículo diferenciado y el enriquecimiento** serían las medidas que deberían ser practicadas dentro de este tipo de intervención educativa, y **recomendamos el uso de estas últimas acepciones** en detrimento de aquella.

## CONCLUSIONES

Si se quiere que realmente el proceso de atención a los alumnos con capacidades y/o rendimiento por encima de la media sea inclusivo y normalizado, se tienen que cumplir una serie de premisas que se resumen a continuación:

Por lo que respecta a **aspectos generales** del proceso:

- *Se debe contar con un modelo que permita a cada centro disponer de un programa de enriquecimiento del que se puedan beneficiar el mayor número posible de alumnos. Debe estar preparado para atender, dentro de la diversidad, a los alumnos más capaces, tanto con medidas ordinarias, como extraordinarias o excepcionales. Es decir, debe contar con recursos materiales y humanos y con una estructura flexible del centro, que les permita dentro de su autonomía pedagógica organizarse primando el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos, en lugar de la edad real. Los agrupamientos flexibles por intereses o habilidades deben ser una de las posibilidades que el centro ofrezca.*
- *Para ello es fundamental que la normativa se comprometa en la **formación del profesorado a todos los niveles**, desde la formación universitaria dentro de las propias carreras de Magisterio y Psicopedagogía, Cursos de Posgrado y Master de Secundaria, como en la formación continua de los docentes, profesionales de apoyo, orientadores, e inspectores en activo.*
- *De igual forma es imprescindible mantener el espíritu normativo vigente de colaboración con las entidades sin ánimo de lucro*

*relacionadas la educación, y en este caso particular, con las altas capacidades intelectuales.*

En cuanto al procedimiento de **identificación**:

- *Debe contar con la consulta previa a los padres y tutores y a los alumnos.*
- *La puesta en marcha del procedimiento de evaluación psicopedagógica tiene que incluir la posibilidad de que se inicie a petición de los padres, además de por la vía actual del centro educativo.*
- **Separación clara** del procedimiento de identificación de altas capacidades intelectuales, **del procedimiento de identificación de las necesidades educativas específicas**. Esto implica que el procedimiento de identificación de altas capacidades intelectuales puede haber sido llevado a cabo por profesionales externos a las administraciones educativas, especializados y acreditados, que pueda ser igual de válido que el llevado a cabo por el personal de los equipos y departamentos de orientación.
- *El inicio de la detección ha de ser lo más temprana posible, en particular para niños con manifiesta precocidad intelectual, por lo que debe iniciarse en la etapa infantil, y debe extenderse a lo largo de toda la enseñanza no universitaria.*
- *La identificación tiene que llevarse a cabo con el fin de facilitar la mayor información posible que ayude a identificar las necesidades educativas específicas. Para ello es imprescindible optar por **modelos pluridimensionales de la inteligencia**, que permitan conocer el perfil de aptitudes del alumnado. Los*

*modelos identificativos basados en un único número como criterio selectivo no aportan información significativa.*

Finalmente, por lo que se refiere a las **necesidades específicas y a las medidas de atención:**

- *La identificación de las necesidades educativas específicas corresponde al sistema educativo en su conjunto, por lo que nuevamente es imprescindible contar con la consulta previa a los padres y tutores de los alumnos, que puedan aportar información previa. Necesariamente tiene que contemplar **medidas ordinarias**, que no requieran proceso de evaluación psicopedagógica, y **extraordinarias y excepcionales**, que sí la requieren, para todos aquellos alumnos que voluntariamente las acepten. La decisión no ha de ser sobre la existencia o no de estas necesidades, sino sobre cuáles son.*
- *La atención a las necesidades educativas de los alumnos más capaces debe tener en cuenta que suponen una **ampliación cualitativa** de los límites alcanzados por las enseñanzas mínimas, y no una ampliación cuantitativa. Ello supone la necesidad de evitar reiteraciones y repeticiones de contenidos, actividades y tareas que los alumnos ya dominan, a través de la **flexibilización de curso y de la condensación del currículo**.*
- *La flexibilización de curso no tiene por qué estar limitada artificialmente por la norma, sino que debe ajustarse a la realidad de cada alumno.*
- *La atención a los alumnos más jóvenes debe estar asegurada por su precocidad intelectual, al margen de que se considere o no la estabilidad de sus procesos cognitivos, ya que como cualquier*

*otro escolar con altas capacidades intelectuales, tiene derecho a disfrutar de las medidas ordinarias, extraordinarias o excepcionales.*

## BIBLIOGRAFÍA.

CASTELLÓ, A., GENOVARD. C. (1990): *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid. Pirámide.

CASTELLÓ, A., BATLLE, C. (1998): *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo*. En FAISCA, nº 6. SEES. Santiago.

CASTELLÓ, A. , MARTÍNEZ, M (1999) *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Barcelona. Departament d'Ensenyament. Generalitat Catalunya.

GARDNER, H. (1999): *Inteligencias Múltiples, en Investigación y Ciencia: Temas 17 Inteligencia viva* (p.14 y ss.) Barcelona. Prensa Científica.

MARINA, J.A. (2010): *La educación del talento*. Barcelona. Planeta.

RENZULLI, J.S., REIS, S.M. (1997): *The Schoolwide Enrichment Model* Mansfield, CT. Creative Learning Press.

STERNBERG, R.J. (1990) *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao, D.D.B

TOURON, J. PERALTA, F. Y REPARAZ, Ch. (1998): *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona, Eunsa.

## **NORMATIVA LEGAL CITADA**

ORDEN de 27 de febrero de 2004, de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura (BOJE de 11 de marzo), *por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente.*

ORDEN de 22 de julio de 2005, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (BOC de 1 de agosto), *por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.*



[www.altacapacidad.net](http://www.altacapacidad.net)