



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA
PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE
ESTILOS DE APRENDIZAJE

Madrid, 5,6 Y 7 DE Julio de 2004

PONENCIA
LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE
DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS

Josep de Mirandés i Grabolosa

Profesor Universitario

Secretario General del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades
Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades

CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS EN ALTAS CAPACIDADES:

Correo: consejosuperior@altascapacidadescse.org Web: www.altascapacidadescse.org

CONFEDERACION ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ALTAS CAPACIDADES:

Correo: confederacion_ceas@hotmail.com Web: www.confederacionceas.altas-capacidades.net

INSTITUTO INTERNACIONAL DE ALTAS CAPACIDADES

Correo: insti-internacional@altascapacidades.net Web: <http://www.altas-capacidades.net>

COMITÉ ORGANIZADOR I COMISIÓN CIENTÍFICA DEL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Comité Organizador

- Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Universidad Politécnica de Madrid
- Universidad Europea de Madrid
- Universidad de Extremadura
- Colegio de Postgrados. México
- Universidad Católica de Lisboa, Portugal
- Brigham Young University, UTA, USA
- Secretario: Rafael Pérez Herrera

Comisión Científica

- Isabel Adan León (La Rioja, España)
- Catalina M. Alonso García (UNED, España)
- Mariluz Cacheiro González (UNED, España)
- Carmen Coloma Manrique (Pontificia Universidad Católica del Perú)
- Antonio Augusto Fernández (Portugal)
- María José Gallego Alarcón (España)
- Domingo J. Gallego Alarcón (España)
- José Luis García Cué (Colegio de Postergados, México)
- Evelise María Labatut Portillo (Brasil)
- Pedro Martínez Guijo (España)
- Estela Muelas (FUNDEC, Argentina)
- Antonio Nevot Luna (UPM, España)
- María Inés Solar (Chile)
- José Antonio Santizo Rincón (Colegio de Postergados, México)
- Saturnino de la Torre (U. Barcelona, España)
- Aurelio Villa Sánchez (Univ. Deusto, España)
- Mireya Vivas García (Univ. De los Andes, Táchira, Venezuela)

ÍNDICE

COMITÉ ORGANIZADOR Y COMISIÓN CIENTÍFICA DEL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE.

ÍNDICE.	3
I. PROLOGO DE LA “SEGUNDA EDICIÓN”.	5
II. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.	8
III. PRINCIPALES AVANCES CIENTÍFICOS	11
1 Actualización de las definiciones.	11
2 La serie de artículos científicos de La Vanguardia.	11
3 La investigación del Instituto Nacional de Salud Mental de EEUU y la universidad de Montreal.	19
4 Las pautas diagnósticas diferentes de las generales del DSM-IV-TR.	21
IV. PRINCIPALES AVANCES LEGISLATIVOS.	23
1 La entrada en vigor de la LOE.	23
2 La norma del Ministerio de Educación de 23/01/06	29
3 El Pronunciamento del Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya.	29
4 La Ley 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias.	30
5 La Ley 41/2002 Reguladora de la Autonomía del paciente.	31
6 La liberalización del diagnóstico.	31
7 El escrito del Ministerio de Educación.	33
8 ¿Quién puede diagnosticar?	36
V. DIFERENCIAS ESENCIALES EN LOS SUPERDOTADOS.	38
VI. UTILIZACIÓN DE RENZULLI COMO COARTADA.	49
1 La desinformación de algún colegio oficial de psicólogos.	50
2 La desinformación de algunos sectores del sistema educativo.	59
VII. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE ESPECÍFICOS DE LOS SUPERDOTADOS.	64
1 EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS. Proceso cognitivo con grandes saltos intuitivos.	64
2 LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS COMO VÍA HACIA EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO y la educación de calidad para todos	72
3 EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO PARA TODOS, fundamento de El Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI.	74
4 Eliminación total de aprendizajes y trabajos repetitivos. Aprendizaje por investigación.	87
5 La Conectividad.	88
6 Las Estrategias Cognitivas y la Metacognición.	90
7 El aprendizaje como reto intelectual.	91
8 El control de la autoestima y la sensibilidad extrema.	91
9 De la Disincronía al Síndrome de Difusión de la Identidad	95

VIII.	RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS A PARTIR DE LOS CRITERIOS DE LOS PROPIOS NIÑOS SUPERDOTADOS.	101
	Resultados de la investigación.	103
IX.	LA DEBIDA ORGANIZACIÓN DEL AULA.	109
X.	LA “HOJA DE RUTA” DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS HACIA EL NUEVO PÀRADIGMA DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.	113
XI.	PRINCIPALES WEBS CIENTÍFICAS ESPECIALIZADAS.	115
XII.	ESQUEMA-SÍNTESIS DEL NUEVO PARADIGMA DE LA SUPERDOTACIÓN Y DE LAS ALTAS CAPCIDADES.	116
XIII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	117



I. PRÓLOGO DE LA “SEGUNDA EDICIÓN”.

Esta Ponencia, del Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, nació de la voluntad de ayudar eficazmente a los Maestros y Profesores que se hallan ante un alumno superdotado en su clase.

También ha resultado de mucha utilidad a los docentes que, sin que se haya diagnosticado a ningún alumno como superdotado, han querido avanzar hacia el aprendizaje autorregulado que emana del Convenio de Bolonia.

Traducida en varios idiomas, fue enviada por los Ministerios de Educación a todos los centros educativos, en varios países. En España, muchas Consejerías de Educación la remitieron a todos los centros educativos de sus Comunidades. La Rioja, Galicia y Baleares fueron las primeras.

Transcurridos tres años, persiste en los docentes idéntica necesidad de ayuda, por lo que se hace necesaria su actualización a la luz de los importantes cambios producidos en este breve espacio de tiempo: Por una parte, los importantes avances de la investigación científica internacional, que han permitido formular el Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades,

Por otra parte, los avances legislativos, alcanzados en España, (Estado que se ha tomado como referencia), en cuanto al marco jurídico competencial que afecta a la diferente educación que estos alumnos necesitan: la atención a la diversidad y la adaptación curricular precisa que se indica no sólo para los alumnos superdotados, sino también para todos aquellos que constituyen las demás especificidades que forman el concepto más amplio: alumnos con altas capacidades.

El cambio legislativo que ha supuesto la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE) es muy importante. La derogación expresa que la LOE realiza de las leyes orgánicas anteriores, -y, en consecuencia, la derogación tácita de las respectivas normativas autonómicas, que en su desarrollo se hicieron-, junto con el “*Carácter Básico*” (Competencia exclusiva del Estado) que las Cortes Generales del Estado quisieron otorgar, a los artículos de referencia de la nueva LOE, garantiza la permanencia de estos avances en la futura legislación estatal y autonómica de aplicación.

Los artículos de referencia de la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) y las normas del Ministerio de Educación, y específicamente la de 23 de enero de 2006: <<***Para el diagnóstico de los alumnos superdotados han de participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo, educativas***>>, dan un giro completo tanto al Diagnóstico, como al tratamiento educativo de estos alumnos, y son exponentes del acercamiento de los criterios del Ministerio de Educación a los postulados científicos de la investigación

internacional. Hoy sabemos que estos fenómenos de la inteligencia humana no son meramente cuantitativos, ni únicamente cognitivos, sino que se hallan en la confluencia entre los procesos cognoscitivos y los emocionales, en la permanente interacción cognición-emoción-motivación, por lo que el diagnóstico de los procesos emocionales, -como acertadamente indica la norma del Ministerio de Educación-, requiere también profesionales con competencias sanitarias en el equipo multidisciplinar que realiza el diagnóstico..

Con acierto, el Ministerio de Educación y Ciencia, además indica:

<<En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica>>

Con la enseñanza homogénea la atención a la diversidad era la excepción. Ahora, lo que era excepción ha pasado a ser norma fundamental que rige toda la educación. Continúa el Ministerio de Educación:

<<La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso, en función de dicho diagnóstico>>

El Diagnóstico Clínico completo pasa a ser el elemento básico que determina y orienta la solución educativa de cada alumno. También señala el Ministerio:

<<Este tipo de educación requiere una planificación individualizada para cada uno, pero no se opone a la enseñanza en grupo>>

No sólo no se opone, sino que potencia la dinámica pedagógica del grupo, y evita a todos el fracaso escolar.

Hoy sabemos que el desarrollo no sólo neuropsicológico, sino también morfológico del cerebro de estos niños es diferente. El periodo de engrosamiento de la corteza cerebral en los niños superdotados, más extendido durante sus primeros años, les proporciona más tiempo para desarrollar una red de circuitos neuronales de pensamiento de alto nivel.

El rápido adelgazamiento de la corteza cerebral a partir de los 12-13 años, cuando las conexiones neurales no establecidas se marchitan (apoptosis cerebral), a medida que su cerebro da prioridad a sus operaciones complejas, revela un diferente seccionado de conexiones neurales redundantes y nos indica la necesidad del entrenamiento precoz en la estimulación de su intelecto. Su mayor trayectoria de engrosamiento del córtex cerebral, del lóbulo frontal y de una franja en su zona más alta, donde se realizan las tareas mentales

complejas, en los superdotados a los 12-13 años, y su posterior y rápida reducción cortical, incide en su superior plasticidad cerebral que en los niños promedio, cuyo mayor grosor cortical lo alcanzan a los 6-7 años.

Hoy sabemos que muchas de las pautas diagnósticas de DSM-IV-TR, de aplicación general para los seres humanos, no son de aplicación a las personas superdotadas, pues su diagnóstico se establece por las específicas, claramente diferenciadas.

Hoy sabemos que el cerebro de las personas superdotadas, es diferente, en su desarrollo morfológico, en su configuración final, en su funcionamiento. En consecuencia claramente distinta es su forma de procesar la información. Distintos, incluso opuestos a los homogéneos, son sus estilos de aprendizaje, que todos los docentes deben conocer.

Expertos como el Dr. Mel Levine (EEUU), desde la lógica del título de su libro *"Mentes Diferentes, Aprendizajes Diferentes"*, ofrecen las bases científicas de la nueva escuela de la LOE.

Los Maestros y Profesores hallarán en esta Ponencia Internacional las estrategias básicas para poder ofrecer estos estilos de aprendizaje específicos, que se hallan plenamente, en la dinámica enriquecedora para todos los demás.

En este esperanzador contexto y en la convicción de que esta Ponencia Internacional: *"Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados"* del Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje continuará prestando eficaz ayuda a todos los docentes, expreso mi satisfacción de presentar esta *"Segunda Edición"*.



Agosto, 2012

Dr. Juan Luis Miranda Romero
Médico Psiquiatra, Perito Judicial
Presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades
Presidente del Consejo Europeo de Peritos Judiciales y Forenses



II LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.

No sólo la universidad europea se halla en el proceso de convergencia estructural de Bolonia, sino todos los niveles educativos. Ello supone una serie de modificaciones y profundos cambios a nivel organizativo, legal y administrativo, pero, sobre todo, entraña la aceptación del nuevo paradigma educativo (Michavila 2001).

El coordinador del Informe PISA de la OCDE, Andreas Schleicher, afirmaba recientemente:

<<El éxito del sistema educativo está en lograr una mayor motivación en el alumnado, El estudiante debe aprender que lo que estudia no sólo sirve para la escuela sino que le abrirá nuevas oportunidades en el futuro>>.

El objetivo no es sólo “*el éxito del sistema educativo*”, sino la felicidad de la persona que estudia. Ello pasa por la motivación que conduce al alumno al descubrimiento del placer intelectual que la construcción del propio aprendizaje le produce. Cuanta mayor relación vean los estudiantes entre lo que aprenden y el mundo real, más sentido tendrá, para ellos, el trabajo académico, más interés tendrán por aprender y más placer les producirá. (Stipek y Seal, 2004).

En el subcapítulo “*El Aprendizaje Autorregulado*”, estudiaremos la nueva visión de los procesos de aprendizaje, sus diferentes fases, y los estilos de aprendizaje específicos de los alumnos superdotados, que hallan en el Nuevo Paradigma de la Educación su referente básico. Tanto es así que podremos afirmar que **cuando un sistema educativo, una escuela, o un aula alcance el Nuevo Paradigma de la Educación, los alumnos superdotados no tendrán ningún problema escolar importante.**

En los últimos años, desde la investigación científica especializada en superdotación y altas capacidades, se viene explicando, que, los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados son imprescindibles para

estos alumnos, pero siempre resultan muy beneficiosos para todos los demás.

Descubriremos como, tanto los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados y su aplicación en sus adaptaciones curriculares precisas, como la organización pedagógica que el aula debe adquirir para la participación activa del conjunto del grupo, equivale, a trazar la *“hoja de ruta”* que un aula, una escuela, un sistema educativo debe seguir para alcanzar el Nuevo Paradigma de la Educación del siglo XXI.

Los capítulos *“Principales avances científicos”* y *“Principales avances legislativos”*, son la referencia básica.

El Ministerio de Educación, ha establecido: *“En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica”. “Este tipo de educación requiere una planificación individualizada para cada uno, pero no se opone a la enseñanza en grupo”. “La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades de los alumnos, y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico “.*

El principio de causalidad, establecido, con carácter general, entre, por una parte, la situación del alumno superdotado que (en el actual modelo de escuela) no recibe la adaptación curricular con sus estilos de aprendizaje específicos, y, por otra parte, la situación de este niño de riesgo para la salud psíquica, ofrece una idea de lo alejados que todavía se hallan los sistemas educativos, en muchos países, del Nuevo Paradigma de la Educación.

Estudiaremos los estilos de los alumnos superdotados, que toman fundamento en el **aprendizaje autónomo**, la **metacognición**, la **automotivación permanente**, en definitiva, la **autorregulación del propio proceso de construcción del aprendizaje**, orientado a **aprender a aprender**.

Lo haremos, en primer lugar, de la mano de los científicos expertos en superdotación, para después observar la identidad conceptual básica con los nuevos procesos de aprendizaje de Bolonia, de la mano de los más reconocidos científicos especialistas en la educación, en lo referente al Nuevo Paradigma de la Educación, para todos los alumnos.

Veremos lo que dicen los niños superdotados cuando se les pregunta: *¿A ti, cómo te gustaría aprender en el colegio? ¿Qué propuestas harías a tus maestros y profesores para un “Pacto Escolar”?* (Estudio realizado por el Instituto Catalán de Superdotación y Altas Capacidades), mediante el cual podremos observar la coincidencia básica de lo que manifiestan estos niños con los criterios de los científicos.

Con acierto, la LOE, en su artículo 72.3, inmediatamente antes de indicar que, los centros educativos, *“realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas”*, antepone: *“Los centros educativos **contarán con la debida organización escolar...**”* para inmediatamente añadir: *“y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas”*.

Cada Profesor o Maestro también debe contar con su propia *“Hoja de Ruta”*, para la necesaria organización escolar en el aula, que es el ámbito en el que se debe producir el cambio. La presencia de un alumno superdotado, correctamente diagnosticado, le ofrece esta oportunidad.

Ciertamente, el estudio de esta Ponencia internacional y de los documentos en Internet, que en ella se indican, permite a todos los Maestros y Profesores el correcto diseño, y desarrollo de las adaptaciones curriculares precisas que los alumnos superdotados y de altas capacidades necesitan. Además, permite y facilita a los docentes orientar el aula hacia el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI.

En <http://instisuper.altas-capacidades.net/>, se halla, en su Área 3, Capítulo 1 *“El Modelo de Adaptación Curricular”* -una pauta que facilita el diseño-. Seguidamente en su Capítulo 2 se halla *“Ejemplos prácticos”*: adaptaciones curriculares, realizadas por maestros y profesores y por alumnos de Psicología, Pedagogía, Psicopedagógica y Magisterio de la Universidad de Girona, y de Psicología de la Universidad Abad Oliba de Barcelona, que han realizado el Seminario: *“La Educación de los Alumnos con Altas Capacidades”*.

En el *“Banco de Recursos para la Creatividad y las Altas Capacidades”*, los Maestros y Profesores hallan cuantas *“herramientas”*, *“condimentos”*, e *“ingredientes”* precisan para realizar las adaptaciones curriculares precisas de ampliación que necesitan los alumnos con talento académico o con talentos específicos.

Nuestros docentes ya pueden avanzar, decididamente, hacia el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI, para que todos los alumnos tengan la educación específica que necesitan.



III. PRINCIPALES AVANCES CIENTÍFICOS

1. Actualización de las definiciones.

Había transcurrido un tercio de siglo desde la definición internacional de Marland–1972, cuando la Universidad de Girona acordó crear una asignatura o seminario específico. Ello impulsó los trabajos necesarios para que, con la participación de más de treinta investigadores científicos y expertos, máximamente reconocidos de diferentes países, se incorporara a aquella definición inicial los importantes avances científicos específicos de los últimos 33 años.

De esta forma, y, por primera vez desde una base conceptual de inteligencia humana y de los Nuevos Postulados de la Neurociencia y la Neurodidáctica, se obtuvieron unas definiciones científicas actualizadas, que inicialmente se conocieron como *“Definiciones Altas Capacidades, Universidad de Girona–2005”*. Rápidamente hallaron el más amplio respaldo científico y en su plena aceptación constituyeron base científica de las reformas legislativas.

Con posterioridad, el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, con la autoría de sesenta y siete científicos especializados de distintos países, las estudió en profundidad, amplió, y finalmente asumió. En la actualidad constituyen el fundamento básico de tesis doctorales, investigaciones científicas, y de la reforma legislativa en varios países. (1)

2. La serie de artículos científicos *“Niños y Niñas Superdotados”*, de La Vanguardia.

En relación a las nuevas definiciones científicas, y para su necesaria divulgación, el periódico La Vanguardia creó la serie de artículos científicos: *“Niños y Niñas Superdotados”*. Se inició con el artículo titulado: *“Respuesta a la Superdotación”*, del Dr. Juan Luis Miranda Romero, publicado el 8 de enero de 2006.

(1) Las actuales *“Definiciones Altas Capacidades”*, se hallan en las principales webs científicas especializadas. En la web del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (<http://cse.altas-capacidades.net/>) se halla en Área III Cap. 2

Así se inicia este importante artículo:

- 1 **<<Inicialmente la superdotación fue considerada como un mero fenómeno intelectual cuantitativo, psicométrico. Después, se consideró como fenómeno cognitivo. Hoy sabemos que la superdotación es un fenómeno cognoscitivo y emocional, en su confluencia y en la interacción permanente de sus factores, lo que implica tanto el área de salud como la de educación. >>**

En esta reformulación, los fenómenos: superdotación y las altas capacidades, quedan situados en la confluencia y en la interacción permanente entre los procesos cognoscitivos y los procesos emocionales, y a la vez se entienden como capacidad potencial y proyecto a desarrollar, como seguidamente explica el Prof. Tourón en su artículo publicado el 16 de febrero de 2006.

Estos alumnos necesitan el tratamiento educativo diferente del ordinario, que explican: el Prof. Josep de Mirandés (artículo publicado el 27 de Abril de 2006), el Prof. Howard Gardner (artículo publicado el 10 de Junio de 2006) y el Prof. Isaac Garrido (artículo publicado el 13 de Marzo de 2007), en los siguientes artículos de esta serie: " *Niños y Niñas Superdotados*" de La Vanguardia.

Estos son los tres principales ejes conceptuales de **<<El Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades>>**, fundamentado en los Nuevos Postulados de la Neurociencia, y la Neurodidáctica, que se concreta en las actuales definiciones científicas: "*Definiciones Altas Capacidades*".

En el primer artículo, el Dr. Miranda, además señala:

- 2 **<<Todos ellos necesitan unos programas educativos diferentes para desarrollar la personalidad y los talentos, y para superar la situación de riesgo para la salud psíquica. Esto obliga al sistema educativo y a la sociedad a una profundización responsable que incide directamente en el diagnóstico y en el tratamiento educativo. >>**
- 3 **<<La superdotación y las altas capacidades sólo se pueden identificar mediante el Diagnóstico Clínico, que integra la evaluación psicopedagógica de los aspectos académicos y añade tanto el juicio clínico**

de las funciones cognoscitivas como el diagnóstico clínico de los factores emocionales y de su interacción con los cognitivos. También es necesario el Diagnóstico Clínico Diferencial de la Disincronía, que se da más frecuentemente cuantos más años están estos niños en el sistema educativo sometidos a la imposición de unos programas estandarizados, con unos estilos de aprendizaje y ritmos tan distintos, y con frecuencia opuestos, a los que necesitan. Esto les produce lo que se denomina Disincronía Escolar>>.

- 4 **<<El tratamiento educativo de cada alumno de altas capacidades es la resultante de su personal Diagnóstico Clínico Integrado. Una mera evaluación psicopedagógica podría aconsejar, por ejemplo, una aceleración (salto de uno o varios cursos). Sólo el Diagnóstico Clínico completo descubre, con gran frecuencia, la contraindicación de tal medida escolar y su previsible grave daño para la salud psíquica del niño. También descubrirá los estilos de aprendizaje que necesita para desarrollar su personalidad y “para la estimulación de las vías correctoras que constituyen el nivel de actuación epigenético que hace posible la armonización de las conductas disincrónicas con las globales”, como bien señala el doctor Campos Castelló. >>**
- 5 **<<La adaptación curricular que estos alumnos necesitan nada tienen que ver con una atención individualizada, recuerda el catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, Prof. Ignasi Puigdemívol. >>**

<<LA PARTICIPACIÓN ACTIVA de todos los alumnos del aula en estas adaptaciones curriculares a la alta – cada uno desde sus capacidades, talentos y valores específicos, que todos tienen– constituye el gran elemento dinamizador que eleva el rendimiento del grupo, en el pluralismo compartido que favorece a todos y aleja nuestro espantoso fracaso escolar. “La identificación y diagnóstico de todos y cada uno de nuestros alumnos constituye el primer paso en el proceso educativo”, tal como oportunamente estableció el Ministerio de Educación en su libro-informe anteriormente referenciado. >>

6

El ex-presidente del European Council For High Ability, Dr. Tourón, en su artículo: “*El rendimiento de los superdotados*” (17-feb-2006), indica:

- 7 **<<Hay una importante carga genética en la superdotación, pero esta no se desarrollará sin un impacto favorable del ambiente (social, familiar, escolar, etcétera). >>**
- 8 **<<La superdotación es un proyecto, una potencialidad, que sólo se actualizará si se dan las condiciones adecuadas para ello. Dicho de otro modo, la dotación intelectual hay que verla en su dimensión dinámica, no estática. Pero al mismo tiempo hay que entenderla como una posibilidad de ser; es decir, que tiene importancia entender que estamos hablando de potencial >>.**
- 9 **<<Confundir potencial con rendimiento es como no distinguir entre la potencia y el acto >>.**
- 10 **<<La superdotación no es rendimiento >>.**
- 11 **<<Por supuesto que un niño de alta capacidad en el ámbito que queramos considerar, no sólo académico o intelectual, puede tener un bajo rendimiento, que es síntoma evidente de su desadaptación con el medio, particularmente con la escuela en la que está y que, con mucha probabilidad, está orientada al alumno medio >>.**
- 12 **<<Por ello es tan grave como erróneo establecer legislativamente el rendimiento como condición para determinar que un alumno es o no de alta capacidad (superdotado si se quiere). Todas las disposiciones que señalan tal cosa dan la espalda a la investigación científica sobre éste particular >>.**
- 13 **<<Los talentos, entendidos como las realizaciones que resultan de la proyección de las capacidades en los diversos campos de actividad humana, emergen y crecen evolutivamente, y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia >>.**

- 14 **<<Es imperativo que todos los que trabajan con jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, y no como algo fijo e inmutable >>.**
- 15 **<<La superdotación debería considerarse, si acaso, como posibilidad de llegada, y no como punto de partida, y por eso es tan importante identificar los diversos tipos de capacidades que constituyen ese complejo entramado cuanto antes, para así favorecer que se puedan proyectar, con la concurrencia de los catalizadores ambientales y personales adecuados, en los más diversos campos de actividad >>.**

El Prof. Josep de Mirandés, en su artículo: “¿Pero se enseña a tratar a los superdotados?”, publicado en La Vanguardia el 27 abril 2006, indica:

- 16 **<<En Catalunya, los trabajos de la doctora Timoneda de la Universidad de Girona, en la profundización de la teoría del doctor Das y Luria, han constituido la primera base para alcanzar el Nuevo Paradigma de la Superdotación, fundamentado en los nuevos postulados de la Neurociencia, sintetizando en las actuales “Definiciones científicas Universidad de Girona-2005”, que sitúan la superdotación y las altas capacidades en la interacción de los procesos cognoscitivos con los procesos emocionales. >>**
- 17 **<<Hoy sabemos que el desarrollo de la inteligencia no es lineal, sino que hay momentos claves para desarrollar habilidades mentales específicas. Las interacciones tempranas determinan cómo se cablea y cómo se interconecta el cerebro, atendiendo a las emociones como cruciales para el aprendizaje, para generar patrones y para moldear el cerebro >>.**
- 18 **<<La educación, más allá de un mero proceso de transmisión de contenidos curriculares y de sociabilización, es un proceso de formación integral**

en el que la arquitectura del cerebro adquiere toda su importancia y su responsabilidad. Como señala el doctor Greenough, el aprendizaje adecuado crea sinapsis nuevas entre células del cerebro; y la inteligencia, como señala David Perkins, puede enseñarse y aprenderse, en una educación adecuada que enriquece el número de conexiones neuronales, su calidad y sus capacidades funcionales >>.

- 19 **<<La actual perspectiva permite un diagnóstico de la superdotación y su tratamiento educativo con fundamento científico >>.**
- 20 **<<La Universidad de Girona ha sido pionera en la creación de la asignatura Pedagogía para las Altas Capacidades en las carreras de Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía y Formación del Profesorado; también en el master en Pedagogía Terapéutica. La Universidad Abad Oliba también la prepara para el próximo curso, junto con el necesario master en Superdotación, para todas las carreras afines >>.**
- 21 **<<Es necesario el reflejo en todas las demás instituciones universitarias; y que los alumnos de estas universidades pioneras pongan sus trabajos prácticos: los diseños de adaptaciones curriculares y los modelos de organización pedagógica de aula a disposición de cuantos profesores y maestros ejercen, para que todos nuestros hijos, superdotados o no, puedan beneficiarse de esta interacción permanente, que en el pluralismo compartido permite elevar el rendimiento de todos y superar el fracaso escolar, en la necesaria dinamización pedagógica, motivando tanto a los alumnos como a los profesores >>.**

El Prof. Howard Gardner en su artículo: “¿Es inteligente el superdotado?”, publicado en La Vanguardia el 10-Junio-2006, indica:

- 22 **<<Inevitablemente, en las discusiones referentes a la superdotación y a su educación, en el contexto cultural actual, resaltan la importancia de que el niño superdotado ha de ser tratado de forma individual, teniendo en cuenta el entorno social y las**

características de cada niño superdotado y de cada actividad extraordinaria >>

- 23 **<<Es muy importante que tanto padres como profesores no hagan daño al niño >>.**
- 24 **<<Quiero recordar a todos los educadores que también deben tener en mente los factores extrapersonales, que constituyen un factor muy importante en el desarrollo (o frustración) del niño superdotado >>.**
- 25 **<<Una discusión acerca de los valores puede parecer fuera de lugar en una aportación que pretende ser científica. No obstante, esto debería constituir un tema que considerar, pues son cuestiones que afectan a la constitución de los talentos y a cómo éstos deben ser identificados, educados y movilizados en el seno de una comunidad >>.**
- 26 **<<La equidad y la excelencia necesitan no estar en conflicto, pero existe una tensión innegable entre ellas >>.**

El Prof. Isaac Garrido, en su artículo: “¿Cómo afrontar la infelicidad de los superdotados?”, publicado en La Vanguardia 13 de Marzo de 2007, señala:

- 27 **<<La realidad pone de manifiesto que de la identificación de los 3000.000 niñas y niños superdotados, que en el año 2000, el Ministerio de Educación y Ciencia reconocía que había en España, sólo se habían identificado unos 2.000 (el 0,6%). El panorama se torna terriblemente sombrío, si tenemos en cuenta que el 70% de los superdotados presentan bajo rendimiento escolar y en el fracaso escolar se encuentra entre el 35% y el 50% de ellos>>.**
- 28 **<<Una inadecuada respuesta del Sistema Socio-Educativo puede conseguir que el complejo estado psicofisiológico que denominamos: “bienestar, salud y felicidad”, se torne en “malestar,**

enfermedad e infelicidad". Si los superdotados no reciben el tratamiento educativo adecuado, tienden a reducir su propia capacidad y a no desarrollar su enorme potencial intelectual. Se puede producir "difusión de la identidad", baja autoestima, autoconcepto negativo, baja motivación escolar, trastornos de la personalidad y enfermedades psíquicas >>.

- 29 **<<El Nuevo Paradigma de la Superdotación y la Neurodidáctica (aplicación en el ámbito educativo del conocimiento actual sobre el funcionamiento del cerebro), pueden posibilitar el final de esta grave situación, al considerar relevante el hecho de que las personas superdotadas y con altas capacidades constituyen el mayor capital humano que tiene una sociedad, puesto que poseen el potencial intelectual para conseguir un muy elevado rendimiento, beneficioso para ellos y para la sociedad, si sus dones y los talentos se educan adecuadamente. >>**
- 30 **<<La pregunta clave es ¿cómo lo que puede ser una ventaja para las personas superdotadas y aquellas con altas capacidades, así como para la sociedad, se convierte en un inconveniente y un problema, directamente para esas personas y sus familias e indirectamente para la sociedad?.**
- 31 **La actuación respecto a la superdotación, cuando se ha producido, se ha centrado exclusivamente en la inteligencia, que a lo sumo explica del 20% al 25% del éxito en la escuela, en la universidad, o en el desarrollo de una profesión, es decir, en la vida. Entre los factores que explicarían del 75% al 80% del éxito, se encuentran el ámbito afectivo-emocional (motivación, interés, esfuerzo,...) y el ámbito psico-social. Es decir, la actuación no ha tenido en cuenta que se ha de educar y enseñar para la vida práctica, no para la escuela.**
- 32 **Por otra parte, la actuación ha partido de una inadecuada consideración de la inteligencia. La investigación en neurodidáctica pone de manifiesto que existe una compleja interacción entre inteligencia, aprendizaje y memoria. La inteligencia no es un estado fijo, del que tenemos que partir, sino un proceso en desarrollo, a través del aprendizaje adecuado. >>**

33 <<Es responsabilidad del Sistema Socio-Educativo, en el contexto de una escuela inclusiva, que atienda a la diversidad, presentar los Programas de Aprendizaje que los alumnos superdotados y con altas capacidades requieren para obtener el éxito. Una intensa motivación y una adecuada preparación proporcionarán un elevado rendimiento escolar. Esta actuación del Sistema Socio-Educativo posibilitará, entre otros objetivos, el desarrollo de la inteligencia, del aprendizaje y del rendimiento y, con ello, el bienestar, la salud y la felicidad. La Neurodidáctica puede proporcionar estrategias, métodos y programas de aprendizaje, que posibilitarán la consecución de estos objetivos >>.

3. La investigación científica realizada por el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos y de McGill University de Montreal mediante resonancia magnética a 307 niños, desde 1989 hasta principios de 2006, publicada en la Revista Nature de 13 de Abril de 2006.

Esta investigación científica ha puesto de manifiesto el diferente desarrollo y la distinta configuración morfológica final del cerebro de las personas superdotadas:

El distinto grosor de la corteza cerebral de las personas superdotadas se concreta, por una parte, en un importante engrosamiento en los niños superdotados más extendido durante sus primeros años de vida, lo que les permite desarrollar una red de circuitos neuronales de pensamiento de alto nivel. Por otra parte se produce una rápida reducción cortical a partir de un punto situado entre los 12 y los 13 años, lo que hace que el cerebro de los niños superdotados tenga una superior plasticidad que el de los niños de inteligencia promedio, que alcanzan el mayor grosor cortical a los 6 años.

En la reducción del grosor cortical las conexiones neurales no usadas se marchitan (apoptosis cerebral) a medida que el cerebro da prioridad a operaciones, de revelando.

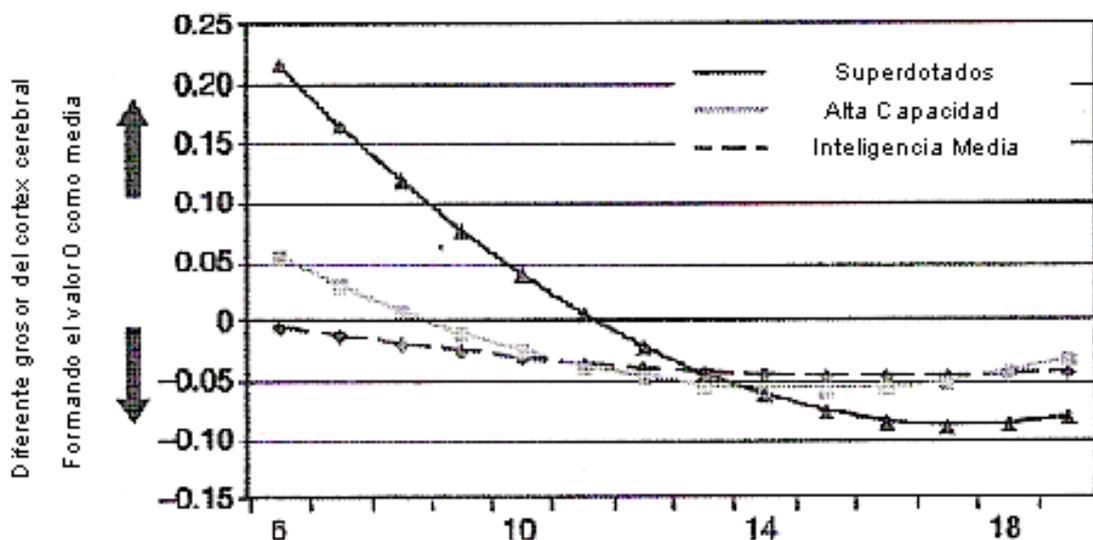
Finalmente el córtex de las personas superdotadas presenta un grosor sensiblemente menor que el de las personas estándar.

Otras diferencias significativas del cerebro de las personas superdotadas son: un diferente seccionado de conexiones neurales redundantes; la mayor trayectoria de engrosamiento del lóbulo frontal y de una franja en su zona más alta donde se realizan las tareas mentales complejas.

Las diferencias intelectuales más importantes de las personas superdotadas, las cualitativas, conocidas con anterioridad hallaron en los resultados de esta investigación su referencia morfológica

El neurocirujano Dr. Luciano Basauri, del Centro de Exploración del Cerebro, en Chile, concluye:

“El estímulo precoz en la interacción educativa es fundamental en el desarrollo del cerebro. La prueba está en los países que tienen un buen sistema de educación en la diversidad y entrenamiento, fundamentado en el diferente desarrollo cerebral, es donde los términos medios de CI son superiores a los que se dan en los sistemas de educación igualitaria.”



4. Las investigaciones científicas realizadas en Estados Unidos que han demostrado que las pautas diagnósticas contenidas en el DSM-IV-TR, de toda una serie de trastornos, y que son de aplicación general para los diagnósticos de los seres humanos, no son de aplicación a los superdotados.

Creación del compendio de pautas diagnósticas específicas de las personas con superdotación intelectual.

Las pautas diagnósticas generales no son de aplicación a las personas superdotadas, cuyos diagnósticos se rigen por sus pautas específicas.

Los profesionales con competencias sanitarias, que deban intervenir en el Diagnóstico Clínico de la Superdotación y de las Altas Capacidades, han de tener un profundo conocimiento de las diferentes pautas diagnósticas específicas, de las personas superdotadas, consecuencia de los resultados de estas investigaciones científicas, y aplicarlas tanto en el Diagnóstico Clínico de la Superdotación, como en cualquier diagnóstico que deban realizar a estas personas. (La mayor parte de los profesionales las desconocen) Ello evitará los constantes errores diagnósticos que estas personas son víctimas.

Los diagnósticos que se realizan a personas superdotadas, en base a las pautas diagnósticas generales (DSM, u otros), carecen de validez.

Los trastornos psiquiátricos, más frecuentes, con sintomatología diferente en los niños y adultos superdotados son:

Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad, o sin Hiperactividad.

Trastornos de Angustia.

Trastornos de Ansiedad.

Trastornos del Humor.

Trastorno Bipolar.

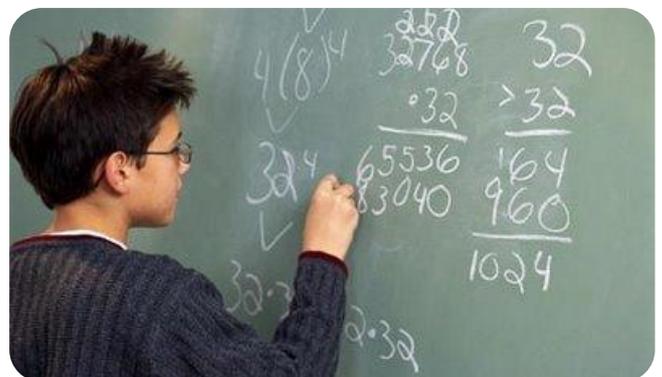
Trastorno Ciclotímico.

Trastorno Depresivo.
Trastorno Distímico.
Depresión Existencial.
Discapacidad en la Lectura.
Dislexia y otros Trastornos del Aprendizaje del Lenguaje.
Trastornos de la Lectura.
Trastorno de la Escritura.
Trastorno de la Producción Oral
Producción del Lenguaje.
Problemas de Aprendizaje y Memoria.
Trastornos en el Aprendizaje de las Matemáticas.
Discapacidad para el Aprendizaje no Verbal.
Trastorno de la Integración Sensoriomotora.
Trastorno del Procesamiento de la Audición.

Trastornos del Sueño.
Insomnio.
Sueños Cortos/Sueños Largos.
Hipersomnia.
Disrupciones del Sueño.
Enuresis.

Nightmares.
Terror nocturnos.
Otras Disrupciones del Sueño.

Alergias.
Asma.
Hipoglucemia.
Hipoglucemia Reactiva.



IV. PRINCIPALES AVANCES LEGISLATIVOS

1. La entrada en vigor de la Ley Orgánica de la Educación (LOE)

La ley Orgánica de Educación, LOE, reconoce, de forma precisa el derecho de todos los alumnos de alta capacidad intelectual a una educación diferente a la ordinaria.

En efecto, a diferencia de leyes orgánicas anteriores que tan sólo reconocían el derecho de “*los alumnos superdotados*” a una “*atención educativa específica*” (Art. 43 de la LOCE), la actual Ley Orgánica (LOE) reconoce el derecho tanto de los alumnos superdotados, como de los de precocidad intelectual, de los de talento simple o compuesto, es decir a todos los alumnos de todas las especificidades que constituyen el concepto que las engloba: Altas Capacidades Intelectuales (Art.71.2 y 72.3)

Todos los niños, adolescentes y jóvenes de todos estos colectivos tienen pues en la LOE, reconocido su derecho a una educación específica diferente de la ordinaria ajustada a sus necesidades cognitivas y emocionales.

En la actual LOE este derecho no se reduce a una mera “*atención educativa específica*”, como indicaba el Art. 43.1 de la anterior Ley Orgánica (LOCE), que en su ambigüedad, con frecuencia quedaba en nada. Ahora:

34 <<Los centros realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas” (Art. 72.3 de la actual LOE), para que “puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales” (Artículo 71.2 de la actual LOE) >>.

Estas adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas, se desarrollarán en el ámbito de “*la debida organización escolar*” (Art.72.3), lo que supone la participación activa que eleva el rendimiento de todos los alumnos del aula. Ello implica la interacción permanente con todos.

La actual legislación, superando expresiones ambiguas y restrictivas de anteriores leyes, ha trasladado la obligación de realizar estas

adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas al mismo centro educativo, anteponiéndoles otra obligación imprescindible: “**Los centros contarán con la debida organización escolar**”. (Art. 72.3 de la actual LOE).

La Ley Orgánica, después de indicar, con carácter general, las adaptaciones y diversificaciones curriculares añade un matiz de singular importancia al señalar: “*realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas*”, (Art. 72.3), pues cada alumno de alta capacidad necesita una adaptación o diversificación curricular muy precisa, que responda a su especificidad personal, y que debe indicarse con precisión en el dictamen de su Diagnóstico Clínico.

La LOE precisa sobre en quien recae tanto la obligación de realizar estas “*adaptaciones o diversificaciones curriculares precisas*”, como la responsabilidad de contar con “*la debida organización escolar*”.

En la anterior Ley Orgánica LOCE se precisaba (Artículo 43.1): “**Los alumnos superdotados serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas**”, en cambio, en la actual Ley Orgánica la intervención de las **Administraciones Educativas (Equipos de Asesoramiento o de Orientación Educativa)** ha quedado suprimida, pasando a ser los mismos centros educativos los responsables únicos de la realización de estas adaptaciones curriculares. La ley Orgánica establece:

35 <<**Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas**>>.

Estas obligaciones legales ya no recaen, pues, genéricamente en las administraciones educativas, sino específicamente en los centros escolares, que las deben realizar dentro del concepto: “**autonomía pedagógica de los centros**”, que para ello ha quedado ampliado. El artículo 22.6, además, precisa:

36 <<**Los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado**>>.

Ello, dentro de las normas de organización y funcionamiento, que también las elabora el propio centro. Así lo establece el artículo 124.1:

37 <<Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento...>>

Las Administraciones educativas lo facilitarán. El Artículo 124.2, así lo establece:

38 <<Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento>>.

Todos los centros educativos, privados, concertados o públicos deben tener su propio “Proyecto educativo”, del que el Art. 121.1 establece:

39 <<El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Así mismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro>>.

Los fines establecidos a los que el centro educativo debe orientar su autonomía pedagógica se concretan y establecen en el artículo 2: “Fines”, siendo el primero de ellos:

40 <<a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos >>.

Y, específicamente en la finalidad que se concreta en el apartado f:

41 <<El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular el propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor >>.

En cuanto a los “Principios pedagógicos” en Educación Primaria (Capítulo II), la Ley Orgánica establece en su Artículo 19, y en primer lugar:

42 <<1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada >>.

En la Educación Secundaria, la Ley Orgánica señala en su Artículo 22.4 “Principios generales”:

43 **<<La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado >>.**

Y en el siguiente punto establece:

44 **<<5. Entre las medidas señaladas, en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo >>.**

Esta educación diferente se regirá por los principios de normalización y de inclusión.

Así lo especifica el artículo 71.3 de la Ley Orgánica:

45 **<<La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión >>.**

“La consideración de las necesidades educativas de los alumnos de altas capacidades es una cuestión de igualdad de oportunidades”, oportunamente señaló la Prof. de la UNED, Dra. Beatriz Álvarez. El Prof. de la Universidad de Navarra Dr. Javier Tourón, por su parte indicó: <<El principio de igualdad de oportunidades exige precisamente que a cada alumno se le dé la ayuda que precise en función de sus propias características. Lo que atenta contra este principio es el tratamiento educativo indiferenciado, convirtiendo en sinónimos “igualdad de oportunidades” e “igualdad de resultados”. De este modo lo que se promueve es el igualitarismo>>.

La Ley Orgánica de Educación, LOE, ha recogido estos principios de igualdad de oportunidades: la “no discriminación”, conjuntamente con el paradigma de la escuela inclusiva: la escuela que incluye a todos adaptándose a las diferentes necesidades educativas de cada uno de los alumnos: “la inclusión educativa”, indicando estos principios como valores fundamentales. Así lo establece el Artículo 121.2, titulado: “Proyecto educativo”:

46 **<<Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales>>.**

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de la Educación LOE, el marco legal educativo de aplicación ha quedado muy simplificado.

En efecto, a diferencia de las últimas leyes orgánicas, la LOE, en virtud de su Disposición Derogatoria Única, deroga expresamente toda una serie de leyes educativas: la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno en los Centros Docentes,

Es importante señalar y tener en cuenta el amplio ámbito de esta derogación de leyes educativas anteriores, que se indica en el punto 2 de esta Disposición Derogatoria, en los siguientes términos:

47 **<<Asimismo, quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en la presente Ley >>.**

Con las derogaciones de las leyes orgánicas anteriores es importante tener en cuenta la derogación tácita que implica a las normativas estatales y autonómicas que en su día se realizaron en desarrollo de aquellas leyes orgánicas expresamente derogadas.

Resulta especialmente importante señalar que a diferencia del artículo 43 de la anterior Ley Orgánica, que no tenía Carácter Orgánico, los artículos anteriormente referidos de la actual Ley Orgánica: el 71, el 76 y 77 así como el 72.1, 2 y 3, no sólo tienen Carácter Orgánico, sino que, además, tienen Carácter Básico.

Esto es especialmente importante a la hora de poder realizar normativa legal de desarrollo, tanto por parte del Ministerio de Educación como por parte de los territorios o comunidades autónomas que se integran en el Estado Español.

El Carácter Básico de los referidos artículos, expresado en la Disposición Final Quinta “*Título competencia*”, **supone la consideración del texto de estos artículos como competencia exclusiva del Estado, que no puede traspasar, a comunidad**

autónoma o territorio alguno, vinculando estos textos legales al artículo 149.1.1ª.18ª y 30ª de la Constitución que señala las competencias exclusivas del Estado, que no puede delegar ni transferir.

Con ello, el Estado ha querido impedir que con el desarrollo de aplicación de esta Ley Orgánica, pueda volver a ocurrir lo sucedido con la anterior Ley Orgánica, ya que hubo comunidades autónomas que, con motivo de realizar desarrollo de aplicación, incluyeron nuevas, diversas y contradictorias definiciones de superdotación, así como planteamientos diferentes al espíritu y/o a la letra de aquella Ley Orgánica.

Con el Carácter Básico de estos artículos se evita, por ejemplo, que en el Estado Español puedan existir 17 definiciones diferentes y contradictorias entre sí, de estos fenómenos cognoscitivo-emocionales que afectan al ser humano, y sobre los que la investigación científica internacional ya se ha pronunciado.

Además del Ordenamiento Jurídico Superior y de la unívoca jurisprudencia, (que en virtud de lo dispuesto en el Art. 118 de la Constitución, es de obligado acatamiento en el ámbito del Estado Español), **el marco legal vigente de aplicación al diagnóstico y al tratamiento de la superdotación y las altas capacidades se concreta fundamentalmente en dos ámbitos legales: las leyes educativas y las leyes sanitarias, -a las que nos referiremos seguidamente- por cuanto a que la superdotación y las altas capacidades se hallan en la interacción del sistema cognitivo con el sistema emocional, y el diagnóstico de los factores emocionales es de competencia exclusiva de los profesionales con competencias sanitarias.**

2. La norma del Ministerio de Educación y Ciencia de 23 de Enero de 2006.

El Ministerio de Educación en relación a las implicaciones emocionales en la superdotación y en las altas capacidades –cuya competencia diagnóstica pertenece exclusivamente a los profesionales sanitarios–, publicó a través de diferentes medios de comunicación, como El Mundo en su edición del 23 de Enero de 2006:

48 <<*El Ministerio de Educación ha explicado a El Mundo que por primera vez, en el diagnóstico de*

alumnos superdotados deberán participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas. >>

Por su parte, en Catalunya, el Boletín del Consejo General de los Colegios Oficiales de Abogados publicaba la noticia en su número 54 correspondiente a Febrero de 2006, con los mismos términos:

3. El pronunciamiento del Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya de 29 de Julio de 2005 sobre el diagnóstico de la superdotación.

Este Pronunciamiento de la Consellería de Salut de la Generalitat de Catalunya se apoya en la legislación sanitaria del Estado, y cabe destacar estos párrafos:

<<La Ley 44/2003 de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesion Sanitarias, establece en su artículo 5.1 e), como uno de los principios generales de la relación entre los profesionales sanitarios y las personas que son atendidas por ellos, que “los profesionales y los responsables de los centros sanitarios facilitarán a sus pacientes, el ejercicio del derecho a conocer el nombre, la titulación, y la especialidad de los profesionales sanitarios que los atienden, así como la categoría y función de estos, si así estuviese definido en su centro o institución”. Para garantizar el ejercicio de éste derecho y del resto establecidos en el artículo 5.2, se prevé que los colegios profesionales establezcan registros públicos accesibles a la población que deberán de permitir conocer el nombre, titulación, especialidad, lugar de ejercicio y otros datos que la Ley de Ordenación de las Profesion Sanitarias determinen como públicos>>

Continúa el Pronunciamiento de la Administración Sanitaria, explicando la legislación estatal:

49 <<En relación a la psicología, y de acuerdo con lo que señala la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, sólo la Especialidad de Psicología Clínica es considerada profesión sanitaria>>



4. La Ley 44/2003 de 21 de Noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias.

Esta Ley, indicada por la Administración Sanitaria, en su pronunciamiento sobre el diagnóstico de la superdotación y las altas capacidades, establece quienes son los profesionales con competencias sanitarias para poder realizar estos diagnósticos. Establece pues que como indica la Administración Sanitaria: “En cuanto a los psicólogos, sólo la Especialidad en Psicología Clínica es considerada profesión sanitaria”. Indica además el derecho y el deber de los padres a conocer qué psicólogos están en posesión del necesario título de Psicólogo Especialista en Psicología Clínica, obligando a los Colegios de Psicólogos a mantener un fichero de carácter público en el que debe constar el título y **la especialidad**. Este es el texto del Artículo 5.f.2:

50 <<Para garantizar de forma efectiva el ejercicio de los derechos a que se refiere el apartado anterior, los colegios profesionales, consejos autonómicos y consejos generales en sus respectivos ámbitos territoriales establecerán los registros públicos de profesionales que, de acuerdo con los requerimientos de esta Ley, serán accesibles a la población y estarán a disposición de las Administraciones sanitarias. Los indicados registros, respetando los principios de confidencialidad de los datos personales contenidos en la normativa de aplicación, deberán permitir conocer el nombre, titulación, especialidad lugar de ejercicio y demás datos que se determinen como públicos>>.

5. La Ley 41/2002 de 14 de Noviembre, reguladora de la autonomía del paciente.

Por su parte, la Ley 41/2002 de 14 de Noviembre, ley básica, reguladora de la autonomía del paciente, en su artículo 18, y en relación al diagnóstico reconoce el derecho de los padres a obtener información, acceso a la documentación **y el derecho a obtener copia de todos los datos (fotocopia de todos los tests) tanto si se trata de psicólogos privados como de psicólogos públicos.** El artículo 8.5 otorga el derecho a revocar el consentimiento en cualquier momento. La Ley reconoce el derecho de los padres a la libre elección del centro de diagnóstico y de profesional, siendo su ámbito de aplicación “*los centros y servicios públicos y privados*”.

6. La liberalización del Diagnóstico de la Altas Capacidades

Como se deduce de los textos legales anteriores, ya no existe, en el diagnóstico de la superdotación y las altas capacidades, una situación de monopolio estatal, sino de liberalización plena.

En el sistema educativo, los psicólogos, dependientes de los políticos no tienen la titulación legal necesaria para poder hacer diagnósticos (Título de Especialista en Psicología Clínica), además el sistema educativo carece de las competencias sanitarias, necesarias para ello.

Igualmente los psicólogos privados que carecen del Título de Especialista en Psicología Clínica. Sin embargo pueden realizar la detección inicial y el informe psicopedagógico, si bien, estas aproximaciones previas deberán integrarse en el Diagnóstico Clínico completo, realizado por equipos multiprofesionales de especialistas con las titulaciones legales necesarias.

En consecuencia, el Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Superdotación Prof. De Mirandés en su Comparecencia en el Senado el 14 de Febrero de 2006, con motivo de la tramitación de la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), manifestó:

51 <<Superdotados y de Altas Capacidades ya no son ni serán tan sólo aquellas niñas y niños que algunos

miembros de la Administración, querían reconocer que lo son. Superdotados y de Alta Capacidad, lo son y lo serán, tanto si les gusta como si no a determinados sectores del sistema educativo -parte implicada en el asunto-, todos aquellos que realmente lo sean, si sus padres lo prueban por cualquier medio admitido en Derecho, como no puede ser de otra manera en un Estado de Derecho.>>

Consecuencia de esta "liberalización" del diagnóstico, en el desarrollo legislativo de la Ley Orgánica de Educación se ha suprimido la referencia a estos alumnos que en el marco jurídico anterior se decía: "*Los alumnos superdotados identificados por los equipos de asesoramiento psicopedagógico u orientación educativa de los centros...*". Ahora, en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, o Real Decreto de Educación Primaria, en su artículo 13 titulado "*Atención a la diversidad*", en su punto 6, en su lugar, se establece:

52 ***<<La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal por el personal con la debida cualificación...>>***

Exactamente, este mismo texto se indica en el Real Decreto de Secundaria.

7. El escrito: "*Atención a la diversidad en la LOE*" del Ministerio de Educación., (publicado en la Revista Trabajadores de la Enseñanza N° 76, septiembre-octubre 2006).

El marco de referencia del tratamiento educativo diferente de los alumnos de alta capacidad, es la "*Atención a la Diversidad*", concepto educativo que la Ley Orgánica de Educación (LOE) lo establece como principio fundamental, y lo cita en más de 20 ocasiones.

La interpretación del Ministerio de Educación, acerca de la "*Atención a la Diversidad*", como principio fundamental de la educación, recogido como tal en la Ley Orgánica de la Educación (LOE), se halla en el artículo del Ministerio: "*Atención a la Diversidad de la LOE*", y constituye un ámbito

de convergencia entre el sistema educativo del Estado Español y los postulados científicos de la investigación internacional.

Destacamos seguidamente las principales directrices de este importante escrito del Ministerio de Educación:

- 53 **<<Los diferentes informes de la OCDE, en relación con las características de los países cuyos sistemas educativos obtienen mejores resultados escolares, coinciden en sostener que el factor común a todos ellos es la aplicación de políticas inclusivas, que conllevan un diagnóstico temprano de las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos con problemas de aprendizaje y una atención personalizada de los mismos >>.**
- 54 **<<La Ley Orgánica de Educación (LOE) pretende efectivamente reforzar una escuela inclusiva que haga de la equidad uno de los valores centrales de la educación y de la educación de calidad la condición por excelencia para lograr la equidad en la educación de todos >>.**
- 55 **<<La LOE pretende la calidad para todos los alumnos, sean hombres o mujeres, con discapacidad o muy capaces >>.**
- 56 **<<Para ello parte del principio de que en nuestra sociedad actual, pluricultural, multiétnica, plurilingüística, compleja heterogénea, la diversidad es lo natural. De tal modo que la homogeneidad, como método para abordar los problemas y como recurso instrumental de organización, no sólo se ha convertido en ineficaz, sino que ha terminado siendo un concepto excluyente, que termina expulsando al diferente >>.**
- 57 **<<No es posible resolver adecuadamente los problemas de la heterogeneidad con fórmulas homogéneas, mucho menos si están jerarquizadas, porque cuando esto último sucede se convierten en fórmulas ineficaces, injustas y, además, segregadoras >>.**
- 58 **<<La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los**

alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico >>.

59 **<<Esta diversidad se expresa de diferentes maneras en el alumnado: ideas previas, estilos y ritmos de aprendizaje >>.**

60 **<<Su reconocimiento es el punto de partida para el desarrollo de una pedagogía de la diversidad y para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre el alumnado >>.**

61 **<<Este tipo de educación requiere una planificación individualizada para cada uno, pero no se opone a la enseñanza en grupo >>.**

62 **<<Las lecciones colectivas son una modalidad más dentro de una gran variedad de agrupaciones y ambientes de aprendizaje, de los modos de llevar la clase y de estrategias para desarrollar las capacidades sociales y académicas del alumnado que difieren en dimensiones diversas >>.**

63 **<<La educación adaptada al alumno pretende proporcionar experiencias de aprendizaje que le ayuden a conseguir los fines educativos >>.**

64 **<<Pensar en la diversidad no supone pensar en unos a diferencia de otros, se trata de pensar en todos, en hacer una escuela para todos que permita a la totalidad del alumnado adquirir un patrimonio cultural que sostenga su derecho a llevar una existencia digna >>.**

65 **<<El establecimiento de currículos uniformes, cerrados y poco flexibles, la aplicación de metodologías tradicionales, la uniformidad de materiales, los agrupamientos homogéneos de alumnos, la inexistencia real de la tutoría individualizada, la dificultad de apoyar con recursos determinados acciones compensatorias y el uso que se haga de la evaluación, son un ejemplo de vías por las que se puede potenciar directa o indirectamente la discriminación >>.**

66 <<En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica proporcionando a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades; adoptando las medidas organizativas y curriculares pertinentes; poniendo énfasis en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, tan pronto como se detecten estas dificultades; potenciando la autonomía de los centros para adoptar las medidas organizativas y curriculares que permitan una organización flexible adaptada a las medidas de atención a la diversidad y a las características de su alumnado, con los desdoblamientos que sean precisos; atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos para aprender por sí mismos; promoviendo las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyan un elemento fundamental al servicio del aprendizaje de los alumnos, recogiendo en el Proyecto Educativo del Centro las características del entorno social y cultural, la forma de atención a la diversidad del alumnado y a la acción tutorial, así como el plan de convivencia, desde los principios de no discriminación y de inclusión educativa; estableciendo programas de refuerzo y apoyo educativo, de diversificación curricular o de cualificación profesional, según corresponda en cada caso>>.

67 <<Educar en la diversidad significa reconocer las diferencias existentes entre el alumnado, desde la perspectiva de entender que lo que puede ser aceptable para alumnos y alumnas con determinadas características, puede ser también bueno para todos. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para nadie>>.

En la legislación anterior la norma general era la uniformidad. Para un caso que requiriera atención personalizada había que ver quién podía autorizarla. La actual Ley Orgánica de Educación da un giro de 180°. Ahora, dice el Ministerio de Educación: "En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe de regir toda la enseñanza básica...". Ello, sin que la legislación de aplicación o desarrollo, estatal o autonómica pueda restringir este derecho, dado su Carácter Básico

8. El artículo: “¿Quién puede diagnosticar? Del Letrado experto en Derecho a la Educación del Il·ltre. Colegio de Abogados de Barcelona D. José A. Latorre Cirera.

(Publicado en La Vanguardia el 8 de enero de 2006, dentro de la serie de artículos científicos “Niños y Niñas Superdotados”).

De este importante artículo destacamos las siguientes frases:

68 <<Las repercusiones, en el ámbito jurídico, de los avances científicos incorporados en las actuales definiciones son muy importantes. Suponen la eficaz identificación de nuestros niños y niñas más capaces mediante el diagnóstico clínico, realizado por profesionales de la educación y profesionales de la salud, que están especializados, y la inmediata intervención educativa que se deduce, por parte de la escuela, para evitar así que continúen engrosando las abundantes cifras de nuestro endémico fracaso escolar>>.

69 <<El sistema educativo no sólo no dispone de profesionales de la salud imprescindibles para realizar el diagnóstico clínico de la superdotación y altas capacidades, sino que además carece de competencias en esta área de salud, como recientemente ha reconocido el Ministerio de Educación>>.

70 <<Sabido es que tanto los psiquiatras como los neurólogos son los especialistas de máxima cualificación científica y legal; pero ¿y en el caso de los psicólogos? El reciente pronunciamiento del Departament de Salut de la Generalitat de Catalunya sobre el particular es muy claro:

“En cuanto a los psicólogos (privados y públicos), sólo la especialidad en Psicología Clínica es considerada profesión sanitaria”>>.

- 71 <<Recuerda, además que padres y madres deben pedir a los psicólogos (públicos o privados) este título de especialista en Psicología Clínica, ejerciendo así el derecho que les otorga la Ley 44/2003 de 21 de noviembre en su artículo 5.1.e. Se trata de un precepto legal de aplicación en el ámbito del Estado y en orden al convenio europeo de Bolonia. Derecho que se complementa con el de libre elección de centro y facultativo que garantiza la Ley 41/2002 de 14 de noviembre en su artículo 3>>.
- 72 <<Aquellas viejas actitudes de algún psicólogo de equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP) que ofrecía resistencia a acatar el diagnóstico clínico de la superdotación de un alumno que presentaban los padres ya no tienen sentido en nuestro ordenamiento jurídico, como tampoco los que hacen diagnósticos clínicos sin estar en posesión del imprescindible título de Psicólogo Especialista en Psicología Clínica. Este claro intrusismo está tipificado en el artículo 403 del vigente Código Penal>>.
- 73 <<El sistema educativo no dispone de profesionales de la salud para realizar el diagnóstico clínico>>.
- 74 <<Actualmente el sistema educativo acepta y acata, como norma, los diagnósticos clínicos realizados por los centros especializados con titulación legal. >>
- 75 <<Todos los niños tienen derecho a ser felices>>.



V. DIFERENCIAS ESENCIALES EN LOS SUPERDOTADOS

Acereda en su libro: "Niños superdotados" (Ed. Pirámide), concluye al final del capítulo: "Mitos acerca de la superdotación":

76 <<**A modo de conclusión, es preciso destacar de nuevo que los niños superdotados no sólo son más rápidos que los niños normales, sino que incluso son diferentes**>>.

Luz F. Pérez Sánchez, Doctora en Psicología, Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid en "Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados". (Ed. Amarú, Salamanca), indica:

77 <<**Los autores parecen estar de acuerdo en que la superdotación no es un atributo unidimensional, sino que supone la conjunción de diferentes factores cualitativamente iguales en todos ellos**>>.

Silvia Sastre, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Rioja, en su ponencia "La superdotación a examen: un abordaje psicológico", del Congreso Nacional sobre Alumnos con Altas Capacidades, organizado por el Ministerio de Educación, (Madrid 9 y 10 de diciembre de 2002), añade:

78 <<**La Superdotación se caracteriza y define por un hecho básico: las diferencias en la capacidad intelectual del sujeto, no sólo a nivel cuantitativo sino, sobretodo en su funcionamiento**>>.

El Dr. Antoni Castelló en 1995 manifiesta:

79 <<**La configuración intelectual del superdotado implica, por una parte, generalidad, en el sentido que posibilita una producción eficaz en cualquier ámbito o tarea, y, por otra parte implica UNA DIFERENCIA CUALITATIVA MUY IMPORTANTE, que requiere disponer de recursos múltiples que permitan UNA ACCION COMBINADA de estos, es**

decir, estrategias complejas para solucionar problemas complejos, imposible de solucionar con un único recurso>>.

La doctora Merçè Martínez Torres, de la Universidad de Barcelona y el Dr Antoni Castelló de la Universidad Autónoma de Barcelona resumen el capítulo “Factores intelectuales” de su libro “Alumnado excepcionalmente dotado intelectualmente”:

80 <<En resumen, pues, las características de la información en memoria tienen unas claras implicaciones en la forma en que se realizan los aprendizajes: por una parte incidirán cuantitativamente en los talentos académicos y, por otra parte, manifestarán diferencias **ESENCIALMENTE CUALITATIVAS EN LOS SUPERDOTADOS**. Este es un punto importante, ya que suele ser frecuente atribuir a las personas con superdotación elevadas capacidades de aprendizaje. Como se ha dicho esto es falso: el alumnado que dispone de mucha información y aprende de manera rápida es el grupo de talentos académicos. Por lo contrario, los casos de superdotación -por otra parte menos frecuentes- manifiestan niveles razonables de aprendizaje, siendo las propiedades más interesantes de este aprendizaje -conectividad y organización compleja- habitualmente transparentes al rendimiento escolar>>.

Acereda, en el resumen de contraportada de su mencionado libro indica:

81 <<Los niños superdotados **PIENSAN Y SIENTEN DE FORMA DISTINTA** a los demás>>.

La doctora Yolanda Benito, en su libro “Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados”, indica:

82 <<Un CI alto no es simplemente más de la habilidad mental básica que todo el mundo tiene, al contrario es **UNA DIFERENCIA EN PROCESOS Y ACERCAMIENTOS**>>.

Los estudios científicos realizados desde diferentes perspectivas coinciden, como explica Yolanda Benito en el libro anteriormente referenciado:

83 <<**Una gran variedad de estudios está demostrando que las personas intelectualmente superdotadas PIENSAN DE UNA MANERA DIFERENTE a la mayoría de la gente.**>>

Foster, ha formulado la Teoría Emergente de la Inteligencia:

84 <<**De la misma manera que el agua cambia de propiedades al llegar a determinado grado de temperatura, la inteligencia humana puede cambiar de propiedades cuando llega a un nivel crítico**>>.

Yolanda Benito concluye su capítulo: “*Relación entre inteligencia, creatividad y personalidad en superdotados*”, del referenciado libro:

85 <<**No sólo piensan más rápidamente, APRENDEN DE OTRA MANERA, ven los problemas de otra manera**>>.

Stenberg y Davidson (1985) llegaron a la conclusión de que:

86 <<**Los niños superdotados utilizan formas diferentes de resolución de los problemas y TIENEN FORMAS DIFERENTES DE APRENDIZAJE**>>.

El Catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, Dr. Cándido Genovard y el Prof. Antoni Castelló (1990) indican:

87 <<**La superdotación se ha de conceptualizar como un perfil, más que como un sólo índice, como tradicionalmente se había considerado, en el que todos los recursos presenten un buen nivel. Esta consideración tradicional que evaluaba la capacidad intelectual sólo a partir del CI (cociente intelectual superior a 130), está actualmente obsoleta, ya que las actuales teorías cognitivistas sobre el intelecto sustituyen a este índice por organizaciones más ricas y complejas -de estructuras y funciones- de las capacidades cognoscitivas**>>.

Georges Nicoleau, en el Capítulo “*Superdotación y Pedagogía*” del Libro: “*Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados*” Amarú Ediciones, 1996 afirma:

- 88 **<<Los niños superdotados pueden encontrarse en situación de fracaso, de rechazo escolar, incluso de “suicidio intelectual”>>.**

El Jefe de Servicio Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Murcia, D. Juan Navarro Barba, en su ponencia en el primer Congreso Nacional sobre de Atención a los Alumnos de Altas Capacidades, Organizado por el Ministerio de Educación, (Madrid 9 y 10 Diciembre de 2002), decía:

- 89 **<<Aunque nadie duda de los beneficios que un contexto normalizador conlleva, en lo referido al desarrollo de integración social y adquisición de habilidades sociales, un conjunto notable de alumnos con altas habilidades no obtienen respuesta en los centros educativos a las necesidades educativas que presentan, IMPIDIENDO SU PLENO DESARROLLO PERSONAL..>>.**

La Doctora Yolanda Benito de la Universidad de Valladolid, Directora del Centro Huerta del Rey, indica:

- 90 **<<Los alumnos superdotados requieren programas educativos diferentes no sólo porque pueden aportar mucho a la sociedad; tampoco, sólo porque tengan problemas (pues no todos los presentan); sino, sobre todo, PORQUE TIENEN DERECHO A SER ELLOS MISMOS y elegir su propia vida>>.**

La Doctora Amparo Acereda, Profesora de la Universidad Ramón Llull, de Barcelona, en la conclusión de este tema en su libro “Niños superdotados” indica:

- 91 **<<Sería necesario que todos nosotros permitiésemos al superdotado que PUEDA LLEGAR A MANIFESTAR SU PROPIA PERSONALIDAD>>.**

Javier Tourón, Doctor en Ciencias de la Educación y en Ciencias Biológicas, Profesor de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Navarra, Ex-Presidente del “European Council for High Ability” Consejo del Consejo Europeo para el estudio de las Altas Capacidades (ECHA) afirma:

- 92 **<<Es imperativo para todos los países, pero especialmente para los que se encuentran en vías de desarrollo, el abordar con seriedad estrategias**

que faciliten la identificación y el establecimiento de programas adecuados para aquel sector de la población (al menos entorno al 2%) que precisa de ayudas que vayan más allá de los programas regulares de la escuela. Actuar de otro modo es poner en grave riesgo el mayor capital humano que tenemos: nuestros jóvenes más capaces>>.

93 **<<Es posible afirmar, con carácter general, que TODO TALENTO QUE NO SE CULTIVA SE PIERDE>>.**

94 **<<Se están desaprovechando cerebros>>**

95 **<<No es el niño el que debe adaptarse a la escuela, sino la escuela al niño>>.**

Todas estas necesidades educativas diferentes hallan respuesta escolar en la Adaptación Curricular precisa que cada alumno de alta capacidad necesita. Estas nunca constituyen una enseñanza, individualizada, sino el gran medio de sociabilización en el grupo.

Se trata de afrontar en nuestra escuela el problema de la igualdad de oportunidades ante realidades diferentes, teniendo en cuenta que, como recuerda el Dr. Tourón: “*tan injusto es tratar diferente a niños iguales, que tratar igual a niños diferentes.*”

La Doctora Beatriz Álvarez, dice:

96 **<<La consideración de las necesidades educativas de estos alumnos es una cuestión de igualdad de oportunidades respecto a los compañeros del promedio y los de baja capacidad, por esta razón es necesario realizar adaptaciones en los programas, en las actividades y, sobre todo, en nuestras propias perspectivas sobre las legítimas necesidades especiales de estos alumnos>>.**

Javier Tourón, Doctor en Ciencias Biológicas y en Ciencias de la Educación, Ex Presidente del “*European Council for High Ability*”, añade al respecto:

97 **<<El principio de igualdad de oportunidades exige precisamente, que a cada alumno se le dé la ayuda que precise en función de sus propias características. Lo que atenta contra este principio**

es el tratamiento educativo indiferenciado, convirtiéndose en sinónimos “igualdad de oportunidades” e “igualdad de resultados”. De este modo lo que se promueve es el igualitarismo>>.

Y, añade:

98 <<Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa, inclusiva y respondiese de modo individualizado a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema escolar y las páginas que siguen tendrían poca justificación; sin embargo, es patente que la escuela y los programas que en ella se desarrollan dista mucha de adaptarse a las necesidades de todos los educandos.>>

La educación de estos alumnos, respetando sus estilos de aprendizaje específicos, debe producirse dentro de la escuela regular. Pero, la escuela debe ofrecer una Educación Adaptada a las necesidades de los alumnos, y responder de modo personalizado a las necesidades de cada uno de ellos: la Escuela Inclusiva.

Josep de Mirandés, en el libro La Educación Inteligente (Ed. Temas de Hoy), manifiesta:

99 <<Es difícil imaginar el “derecho a la diversidad” en un estado dictatorial. Pero más difícil es concebir un estado democrático en el que este derecho se traduzca en la práctica sólo en unas tímidas medidas compensadoras de desigualdades que, difícilmente, pueden alcanzarse.

El “derecho a la diversidad” en la escuela va más allá de la mera integración y de sus medidas puntuales, ya que la escuela ha de dar respuesta a todos y no atender a unos en detrimento de otros. Es el “pluralismo compartido” -en palabras de autores como Lorenzo y Ruedas- el que permite a todos los usuarios adquirir un patrimonio cultural que sostenga el derecho a llevar una vida digna.>>

100 <<Hay que poner fin a tanto sufrimiento, respetando el derecho de cada uno a ser como es, a ser diferente. Y en el marco del “derecho a la educación en la diversidad” que emana de la Constitución, conseguir una escuela inclusiva e integradora, tolerante y plural; una escuela caracterizada por la

comprensión, el respeto y la verdadera igualdad. En definitiva, una escuela en y para la democracia como supremo marco de la civilizada convivencia que nos hemos dado>>.

El conjunto aula constituirá, el marco de actuación y de interrelación permanente. En este sentido, dos son las características esenciales. Por una parte, la que indica el Dr. Ignasi Puigdemívol, Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en su artículo “Universidad de Barcelona. *Se pone en funcionamiento un grupo, al servicio de la escuela y de los profesores de los alumnos que se han diagnosticado de altas capacidades*” de la Revista Ensenyament:

101 ***<<Es muy importante no confundir la adaptación curricular con la enseñanza individualizada porque son dos cosas que no tienen nada que ver>>.***

Y, añade:

102 ***<<Con las adaptaciones, lo que pretendemos es que el alumno participe en la actividad del grupo, con independencia de si , complementariamente, utilizamos o no técnicas de individualización, pero teniendo muy claro que en estos niños y en todos, el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social.>>***

El otro gran criterio organizativo es el que se desprende de esta premisa: “*Las formas y estilos diferentes de aprendizaje que requieren los alumnos superdotados, son siempre necesarios para estos alumnos, pero a la vez siempre son muy positivos para el resto de alumnos del aula.*”

Dice el Dr. Puigdemívol en el citado artículo:

103 ***<<Es necesario tener en cuenta que las adaptaciones enriquecen el trabajo que haces con el resto del aula, y resultan útiles como innovación didáctica. Esto lo vemos constantemente en la escuelas donde se trabaja desde esta perspectiva.>>***

Dice el Gobierno Vasco en su libro: “Educación del Alumnado con Altas Capacidades”:

104 ***<<Las características cognitivas y de personalidad que presenta el alumnado con altas capacidades, y***

que han sido descritas, determinan una serie de necesidades educativas a las que no es posible responder si no se operan una serie de cambios a nivel curricular.>>

La Doctora Beatriz Álvarez, Profesora titular del Área MIDE en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en su artículo “Estrategias Cognitivas para Alumnos con Altas Capacidades (Programa DASE)” Bordón nº 54 de 2002 dice:

105 <<¿Por qué es necesaria la diferenciación del currículo de estos alumnos? Esta pregunta encierra buena parte de las dudas que tanto familias como profesores se han planteado ante la perspectiva de un hijo o alumno que presenta una capacidad por encima de lo normal

La superdotación y el talento precisan una atención diferenciada que promueva claramente y apoye el desarrollo tanto académico como personal, artístico, psicomotor o social. Sin esta adaptación, los alumnos pueden sufrir desmotivación, percibir que su conducta en el aula (preguntar, resolver, contestar) se penaliza; todo ello puede abocarles a un claro riesgo de fracaso escolar.>>

Continúa la Dra. Beatriz Álvarez de la UNED:

106 <<La LOGSE ha tratado de impulsar, como uno de sus objetivos fundamentales, la atención a las necesidades especiales de todos los alumnos, no obstante, el ámbito de las altas capacidades no ha empezado a ser considerado hasta bien entrada esta reforma del sistema educativo (RD 696/1995).>>

107 <<Creemos que estos procesos pueden llevarse a cabo con éxito dentro de las aulas ordinarias, con el consiguiente beneficio para todos los alumnos y a través de un currículo en el que se hayan introducido prácticas adecuadas a los distintos niveles de su desarrollo>>.

108 <<Los alumnos y alumnas de altas capacidades constituyen un grupo tan heterogéneo como el resto de los compañeros considerados “del promedio” o los que presentan deficiencias o dificultades para el

aprendizaje, es decir, los alumnos de este tipo que puede haber en un aula presentan, casi sin duda, perfiles distintos entre sí, con capacidades e intereses diversos, lo que implica que la atención educativa también deberá presentar espacio y oportunidades ajustados a cada uno de ellos.

Las habilidades superiores de pensamiento constituyen la base de futuros aprendizajes, por lo tanto su desarrollo y entrenamiento redundará en un incremento de la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Por esta razón se han seleccionado las habilidades de análisis, síntesis y evaluación: en torno a estas se han elaborado las actividades y propuestas del programa.

El aprendizaje se produce de forma global y debe poseer significado para el que aprende; por otro lado, el programa se desarrolla principalmente en el entorno escolar, y por ello utiliza los contenidos curriculares habituales.

En general, los procesos cognitivos de estos alumnos son cualitativamente distintos de las personas consideradas “del promedio”, por esta razón algunos de ellos no encajan bien con los esquemas rígidos y establecidos de algunas actividades cuya resolución implica buscar la solución correcta o reproducir una información perfectamente cerrada y acabada. Considerando esto, se optó por ofrecer, siempre que fuera posible, actividades de respuesta abierta de forma que el alumno tuviera la oportunidad de “crear” su propio proceso de resolución o de ver respuestas más allá de las inicialmente propuestas.>>

El Dr. Antoni Castelló, Prof.de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Dra. Mercè Martínez de la Universidad de Barcelona, en su libro “*Alumnado Excepcionalmente Dotado Intelectualmente*”, editado por la Consellería de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en su capítulo “*Adaptaciones Curriculares*”, inciden en el tema:

109 <<Con frecuencia, este tipo de adaptación destaca contenidos que son vinculables a toda la población

de un curso determinado, redundando en beneficio de todos los alumnos y mejorando la coordinación de los docentes>>

El Gobierno Vasco, en su libro “Educación del Alumnado con Altas Capacidades,” señala:

110 <<La Adaptación Curricular es una estrategia que trata de individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje introduciendo modificaciones en la profundidad y extensión de los contenidos del currículo y en la metodología de trabajo que se utiliza.

El proceso de enriquecimiento debe hacerse tomando como referencia el currículo del grupo donde está escolarizado el alumno/a con el fin de que pueda participar lo máximo posible en el trabajo que se desarrolla en el aula.>>

Todos los alumnos del grupo-aula participan en la adaptación curricular del alumno superdotado, en una interacción permanente. Cada uno lo hará desde una perspectiva diferente, en la medida de los diferentes talentos específicos, valores, capacidades y necesidades de cada uno, y a beneficio de todos.

Sin duda estamos ante la gran fuerza dinamizadora de la pedagogía del aula, y del sistema educativo, que permite la verdadera calidad en la educación para todos.

Así se manifiesta Montserrat, tutora de Jordi, un niño superdotado de 6 años, en una escuela pública de la Costa Brava:

111 <<Tener en el aula a un niño superdotado es toda una experiencia. La riqueza que aporta al aula representa un beneficio muy importante para los demás niños.>>

112 <<Dentro del aula hay 25 niños, todos diferentes, se trabaja teniendo en cuenta las características generales que comparten, pero Jordi, así como otros niños, obligan a plantear las cosas de una manera diferente.>>

113 <<Para Jordi, exigir una profundidad de razonamiento es algo normal, los demás niños se acostumbran a sus preguntas y reflexiones y se cuestionan cosas que si Jordi no estuviera no harían>>

Una buena adaptación curricular es además el medio que permite la socialización necesaria de estos alumnos ante las dificultades que suelen presentar en este aspecto: Su autoestima va alcanzando los niveles adecuados.

A veces hay algunos profesores que muestran reticencias a la hora de diseñar y aplicar una Adaptación Curricular creyendo que podría constituir un elemento disgregador o diferenciador. Por el contrario, reconocer las diferencias, es permitir que cada uno pueda mostrar su propia personalidad. Constituye el único camino adecuado para la necesaria sociabilización entre las diferentes personas. Continúa Montserrat, la tutora de Jordi:

114 **<<Su gran nivel de creatividad ayuda a valorarlo muy positivamente, por los demás, ante las dificultades>>**

115 **<<Los dos cursos anteriores era más complicado atender estas características, pues la distancia entre los otros niños y Jordi, eran abismales. Actualmente Jordi es mucho más aceptado en el aula >>.**

Para terminar este capítulo, resulta de interés recordar las palabras del catedrático de pedagogía de la Universidad de Barcelona doctor Ignacio Puigdellívol, en la mesa redonda sobre superdotación organizada, en Barcelona, por el Ámbito María Corral:

117. **<< Si por parte de la escuela y de los servicios que están alrededor de la escuela se llevaran a término determinadas acciones, afrontar esta realidad no sería tan complicado. Pero si desde la misma Administración se cierran los ojos, la cosa se hace bien difícil >>.**

118. **<< Un superdotado es una persona que puede sufrir mucho >>..**



VI. LA UTILIZACIÓN DE RENZULLI COMO COARTADA.

El reconocimiento de que un niño. -correctamente diagnosticado como superdotado-, lo es, es el primer paso. Dice el Ministerio de Educación en el artículo “*La atención a la diversidad en la LOE*”:

119 <<La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico. >>

120 <<Su reconocimiento es el punto de partida para el desarrollo de una pedagogía de la diversidad. >>

El reconocimiento es más difícil cuando el niño pertenece al grupo mayoritario de superdotados: el 70% de ellos que tienen bajo rendimiento, o está entre el 35 y 50% que son los que se hallan en el fracaso escolar, (datos del Ministerio de Educación).

A veces hay algún colegio que intenta evitar tener que hacer la Adaptación Curricular. En estos casos el argumento mas empleado consiste en negar o poner en duda la superdotación, alegando la natural falta de rendimiento académico. Para ello utilizan la teoría inicial de Joseph Renzulli como coartada, tergiversando su verdadero sentido científico.

Cooks Feentra, en su libro “*El Niño Superdotado*” (Médici), explica:

121 <<También hay que tener en cuenta que el gabinete psicopedagógico de una escuela es parte implicada en el asunto y por lo tanto posiblemente no del todo objetivo.

Alguna que otra familia me contó que su escuela intentó demostrar la no superdotación de su hijo para no tener que responsabilizarse de los programas de adaptaciones curriculares. Esto ocurre porque un alumno superdotado requiere esfuerzo extra por parte del profesorado y no siempre se agradece.>>

1. La desinformación de algún colegio oficial de psicólogos.

Estas posiciones aisladas han hallado referente en un colegio oficial de psicólogos (en alguno de sus directivos) que han publicado un lamentable documento con el pomposo título “*Guía para la detección e intervención educativa en los alumnos con altas capacidades intelectuales*”. que contiene errores ciertamente muy graves.

La Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil ha salido al paso de esta desinformación, en su documento: “*Los graves problemas de los superdotados y sus soluciones*”, en el que ofrece las oportunas correcciones, a la luz de los postulados científicos.

Estos gravísimos errores, por desconocimiento científico o por intereses, pueden afectar a algunos directivos del sistema educativo.

Reproducimos, en primer lugar las correcciones y puntualizaciones de la Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil sobre el documento referido de este colegio oficial de psicólogos. Seguidamente la carta del Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Superdotación a un Consejero de Educación. En ambos casos hemos omitido los nombres propios:

<<Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil.

Los problemas gravísimos de los superdotados, y sus soluciones.

EL PRIMER PROBLEMA

Los graves errores del Colegio Oficial de Psicólogos de ...

Hemos recibido una serie de denuncias acerca de las actuaciones del Colegio Oficial de Psicólogos de..., sobre el diagnóstico y tratamiento de los alumnos superdotados. Hemos tomado conocimiento y examinado, en primer lugar, el documento que este Colegio ha elaborado, con la participación del Colegio de Pedagogos de..., con el nombre: <<Guía para la detección e intervención educativa en los alumnos con altas capacidades intelectuales>>

Hemos constatado la existencia de una serie de errores que por su gravedad nos vemos en la obligación de denunciar ante la opinión

pública, en evitación del daño a los menores que este documento puede producir. Lo hacemos a través de los siguientes puntos:

1. El enfoque general de esta “guía”, sintetizado en su título, es erróneo. En efecto, de una mera “detección” no resulta posible deducir intervención o tratamiento educativo alguno.

El concepto “detección” se halla, en esta “guía” permanentemente confundido con el concepto “diagnóstico”, derivando directamente de esta aproximación inicial el tratamiento educativo.

Las actuales definiciones científicas “Definiciones Altas Capacidades, Universidad de Girona-2005 “precisan con claridad:

- 122 <<La “detección”, la “identificación” y la “evaluación psicopedagógica” son aproximaciones previas que facilitan el Diagnóstico Clínico, pero, en cualquier caso, sólo el Diagnóstico Clínico de la Superdotación, realizado por un equipo de profesionales especializados, con la titulación legal indicada, podrá determinar si un niño se halla en cada momento, o si se podrá hallar, en los ámbitos de la excepcionalidad intelectual.>>

De la simple detección inicial, desgraciadamente, con mucha frecuencia se está deduciendo, directamente, un tratamiento educativo determinado, por ejemplo una aceleración (salto de curso). Esto constituye un grave error. Cuando la detección inicial se integra en el Diagnóstico Clínico, completándola con el juicio clínico de los factores cognoscitivos, con el diagnóstico clínico de los factores emocionales y de su interacción con el sistema cognitivo, y con el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de Disincronía y de otras patologías asociadas, es entonces cuando se pone de manifiesto el grave error que hubiera supuesto la aplicación de aquel tratamiento educativo deducido inicialmente en base a una mera detección.

Sólo el Diagnóstico Clínico, completo, permite evitar los frecuentes errores diagnósticos, y el grave daño que se produce al niño con estas simples detecciones que indica el Colegio Oficial de Psicólogos de... en su “guía”.

Las actuales definiciones científicas señalan:

- 123 <<Los factores cognitivos de la Superdotación se identifican mediante evaluación psicopedagógica, (profesionales de la educación) y al mismo tiempo mediante el juicio clínico, mientras que los factores emocionales, se identifican únicamente mediante Diagnóstico Clínico que, en todos los casos, deberá contener el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de Disincronía y de las otras patologías asociadas (profesionales sanitarios). Ello requiere: equipo multidisciplinar y unidad de acto.>>

Las soluciones educativas adecuadas (tratamiento educativo) no se derivan pues, de una simple detección inicial, sino en función del

Diagnóstico completo. Así lo manifiesta, de acuerdo con las actuales definiciones científicas, el Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Ciencia, D. Juan López Martínez en su artículo: "Atención a la Diversidad en la LOE" Revista Trabajadores de la Enseñanza, núm. 76, septiembre-octubre de 2006:

- 124 <<La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico.>>

Propugnar la mera detección inicial en lugar del Diagnóstico Clínico completo, evidentemente impide al niño superdotado que reciba los programas escolares diferentes que necesita, y, en definitiva, es situarle en grave riesgo para su salud psíquica. Así se indica en las actuales definiciones científicas:

- 125 <<Cuando un superdotado no recibe los programas escolares diferentes (Adaptación Curricular, que en determinados casos podrá incluir aceleración), con los estilos de aprendizaje específicos, se crea una situación de riesgo para su salud psíquica que es preciso denunciar en forma inmediata. Esta situación provoca y propicia además del Síndrome de Disincronía, el Síndrome de Difusión de la Identidad, de forma que se establece el principio de causalidad –con carácter general– con las distorsiones cognitivas que constituyen la causa y el mantenimiento de la enfermedad psíquica, incluyendo los trastornos de personalidad, pudiendo afirmar –con carácter general–, que esta situación impide, en todo caso, el ejercicio del derecho a recibir una educación orientada al pleno y libre desarrollo de la personalidad >>

2. Otro error gravísimo que contiene la "guía" del Colegio Oficial de Psicólogos de... consiste en la tergiversación que realizan de la teoría y pensamiento de Joseph Renzulli.

En efecto, el capítulo 2: "Conceptos Psicológicos" se inicia con el siguiente texto:

<<Las teorías en que nos hemos basado para elaborar la guía son las de Renzulli i Gadner, de las que presentamos seguidamente un resumen:

2.1.1 El modelo Renzulli.

Renzulli ha creado una de las teorías más sólidas a fin de determinar lo que él llama comportamiento superdotado, es la teoría de los tres anillos, según la cual hay una interacción entre las altas capacidades intelectuales, el alto nivel de creatividad y el compromiso con la tarea>>

En el capítulo 3, "Características de los alumnos superdotados", el Colegio Oficial de Psicólogos de... señala:

<<Según Renzulli y la mayor parte de los expertos, los niños superdotados muestran una capacidad superior a la media y tienen una alta productividad y un elevado rendimiento escolar>>

Esto es un error muy grave. En efecto, Renzulli, y la mayor parte de los expertos, cuando describen este “comportamiento superdotado” se están refiriendo a la superdotación desarrollada, es decir a las características o comportamiento de un insignificante porcentaje de niños superdotados que han sido diagnosticados (el 0,6% según el Ministerio de Educación y Ciencia), y que además se les han aplicado los programas educativos específicos que requieren.

Utilizar este perfil en una guía para la detección o identificación de la superdotación constituye un inmenso error, que produce un gravísimo daño a la mayoría de niñas y niños superdotados, pues les impide ser reconocidos como a tales.

El Dr. Isaac Garrido, Director del Departamento de Psicología Básica de la Universidad Complutense de Madrid en su reciente artículo: “¿Cómo afrontar la infelicidad de los superdotados?” recordaba los datos del Ministerio de Educación y Ciencia:

- 126 <<De las 300.000 niñas y niños superdotados que en año 2000 el Ministerio de Educación y Ciencia reconocía que había en España, sólo se habían identificado unos 2.000 (el 0,6%). El panorama se torna terriblemente sombrío si tenemos en cuenta que el 70% presentan bajo rendimiento escolar y el fracaso escolar afecta entre el 35% y 50% de ellos>>. (MEC-2000)**

La tergiversación que realiza el Colegio Oficial de Psicólogos de... deja al 70% de los superdotados sin la posibilidad de ser reconocidos como tales. La gran mayoría, que a la vez son los que más necesitan sus programas educativos específicos para poder desarrollar sus capacidades y poder así presentar el comportamiento superdotado al que se refiere Renzulli.

El Dr. Javier Tourón, anterior presidente del European Council For High Ability, en su artículo: “El rendimiento de los superdotados” (La Vanguardia, 17 de febrero de 2004), señala:

- 127 <<La superdotación no es rendimiento >>**
- 128 <<La superdotación es un proyecto, una potencialidad que sólo se actualizará si se dan las condiciones adecuadas para ello. >>**
- 129 <<Confundir potencial con rendimiento es no distinguir entre la potencia y el acto.>>**
- 130 <<Por ello, es tan grave como erróneo establecer el rendimiento como condición para determinar que un alumno es o no de alta capacidad (superdotado si se quiere). Todas las disposiciones que señalan tal cosa dan la espalda a la investigación científica sobre este particular.>>**

La definición internacional de alumnos superdotados y con talento, de Marland 1972, ya decía:

- 131 <<**Son niños que pueden no demostrar su capacidad con el rendimiento, pero tienen la potencialidad**>>

El daño que la “guía” del Colegio Oficial de Psicólogos de... produce a la gran mayoría de niñas y niños superdotados y de altas capacidades resulta bien evidente.

3. En el capítulo 6: “LA INTERVENCIÓN”, la “guía” del Colegio Oficial de Psicólogos de... señala:

<<En general, en la intervención con alumnos excepcionales se pueden seguir tres vías: la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento. Se ha de utilizar la más adecuada con la excepcionalidad del niño. >>

La aceleración, o salto de curso, en ningún caso es una vía. La Dra. Acereda en su libro “Niños Superdotados”, indica:

- 132 <<**La aceleración resulta adecuada para niños con talento académico, pero no para otros tipos de talento y mucho menos para la superdotación.**>>

- 133 <<**La aceleración parte su aplicación de la ampliación “vertical” de contenidos, no apropiada para sujetos superdotados**>>

Por su parte, la Dra. Carmen Jiménez, Catedrática de Pedagogía Diferencial de la Universidad Nacional de Educación de Distancia, señala:

- 134 <<**De modo imperceptible se va extendiendo la aceleración entendida como salto de curso puro y duro, que se va convirtiendo en el modelo por antonomasia de atención a la diversidad.**>>

La aceleración tiene sentido con carácter complementario y excepcional, carácter que es preciso recuperar. >>

4. En el capítulo 6.3: “EL ENRIQUECIMIENTO”, el documento del Colegio Oficial de Psicólogos de..., señala:

<<El enriquecimiento curricular se puede concretar en unas cuantas opciones. >>

Seguidamente señala estas cuatro:

- << - Las ampliaciones curriculares
- Las adaptaciones curriculares.
- El entrenamiento metacognitivo.
- El enriquecimiento aleatorio. >>

Ni el entrenamiento metacognitivo, ni el enriquecimiento aleatorio son opciones alternativas en que se pueden concretar los

programas específicos de los alumnos superdotados y de altas capacidades, sino tan sólo estrategias educativas que deben estar presentes en el diseño y desarrollo de la adaptación curricular. La Ley Orgánica de Educación (LOE) señala, de acuerdo con las actuales definiciones científicas Universidad de Girona 2005 para los alumnos de altas capacidades: "Una adaptación o diversificación curricular precisa", dentro de "la debida organización escolar" que garantice la participación y enriquecimiento del conjunto del aula.

Presentar el entrenamiento metacognitivo y el enriquecimiento aleatorio como opciones alternativas resulta muy dañino, pues propicia que profesores y maestros se acojan a estas falsas posibilidades alternativas para evitar así la adaptación o diversificación curricular precisa que cada alumno superdotado o de alta capacidad precisa.

5. Es importante señalar que los colegios profesionales no constituyen referencia científica alguna. Su misión se centra en la protección y defensa de los intereses profesionales de sus socios o colegiados. La protección de los legítimos intereses profesionales de sus socios no puede hacerse a costa de la salud y el bienestar de los niños. La correcta orientación acerca del diagnóstico y tratamiento de los alumnos superdotados y de altas capacidades se halla en las sociedades científicas especializadas. Un colegio oficial de psicólogos no es un organismo oficial.

6. ¿Quiénes son los profesionales especializados con titulación legal necesaria para poder realizar el diagnóstico?

Parece oportuno incidir de nuevo en la primera cita que hemos realizado de las actuales definiciones científicas, y específicamente en esta frase:

135 <<En cualquier caso, sólo el Diagnóstico Clínico de la Superdotación, realizado por un equipo de profesionales especializados, con la titulación legal indicada podrá determinar si un niño se halla en cada momento, o si se podrá hallar, en los ámbitos de la excepcionalidad intelectual.>>

El Ministerio de Educación y Ciencia, publicó su norma al respecto, el 23 de enero de 2006: (ver Boletín Oficial del Consejo de Colegios de Abogados de Catalunya Nº 54, de Febrero de 2006)

136 <<El Ministerio de Educación ha explicado que a partir de ahora, para diagnóstico de Alumnos Superdotados se requieren profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas>>

Además de los Médicos Psiquiatras y de los Médicos Neurólogos, que son profesionales sanitarios (Art. 6.a, Ley 44/2003), el Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya, en su Pronunciamiento sobre el diagnóstico y tratamiento de la superdotación, de 29 de Julio de 2005, y de acuerdo con lo indicado en la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, precisa:

137 << **En cuanto a la Psicología únicamente los Psicólogos que hayan realizado la especialidad de Psicología Clínica son considerados profesionales sanitarios.>>**

El problema, extendido en algunas comunidades, consiste en que muchos Psicólogos se presentan y actúan como “psicólogos clínicos” sin serlo, es decir sin haber cursado la Especialidad en Psicología Clínica, y en consecuencia sin estar en posesión del correspondiente y necesario título de Especialista en Psicología Clínica.

Estas conductas ciertamente vulneran el artículo 403 del Código Penal, - que castiga este intrusismo, que pone en peligro la salud psíquica de los ciudadanos -, con penas de cárcel como explica el artículo “¿Quién puede diagnosticar?” del Letrado experto en derecho a la educación José A. Latorre Cirera, publicado en La Vanguardia edición de 8 de enero de 2006.

*Algún colegio oficial de psicólogos, lejos de velar por el cumplimiento de la ley, por parte de sus profesionales asociados, les encubren y facilitan o promueven el intrusismo. La Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias (Ley 44/2003 de 21 de diciembre) obliga a todos los colegios profesionales a mantener un registro que tiene carácter público y debe ser accesible a la población, que deberá permitir conocer el nombre, titulación y **especialidad** de sus profesionales inscritos. Así lo establece su Art. 5.f.2 de la Ley 44/2003:*

<<Para garantizar de forma efectiva el ejercicio de los derechos a que se refiere el apartado anterior, los colegios profesionales, consejos autonómicos y consejos generales en sus respectivos ámbitos territoriales establecerán los registros públicos de profesionales que, de acuerdo con los requerimientos de esta Ley, serán accesibles a la población y estarán a disposición de las Administraciones sanitarias. Los indicados registros, respetando los principios de confidencialidad de los datos personales contenidos en la normativa de aplicación deberán permitir conocer el nombre, titulación, especialidad, lugar de ejercicio y demás datos que se determinen como públicos>>.

El Colegio Oficial de Psicólogos de... en su página web tiene su Directorio Profesional. Si entramos en la ESPECIALIDAD CLÍNICA se accede a las relaciones de psicólogos que deberían tener esta especialidad. Pero esto no es así; clicando encima del nombre de cada uno de ellos aparece su currículum profesional a través del cual se puede comprobar que ninguno de ellos, o casi ninguno tiene la Especialidad en Psicología Clínica que es la que le facultaría para poder hacer diagnósticos y tratamientos.

Además en la “especialidad” de superdotación (en la misma web) aparecen otra serie de psicólogos que supuestamente tienen esta especialidad. Tampoco es cierto. Clicando encima de cada nombre se puede comprobar, mediante sus currículos, que tan siquiera tienen la Especialidad en Psicología Clínica. Una comprobación definitiva se podría realizar a través del fichero, de carácter público,

que el Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya tiene la obligación legal de mantener a disposición de todos los ciudadanos; pero este Colegio incumple esta obligación señalada en la ley.

El propio Decano del Colegio Oficial de Psicólogos de... Sr.... y el Presidente de la Sección Educativa, Sr...., en enero de 2005, dirigían una circular a todos los centros educativos, en la que decían:

<<Cualquier información respecto a centros o profesionales que abordan el tratamiento de los niños superdotados desde el punto de vista psicológico se tiene que dirigir al (Colegio Oficial de Psicólogos de...) que como Colegio Profesional puede facilitar el listado de psicólogos especialistas en este tema. Esta información, también se puede obtener a través de la página web [www....](#) donde está seleccionada la especialidad en superdotados>>.

Además de que los colegios oficiales de psicólogos carecen de competencias o jurisdicción en relación a los centros de diagnóstico y/o de tratamiento de niños superdotados o de altas capacidades, hay que decir que no existe la "especialidad en superdotados" ni otra especialidad parecida. Una especialidad sólo puede ser creada por acuerdo del Consejo de Ministros, conforme preceptúa la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias.

La única Especialidad que existe, y es obligada para, en Psicología, para poder efectuar diagnósticos y tratamientos es la Especialidad en Psicología Clínica, creada mediante Real Decreto 2490/1998 de 20 de noviembre.

Hay colegios de psicólogos que, sí, trabajan correctamente cumpliendo lo ordenado en la Ley 44/2003 de 21 de diciembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias. El Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja, con sede en Logroño, por ejemplo, es uno de ellos, pues mantiene el fichero de carácter público a disposición de todos los ciudadanos. Incluso llamando por teléfono facilitan los teléfonos de los Psicólogos que verdaderamente están en posesión del título de Especialista en Psicología Clínica.

Los ciudadanos de La Rioja, tienen pues, acceso a información veraz para poder conocer cuáles son los psicólogos que están legitimados para poder realizar diagnósticos y tratamientos, y cuáles no.

Todo parece indicar que el cúmulo de despropósitos, graves errores e ilegalidades referido del Colegio Oficial de Psicólogos de..., tiene por objeto principal la promoción de dos gabinetes psicológicos privados, de elevados honorarios, cuyos profesionales son los autores de esta esperpéntica "Guía para la detección e intervención educativa en los alumnos con altas capacidades intelectuales". Por una parte, el Gabinete Psicológico... de los Sres..... y el Sr....

El otro es el Gabinete... de...,... y.... Ninguna de estas personas ha cursado la Especialidad en Psicología Clínica. Las siglas..., según el propio Colegio Oficial de Psicólogos lo son de la denominación:

“... Diagnóstico...”, por lo que sus tres psicólogas titulares que constituyen este gabinete privado, difícilmente podrán argüir que no están realizando diagnósticos.

Los Sres.... y... tan siquiera han cursado la carrera de Psicología, sino la licenciatura en Filosofía y Letras. El Sr.... consta como “Coordinador del Grupo de Trabajo de Superdotación y Altas Capacidades del Colegio Oficial de Psicólogos de...”.

Por otra parte, la otra co-autora Sra....., que figura en la “guía”, como “Pedagoga y logopeda Coordinadora del Grupo de Trabajo de Superdotación y Altas Capacidades del Colegio de Pedagogos”, es, en realidad, una empleada del mismo licenciado en filosofía y letras Sr...., en su gabinete privado...>>.

Las correcciones que la Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil realiza a ese Colegio Oficial de Psicólogos, resultan necesarias y oportunas.

En cuanto a la tergiversación de la teoría de Joseph Renzulli, cabría añadir, por una parte que Renzulli formuló esa su teoría inicial de los Tres Anillos en 1978. Fue matizada, contestada y modificada por Franz Mönks, actual presidente del European Council For High Ability. Posteriormente por Gisela Dahme, después por Feldhusen y por Gagné. El propio Renzulli la modificó extendiendo la A2 tipos de áreas: las de ejecución general (performance) y las de ejecución específica.

Genovard y Castelló señalan en relación a aquella teoría inicial de Renzulli: *"Es muy restringida como modelo epistemológico, por cuanto a que es utilizable en los campos en que la excepcionalidad intelectual se manifiesta en un talento específico. En otros términos Renzulli se refiere a las condiciones específicas para el rendimiento en campos específicos y concretos"*.

La tergiversación de esa teoría inicial de Renzulli implica desconocer que la superdotación es un proceso inteligente, y como señala el catedrático Marina: *<<Un proceso inteligente comienza en un "estado inicial" a partir del cual se intenta llegar a un "estado final" o "meta">>*. Supone, por tanto, aplicar el *"estado final"* de un talento específico y concreto como condicionante para reconocer el *"estado inicial"* de la superdotación de un niño. De esta forma nunca se puede detectar, identificar o diagnosticar a ninguna niña o niño superdotado.

Supone, en definitiva, un riesgo grave para la salud psíquica de estos niños. Parece oportuno recordar aquí la intervención del catedrático de pedagogía de la Universidad de Barcelona, doctor Ignasi Puigdemívol, en la mesa redonda *"Niños superdotados nacen o se hacen"* organizado por el Ámbito María Corral de Investigación y Difusión.

138 <<Es muy importante que se identifiquen a los niños y niñas con altas capacidades, a fin de poder activar acciones educativas, porque, si no, muchas personas de estas pueden llegar a sufrir problemas de conducta; o bien pueden acabar en el fracaso escolar -cosa desgraciadamente frecuente- ; pero, lo que es más grave, pueden sufrir graves problemas personales de orden psiquiátrico, con la gravedad y el sufrimiento que esto comporta, tal y como desgraciadamente he podido constatar en no pocos casos, y tal como nos muestran, también, serios estudios sobre el riesgo de trastornos psiquiátricos entre las personas con altas capacidades. Aunque en este punto me puedo basar en el conocimiento empírico, ya les avanzó que nada no hace descartar que muchos de estos trastornos tengan buena parte de su origen en la mala respuesta educativa y escolar que reciben >>.

2. La desinformación en algunos sectores de la administración educativa.

Carta del Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Superdotación al Consejero de Educación de un gobierno autónomo.

<< Ilmo. Sr. D....

Consejero de Educación de la Comunidad de...

Estimado...

Te acompaño el expediente de Miguel, el niño superdotado de 8 años del que te hablé.

Paso a hacerte la síntesis del problema:

En el expediente de Miguel que te acompaño, verás que le han el hecho varias identificaciones. Básicamente la del EOEP y la del centro de diagnóstico especializado AVAST de Valencia.

En la evaluación psicopedagógica del EOEP da un Coeficiente Intelectual Total de 130, pero con una diferencia muy significativa: 28 puntos, entre el Cociente Intelectual Manipulativo: 111 y el Coeficiente Intelectual Verbal: 139.

En la identificación realizada por los expertos del Centro de Diagnóstico Especializado AVAST de Valencia que dirige el científico D. Francisco Gaita Homar los especialistas hallan un Coeficiente Intelectual total de 142, y de nuevo una diferencia muy significativa: 22 puntos entre el Coeficiente Intelectual Manipulativo: 125, y el Coeficiente Intelectual Verbal: 147.

En ambos casos el verdadero Coeficiente Intelectual no es 130 y 142, que es sólo el resultado psicométrico de la aplicación de las tablas. El verdadero Cociente Intelectual es bastante superior.

Seguidamente voy a referenciar lo establecido por la investigación científica internacional sobre el particular. Lo más reciente es la investigación: "El Wisc-R como instrumento de diagnóstico de alumnos de Alta Capacidad Intelectual: Un estudio descriptivo", realizado por las doctoras Felisa Peralta y Charo Repazar, profesoras de la Universidad de Navarra, y Dirigido por el Dr. Javier Tourón, profesor de la misma Universidad y presidente, entonces, del "European Council For High Ability", publicado en la Revista Bordón de la Sociedad Española de Pedagogía, N° 54, 2002, (número monográfico "La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces":

139 << Análisis de las discrepancias:

El CI Total resume la capacidad cognitiva general de un sujeto, siempre y cuando no existan diferencias significativas entre el CI Verbal y el CI Manipulativo (Príftera y cols., 1997), Por tanto, para interpretar correctamente la puntuación global debemos determinar si existen o no diferencias entre ambos CIs >>

140 <<Las puntuaciones globales (CI Total, CI Verbal y CI Manipulativo) deben interpretarse a la luz del perfil individual del alumno, pues solamente la ausencia de diferencias significativas entre los distintos subtests garantizará la coherencia del constructo. >>

141 <<Como tendencia, se observa un CI Manipulativo mayor que el CI Verbal en los tres grupos de Inteligencia Media y un patrón inverso en el grupo de alumnos superdotados (Inteligencia Muy Superior), en el que el CI Verbal es superior al CI Manipulativo. El CI Total, como criterio de identificación de alumnos superdotados, puede limitar su identificación como candidatos a un programa de intervención (enriquecimiento o aceleración), y además carecer de significado si las discrepancias entre los CIs Verbal y Manipulativo son significativas e inusuales. Por tanto, el CI Verbal constituye un criterio de identificación de alumnos superdotados más eficaz que el CI Manipulativo. Este resultado sugiere la posibilidad de basar la identificación de alumnos superdotados en las puntuaciones de la escala verbal,

142 **dado que el CI Verbal predice más satisfactoriamente el éxito académico.>>**

143 **<<Dicho esto, nos planteamos si la valoración correcta de las respuestas de los sujetos superdotados no exigiría evaluadores expertos en el comportamiento cognitivo de estos alumnos.>>**

El verdadero Cociente Intelectual de Miguel se hallará pues alrededor de 139 respecto de la identificación realizada por el EOEP y de 147 en la realizada por los expertos del Centro de Diagnóstico Especializado AVAST de Valencia.

Las razones expuestas por el EOEP para no considerar la superdotación de Miguel y, en consecuencia para negarle la adaptación curricular que necesita, ciertamente no hallan referencia alguna en la investigación científica internacional. Esas son las razones del EOEP:

<<Poco motivado hacia tareas académicas.>>

<<Escasa persistencia en la tarea. >>

<<Bajo autoconcepto académico.>>

<<No presenta suficiente "persistencia en la tarea y creatividad">>

<<Puntuaciones manipulativas normales. >>

Confundir la Alta Capacidad con el rendimiento escolar, sin duda, constituye un mito o estereotipo, desgraciadamente muy extendido, todavía, en nuestra sociedad, a pesar de que la definición oficial de superdotación de Marland-1972 ya decía:

144 **<< ... los niños con alta capacidad pueden no demostrarlo con rendimiento académico, pero tienen la potencialidad>>**

Texto este que se repite literalmente en las actuales "Definiciones Altas Capacidades Universidad de Girona-2005".

Quienes incurrn en este frecuente error, suelen creer que interpretan correctamente el criterio de Joseph Renzulli en su teoría de "Los tres anillos" según la cual la superdotación se hallaría en la intersección de las tres variables: alta inteligencia, alta creatividad y persistencia en la tarea. Pero, no es así. Renzulli se refiere al perfil de la superdotación una vez desarrollada. Y, este es el reto que el proceso educativo debe asumir; nunca condición inicial para la identificación de la superdotación que es la capacidad potencial.

Acertadamente el Ministerio de Educación en el 2000, regido entonces por el PP, señaló en su libro-informe "Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades":

145 **<< El 70% de los alumnos superdotados tiene bajo rendimiento escolar, y entre un 35 y un 50% se hallan en fracaso escolar.>>**

Es, a partir del momento en que la escuela ofrece al alumno superdotado la adaptación curricular precisa, con sus ritmos y especialmente con sus estilos de aprendizaje, tan distintos de los estándar, cuando estos alumnos pueden desarrollar su creatividad, implicarse en la tarea y en definitiva alcanzar un rendimiento escolar y sentirse felices.

Esperar o exigir implicación en la tarea o desarrollo de la creatividad a un alumno superdotado sometido a los ritmos y estilos de aprendizaje y programas estándares, carece de sentido.

En cualquier caso la actual LOE reconoce la adaptación curricular tanto a los alumnos superdotados, como a los de precocidad intelectual, talento simple o compuesto, a todos los alumnos que se hallan en el concepto mucho más amplio de "alumnos con altas capacidades intelectuales", en el que ya nadie podrá dudar que Miguel se halla plenamente en él.

Gracias por tu compromiso de hacerte cargo personalmente de este tema. Tengo la seguridad de que Miguel, muy pronto, podrá volver a sonreír.

Un abrazo.

30 - Octubre 2006 >>.



VII. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE ESPECÍFICOS DE LOS SUPERDOTADOS

Los ámbitos de actuación en que es necesario actuar desde la escuela, para atender a las necesidades específicas de estos alumnos son:

- Necesidades Emocionales y Sociales
- Necesidades Intelectuales (cuantitativas y esencialmente cualitativas en los superdotados).

La Adaptación Curricular debe responder al conjunto de ellas. El Dictamen del Diagnóstico completo marca la pauta de actuación, teniendo en cuenta las variables que se producen según el caso y los momentos evolutivos del niño o adolescente. El Dictamen constituirá el punto de referencia permanente en el diseño, desarrollo y evaluación de la Adaptación Curricular y el prólogo de su diseño.

1. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS. Proceso cognitivo con grandes saltos intuitivos.

Con frecuencia, para realizar una aproximación al estilo de aprendizaje de los superdotados, nos referimos a “*los estilos*” (en plural). En realidad estos alumnos tienen un estilo común, característico y específico. Los “*demás estilos*” son, aspectos, matizaciones, o consecuencias. Ello, con independencia del estilo de aprendizaje personal de cada superdotado que matiza y concreta ese estilo de aprendizaje común de estos alumnos.

¿Cuál es el estilo común?

Empezaremos por decir que el aprendizaje general distingue dos tiempos. “*comprender*” y “*aprender*”. Comprender, puede suponer un instante; introducir este nuevo conocimiento en la mente es un proceso posterior que requiere un tiempo más o menos prolongado. Aprender precisa un esfuerzo: estudiar, memorizar, “*empollar*”... hasta haber aprendido.

Docentes y políticos con frecuencia reclaman la “*cultura del esfuerzo*”, en, el aprendizaje, seguramente con razón, pues se refieren a los alumnos estándar.

Pero, para el superdotado, aprender y entender pueden ser dos procesos superpuestos en el tiempo, incluso instantáneos si se dan las condiciones adecuadas.

La primera de ellas es que el superdotado haya comprendido-aprendido mediante su descubrimiento personal en un proceso de aprendizaje autorregulado. La segunda condición es que el superdotado no se vea sometido a posteriores repeticiones sucesivas o a ejercicios repetitivos.

Padres de estos niños suelen decir: “*No se mira un libro, ni por el forro, pero luego saca buenas notas*”.

Los niños superdotados, si se les pregunta desde el conocimiento y la comprensión pueden contestarnos como Ariadna, superdotada de 9 años: “*Yo las cosas ya las entiendo a la primera cuando la profesora las explica; pero luego, la profesora lo repite y lo repite para que todos los niños lo entiendan y a mi entonces se me hace un lío en la cabeza y ya ni lo entiendo ni me lo sé*”.

Los profesores de Enrique, superdotado de 14 años, dicen: “*A los pocos instantes de haber iniciado una explicación Enrique desconecta mentalmente y se va*”.

Padres y profesores de estos alumnos acostumbran a decir, con indudable buena fe: “*Si pusiera más atención, más esfuerzo sacaría mejores notas, porque tiene capacidad*”... como si se tratara de un alumno estándar.

Con carácter general se puede afirmar que todo contenido, que el superdotado haya aprendido por su propio estilo, le queda permanentemente en la memoria, para toda su existencia.

Para el superdotado aprender le es una necesidad vital, (si lo puede hacer mediante su propio estilo). Cuando padres o profesores tienen que estar detrás del niño y persuadirle para que estudie más, para que ponga más atención, para que tenga más constancia... es que se le está impidiendo estudiar con sus propios estilos de aprendizaje, y además se le está imponiendo otro estilo y/o ritmo que le es ajeno, y que le produce daño. Al superdotado estudiar le produce un placer intelectual intenso; si no es así es porque no se lo estamos haciendo bien. Algo, o mucho habrá que cambiar.

Cuando al superdotado se le posibilita estudiar con sus propios estilos de aprendizaje, el problema, al principio y en algunos casos, es bien diferente. Los padres consultan: “¿Qué puedo hacer para que pare de estudiar y se divierta un poco?”

Es evidente que cualquier repetición a que se vea sometido, en primer lugar, le es innecesaria. En segundo lugar, le produce aburrimiento, que rápidamente alcanza la desidia, pudiendo llegar a la fobia escolar. En todo caso le produce la Disincronía Escolar que interacciona con la Disincronía Interna y la potencia. (La Disincronía Interna es consecuencia del proceso de maduración neuropsicológico asíncrono disarmónico, que es la primera característica general de todos los superdotados en la tabla de Robinson, Olzewinski, Kubilius-1996).

Le produce además el Síndrome de Difusión de la Identidad (Dr. Miranda, Dr. Garrido), que, le dificulta reconocerse en su superdotación y le hace verse como “*bicho raro*”. Ello le sitúa en el 70% de los superdotados que tienen bajo rendimiento escolar, o en el ámbito que el Ministerio de Educación y Ciencia cifra entre el 35 y el 50% de ellos, que son los que ya se hallan en el fracaso escolar.

Eliminación total de cualquier aprendizaje repetitivo: explicaciones y ejercicios, es la primera aproximación que debe hacer todo maestro o profesor desde el mismo instante en que sabe que un alumno es superdotado o de alta capacidad.

Es, a su vez la primera característica que debe presidir todo el diseño y el desarrollo de la Adaptación Curricular que estos alumnos necesitan.

El superdotado procesa la información de forma muy diferente: A grandes saltos intuitivos, es una de sus características cognitivas; de tal forma que mucho antes de que el profesor culmine, por primera vez, una explicación, el alumno superdotado ya sabe dónde va a ir a parar aquello. Desde aquel momento, para el superdotado ya es repetición.

A veces hay profesores, incluso padres de estos niños, en edades tempranas, que para definir su actitud ante los estudios lo expresan más o menos así: “*Es un niño que lo quiere saber todo, pero no se deja enseñar*”.

Querer saberlo todo es propio del superdotado, especialmente en edad muy temprana cuando la rigidez del sistema educativo todavía no le ha dañado mucho, pero “*no dejarse enseñar*”, parece que estamos ante un elemento de contradicción.

En realidad no hay tal contradicción. Manifiestan el natural rechazo a unos estilos de aprendizaje que le son ajenos y contrarios a su personalidad, pues nada tienen que ver con la peculiar forma de procesar la información de su cerebro, lo que inicialmente les producen desmotivación, y rechazo escolar.

Otros alumnos superdotados no se manifiestan de la misma forma. Al comprobar año tras año que el sistema educativo no se adapta a sus necesidades, acaban por adaptarse ellos, negando, y escondiendo su hecho diferencial, su personalidad, con temor, incluso con pánico a que se les consideren diferentes.

Aquí empieza el proceso de enmascaramiento de las capacidades y, de pérdida de la propia identidad, y de sus altas capacidades.

Con frecuencia se produce el caso de un colegio que está dispuesto a hacerle el programa educativo específico que el alumno superdotado requiere, pero, es el niño el que se opone.

El niño superdotado se debate entre, por una parte, el deseo de poder realizar un aprendizaje autónomo, desarrollar su creatividad, aprender a grandes saltos intuitivos, y por otra parte el pánico a la reacción de los compañeros si recibe una atención educativa específica. Ahí tenemos una señal de que no existe, todavía, el nivel adecuado de “*cultura de la diversidad*”.

Marc es un niño superdotado de 9 años. Acaba de finalizar el proceso de Diagnóstico. En estos momentos ni él ni sus padres todavía no saben que es superdotado. Nos ha sorprendido recibir una carta suya en la que entre otras cosas nos dice: *“Me he pasado mucho tiempo esforzándome para ser como todos, porque cuando llevo al cole algún invento hecho en casa, una redacción, información sobre lo que estudiamos, la actitud de mis compañeros me hace sentir mal, ya que, se burlan y dicen que quiero hacerme el “xuleta”. No me gusta oír la palabra superdotado. Mientras me hacen las pruebas, a veces cuando lo pienso, la idea de que yo lo pueda ser, me aturde.”*

En las niñas superdotadas el esfuerzo que realizan para bajar su propia capacidad es todavía mayor. Así lo explica la Dra. Acereda:

146 Evidentemente, hay una diferencia abismal entre niños y niñas, pero esta diferenciación es ya algo ancestral y proviene de los roles que se asignan a niños y niñas. Como su necesidad de adaptación es mayor que la de los varones -y si destacan del resto son rechazadas-, entonces ellas deciden bajar su capacidad, disimular sus grandes habilidades e

intentar ser como los demás, únicamente con el fin de ser “aceptadas” y, de ese modo, tener menos problemas de adaptación escolar. Aunque el precio es elevado: consiguen adaptarse mejor que los varones, pero a costa de restringir el desarrollo de su enorme potencialidad>>.

Laura es una niña de Precocidad Intelectual de 3 años, con un CI extraordinariamente alto. En el colegio intentaron no hacerle la Adaptación Curricular. “*sólo cuenta hasta cinco, igual que los demás niños*”, decía su maestra. Era cierto, pero también lo era que llegaba a casa y contaba hasta cien

El Gobierno Vasco, en su libro anteriormente referenciado, hace una aproximación interesante a como son los estilos de aprendizaje de estos alumnos:

147 En general su estilo de aprendizaje, puede caracterizarse de autónomo, centrado en la tarea, crítico, motivado, persistente y creativo. Este desarrollo típico y más o menos precoz de la capacidad de aprender, no va necesariamente acompañado de un desarrollo físico, social y emocional igualmente precoz, sino que estas dimensiones evolucionan a un ritmo más próximo al del grupo general, sobre todo en los años de la educación infantil y primaria.>>

Observemos que cita en primer lugar: “*autónomo*”. Al respecto señala:

147 <<Se debe ayudar a atender a sus intereses, descubrirlos y focalizarlos, sin descuidar la participación en el grupo. Es muy útil que se les ayude a organizar un plan de trabajo, en el que se indiquen las actividades que van a desarrollar, los recursos, la distribución en el tiempo, etc.

Los alumnos y alumnas con altas capacidades, por las características de su pensamiento, pueden encontrar la técnica que mejor se adecúa a su modo de aprender, llegando a descubrir un método original que sólo ellos entienden. En otros casos será necesario que el profesor les ayude a descubrir cuál es el método más adecuado para un determinado aprendizaje.

Este tipo de planes puede ayudar al alumnado a responsabilizarse de su propio aprendizaje, sistematizar sus descubrimientos y evaluar sus actividades. En realidad estamos hablando del procedimiento científico de acercamiento a la ciencia.>>

El Ex-Presidente del “*European Council for High Ability*”, Dr, Tourón, sobre esta característica fundamental indica:

148 <<Se busca que los propios alumnos sean partícipes y, en cierta medida, creadores de sus propias opciones educativas, teniendo en cuenta no sólo distintos recursos, sino también la flexibilidad en la elección y la duración de los mismos.>>

A veces profesores bien intencionados, en el momento en que se identifica a uno de sus alumnos como superdotado, en una preocupación excesiva buscan recursos originados en Estados Unidos y otros países. Diseñan finalmente un complejo y exhaustivo programa, pero sin contar con el alumno. De poco servirá. La solución es mucho más sencilla. El superdotado aprende de otra manera. Su principal estilo pasa por el **aprendizaje autorregulado**, lo que implica su protagonismo. De nada va a servir liberarle de las rigideces del modelo homogéneo si le imponemos las rigideces de otro programa. Se trata de acercarse al alumno; que se sienta comprendido, respetado y querido en su diferencia.

El niño tiene que comprender y sentir que las cosas pueden cambiar, y que van a cambiar. Y poner mucho cuidado en no defraudarle. Hay que ayudarle a liberarse de los efectos de los programas estilos de aprendizaje y ritmos rígidos, a los que ha estado sometido, tan distintos a los que necesitaba y que le han causado gran sufrimiento. Entonces hay que preguntarle: ¿A ti, cómo te gustaría que te hiciéramos la enseñanza para que te sintieras a gusto? ¿Por qué no nos presentas tus propuestas? ¡Explicanos como te gusta prender! Sus repuestas nos podrán sorprender, incluso impactar.

Eduard es un alumno superdotado de 15 años. En un amplio reportaje en el diario El Punt de Girona, el periodista le preguntaba por sus dificultades escolares. Finalmente, cuando el periodista le pregunta: ¿Pero, crees que tu colegio, la Salle de Figueras, comprende esta situación? Responde: <<*Ahora si. Han pedido al Instituto Catalán de*

Superdotación que irán a ayudarles en mi Adaptación Curricular. Ahora ya no tendré que adaptarme a los estilos y currículums estandarizados, sino que el colegio se adaptará a como yo aprendo. >>

En la medida en que hayamos ayudando al alumno a alcanzar este convencimiento, podremos plantearle la pregunta: ¿A ti, como te gustaría acceder a los conocimientos? ¿Cómo te gustaría aprender?

En el “*Modelo de Adaptación Curricular,*” para alumnos de Altas Capacidades, que se ofrece a través de Internet en el Área N° 3, Capítulo N° 1 de la Web: <http://instisuper.altas-capacidades.net/> así se plantea. Se inicia en el apartado “*La participación del alumno*”. Dentro del concepto pedagógico de Pacto Escolar, el alumno, con la máxima libertad posible expresará sus criterios generales para su aprendizaje. Al final firmará su propuesta.

Seguidamente el tutor procederá a desglosar sus propuestas generales por áreas y por contenidos previstos para el trimestre. Aquí se requiere que el profesor consigne los contenidos curriculares previstos para su desarrollo en el trimestre en la parte izquierda de las siguientes páginas del modelo, y se los presente, uno a uno, posibilitando así al alumno la expresión de su criterio: su implicación activa. El alumno, seguidamente, y tras la flecha correspondiente a cada uno de los contenidos irá considerando y consignando la manera en que le gustaría realizar el aprendizaje de cada contenido, su nivel de ampliación y de profundidad. Seguidamente expresará su propuesta de actividades extracurriculares y de investigación, como formas de enriquecimiento aleatorio.

La máxima autonomía del alumno tiene evidentemente unos límites por los que el profesor deberá velar. Por una parte, es importante de vigilar que sus propuestas sean de estilo de aprendizaje y de profundización y de ampliación horizontal de los contenidos curriculares legalmente previstos, evitando que interfiera en los contenidos curriculares de los cursos sucesivos, a menos que el Diagnóstico completo, diagnosticando adecuadamente los procesos emocionales, plantee complementariamente un tipo de aceleración. Por otra parte, el profesor velará para que no se produzcan lagunas en los contenidos curriculares y que las iniciativas de ampliación horizontal del alumno no le vayan a perjudicar la necesaria atención básica a estos contenidos curriculares.

Es fundamental que el alumno superdotado pueda llegar a sentirse en un amplio ámbito de libertad en el que él mismo vaya asumiendo los contenidos escolares mediante su propio proceso de investigación. Es importante que sienta que él es el protagonista de su propio proceso educativo, al máximo posible, y completamente libre de la rigidez que le

supone los programas curriculares generales no diseñados para estos alumnos.

En este contexto de máxima libertad el alumno formulará sus propuestas generales para un "*Pacto Escolar*". Propuestas, que él mismo expondrá no sólo en el momento de iniciarse el diseño de su Adaptación Curricular, sino en todo su desarrollo y aplicación.

Cuando el alumno ha expresado sus propuestas generales, y las específicas de los contenidos de cada área, y contenido, los profesores procederán a supervisar las iniciativas del alumno, expresadas desde su libertad. El Modelo de Adaptación Curricular que se facilita en Internet ofrece las pautas necesarias.

El profesor tiene una función de tutoría, de estimulación permanente, de orientación y de acompañamiento. Es el que le estimula permanentemente y le sugiere con flexibilidad y afecto. Y está ahí siempre para que con toda confianza pueda ser requerido. El profesor debe ser el garante de la libertad de su aprendizaje. Es el que facilita los medios de investigación de su aprendizaje, y muy lejos del rol de mero transmisor de conocimientos. En síntesis:

149 <<El estilo de aprendizaje común de los superdotados, está centrado en el aprendizaje autorregulado: descubridor, autónomo, personal y generador de nuevas formas de pensamiento.

Requiere: autorregulación del propio proceso autónomo de construcción del aprendizaje; motivación intrínseca y permanente; aprendizaje por descubrimiento personal directamente orientado en la vida práctica y en los objetivos personales que se va formando; autoestima adecuada; comprensión; aceptación, respeto y estimación en relación a su hecho diferencial; metacognición; entorno emocional adecuado; aprendizaje como reto personal; investigación permanente y grandes saltos intuitivos.

Necesita sentirse permanentemente estimulado: 1 Entendido. 2 Atendido emocionalmente. 3 Reconocido y valorado. 4 Promocionado y recompensado>>.

Es muy importante observar los factores emocionales implícitos y la organización escolar que implican.

Con frecuencia buenos Maestros y Profesores ante un alumno superdotado se preocupan mucho, seguramente con exceso, para buscar la forma de ofrecer a su alumno superdotado estos estilos de aprendizaje, y nos formulan preguntas: ¿Cómo le hago hacer estos grandes saltos intuitivos?.

Es necesario desechar estas preocupaciones, mediante la comprensión de que los estilos de aprendizaje de estos alumnos, innatos en ellos, aflorarán por sí mismos con tal de que se den las circunstancias emocionales, ambientales necesarias. La primera de ellas es potenciar en su entorno el adecuado nivel de cultura de la diversidad para que el alumno superdotado, al igual que todos los demás, puedan sentirse en plena libertad para poder mostrar sus propios estilos de aprendizaje, su personalidad diferente.

2. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS COMO VÍA HACIA EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO y la educación de calidad para todos.

Los estilos de aprendizaje específicos del superdotado que comenzarán a surgir y manifestarse se hallan vinculados a las destrezas que requiere el aprendizaje autorregulado (Zimmeerman y Martínez-Pons) existiendo la evidencia de que las personas con altas capacidades utilizan las estrategias de autorregulación del aprendizaje y poseen un mayor sentimiento de autoeficacia en la tarea.

Otra línea de investigación ha planteado que los estudiantes de altas capacidades poseen un mayor repertorio de estrategias metacognitivas frente a las personas de capacidades "normales". Los resultados avalan este aserto, ya que los estudiantes de altas capacidades utilizan más estrategias de aprendizaje autorregulado que los alumnos que no poseen estas características, y orientan claramente sus metas al aprendizaje, con significativa diferencia en relación a los alumnos que no poseen alta capacidad (Zimmeerman y Martínez-Pons 1990 y Atputhasamy, 2003).

Existe una amplia línea de trabajos que ahondan en la importancia de mejorar las estrategias cognitivas y metacognitivas que se sitúan en la

base del aprendizaje autorregulado, para optimizar el desarrollo de este potencial (Zimmeerman, 1995; Hacker, Dunlonsky y Gresser, 1998; Zimmeerman y Schunk, 2001; Cotman, Devinney y Midgry y Latukefu, 2002).

Nerber y Schommer-Aikins (2002) realizaron estudios comparativos en áreas curriculares con estudiantes de primaria de altas capacidades y de secundaria sin esta característica. Los resultados manifiestan claramente que las experiencias de investigación en ciencias incrementan la motivación de todo el alumnado, así como el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. A su vez, los aspectos del aprendizaje basados en la resolución de los problemas, la acción reflexionada y el aprendizaje por descubrimiento, en general, capacitan y fortalecen a los estudiantes con altas capacidades. (Hernández Jorge y Borges del Rosal, 2005).

Los aspectos emocionales de los estudiantes modulan su aprendizaje favoreciéndolo o dificultándolo. Ello se ha comprobado incluso a nivel multicultural donde el autoconcepto afecta significativamente al rendimiento. (Herrera, Ramírez, y Roa, 2004), interfiriendo en el uso del aprendizaje autorregulado (París y Newman, 1990; Covington, 1992; Pintrich y Schunk, 2002).

Los estudiantes a través del aprendizaje autorregulado adquieren un alto sentimiento de autoeficacia y valoran positivamente el esfuerzo en el aprendizaje. (Zimmeerman y Martínez-Pons). Se diferencian de los que no utilizan el aprendizaje autorregulado en significativas variables de tipo cognitivo: estrategias cognitivas, metacognitivas y emocionales, así como en variables afectivo-motivacionales (valor de la tarea, creencias de control autoeficacia, metas académicas, ansiedad) (Hernández Jorge y Borges del Rosal, 2005), lo que pone en evidencia las estrechas relaciones entre los componentes cognitivos y los afectivo-motivacionales del aprendizaje autorregulado (González, Valle, Suárez y Fernández. 2000), y permite a su vez afirmar que en la medida en que se introducen los elementos de aprendizaje autorregulado, no sólo se obtienen efectos en la actividad académica del educando sino que también repercute en las áreas afectivas y emocionales de los procesos de autorregulación del aprendizaje. (Hernández Jorge y Borges del Rosal, 2005).



3. EL APRENDIZAJE AUTOREGULADO, PARA TODOS, fundamento del Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XX.

Veamos ahora cómo es la nueva visión del aprendizaje que conforma el Nuevo Paradigma de la Educación del siglo XXI (para todos los alumnos), en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que surge del convenio de Bolonia de 1999, suscrito por 29 países europeos (actualmente más de 40 países) Y que halla en la Ley Orgánica de Educación (LOE) su fundamento básico.

Lo haremos de la mano de los más prestigiosos científicos europeos especializados en educación y específicamente de los doctores José Carlos Nuñez, Paula Solano y Julio González Pineda del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y del Dr. Pedro Rosario de la Universidad de Minho (Portugal). Papeles del Psicólogo. Consejo General de los Colegios Oficiales de Psicólogos.

Comprobaremos como promover la educación específica que los alumnos superdotados necesitan es promover la educación de calidad que necesitan todos; es acercar a todos el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI; es aceptar el cambio de paradigma educativo que en Europa se está produciendo; es, en definitiva, formar personas libres para que puedan desarrollarse en la nueva sociedad globalizada del conocimiento a la que pertenecen, y aceptar los retos que de ella se derivan.

150 En la actualidad, en los comienzos del siglo XXI, las principales necesidades a las que deben dar respuesta los sistemas educativos y las leyes que lo amparen, y a las que trata de dar respuesta en la Ley Orgánica de Educación (LOE) son básicamente dos. Por un lado, proporcionar una educación de calidad a todos los niveles del sistema educativo, lo que conlleva la necesidad de asumir un importante desafío: conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes, que se traduce básicamente en mejorar el nivel educativo de todo el alumnado y lograr que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades. Por otro lado, actualmente, más que nunca, la educación debe preparar adecuadamente

para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y para afrontar los retos que de ella se deriven.

Para lograr dar respuesta a estas necesidades, la LOE parte de unos principios fundamentales que se refieren principalmente a estas exigencias; la dirección fundamental en la que se centra esta nueva ley de educación se refiere a la necesidad de concebir la formación como un proceso permanente, fomentando el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este aspecto se considera tan importante que la LOE concede al aprendizaje permanente un artículo específico del Título Preliminar.

Esta concepción del aprendizaje permanente y la necesidad de lograrlo, en todos los niveles educativos, está presente en todos los niveles educativos>> (Núñez, Gonzáles-Pineda, Solano y Rosario – 2006).

151 <<En concreto, actualmente la Universidad española está inmersa en un proceso de convergencia estructural en relación con los demás países europeos, en lo que se ha denominado "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES), lo que conlleva una serie de modificaciones y profundos cambios a nivel organizativo, legal y administrativo pero, sobre todo, entraña la aceptación de un nuevo paradigma educativo >> (Michavila, 2001).

152 <<Este nuevo enfoque no sólo abarcará al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a la evaluación y al mantenimiento de la calidad de los aprendizajes superiores, y que implicará una reestructuración en la Universidad a dos niveles íntimamente relacionados. Por un lado, el nivel legal y administrativo, ya que la integración del sistema universitario español en el EEES requiere de propuestas concretas que desarrollen los distintos elementos conceptuales definidos en las declaraciones europeas y recogidas en la LOU. Por otro lado, a nivel paradigmático o de conceptualización, el EEES supone una nueva visión de la enseñanza-aprendizaje recogiendo el cambio de paradigma educativo que se está

produciendo a nivel general en la educación como resultado de todas las nuevas características de la

153 *sociedad del conocimiento y del aprendizaje >> (González y Wagenaar, 2003).*

154 *<< Este nuevo paradigma pivota sobre un elemento esencial: lograr que los estudiantes lleven a cabo un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (lifelong learning). Así, en este nuevo modelo educativo, tanto en la universidad como en los niveles educativos anteriores, se destaca la necesidad de poner el acento en la implicación personal y el compromiso de la persona que aprende en su propio aprendizaje así como la necesidad de que los estudiantes sean capaces de aprender de forma autónoma. El eje vertebrador de la nueva educación se puede resumir en la necesidad de capacitar a la persona para el aprendizaje autónomo y permanente. Para lograrlo es necesario que la formación académica supere el paradigma en el que predominaba la concepción de educación que enfatizaba la adquisición y transmisión de conocimientos y asuma un nuevo paradigma, que se convierta en generador de nuevas formas de pensamiento y acción más adecuadas a las características de los nuevos tiempos, formando en aquellas competencias y capacidades que permitan conseguir un aprendizaje continuo o permanente a lo largo de toda la vida >> (Nuñez, Gonzáles-Pineda, Solano y Rosario – 2006).*

155 *En el campo de la Psicología de la Educación, este objetivo tiene sus fundamentos en la concepción del estudiante como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, centrada en la persona que aprende, y no solo en lo que aprende, sino y sobre todo en relación a cómo aprende >> (Cochram-Smith, 2003).*

156 *<< Desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad de aprender a aprender >> (Martín, 2003; Pozo, 1990).*

157 *<< El aprendizaje autorregulado implica capacidad de regular el propio proceso de construcción del*

aprendizaje >> (Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002).

- 158 ***El rasgo más característico de una enseñanza cuyo objetivo busque ayudar a los alumnos a poder seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida remite a la necesidad de dotar de competencias para aprender a aprender. "Si tuviéramos que elegir un lema, un mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado [...] entre educadores e investigadores [...] sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender". De forma más particular, esta cualidad del aprendizaje queda recogida en una de las líneas de investigación principales en la Psicología de la Educación actual: la autorregulación del aprendizaje>> (Pozo y Monedero 2002).***
- 159 ***El constructo de aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica >> (Perry, 2002).***
- 160 ***<<El aprendizaje autorregulado se define como "un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos" >> (Rosario, 2004, p. 37).***
- 161 ***<<El aprendizaje autorregulado hace referencia a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados, deseados, teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales>> (Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000).***
- 162 ***<<Bajo esta perspectiva, se desplaza el centro de los análisis educativos desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como aspectos inamovibles, a los***

procesos y acciones que diseña y realiza el alumno para aumentar su habilidad y rendimiento teniendo

en cuenta el entorno de aprendizaje >> (Zimmerman, 1989, 1990).

163 << **El aprendizaje autorregulado busca explicar "cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática" >> (Zimmerman, 2001, p.).**

164 <<**Las características fundamentales de estos alumnos que se autorregulan manifiestan que éstos participan activamente en su proceso de aprendizaje monitorizando y regulando los procesos de aprendizaje orientados hacia los resultados >> (Pintrich y Schrauben, 1992).**

165 <<**Los alumnos autorregulan su aprendizaje siendo estratégicos y manteniéndose motivados hacia metas importantes >> (Blumenfeld y Marx, 1997; McCombs y Marzanc 1990).**

166 **La autorregulación del aprendizaje se describe como un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del aprendiz que ocurre en TRES FASES principalmente, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos y subprocesos >> (Schunk y Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000).**

167 <<**Todos estos procesos, así como los subprocesos implicados en cada uno de ellos, no sólo están relacionados entre sí, sino que responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos requeridos debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual>> (Nuñez, Solano, Gonzáles-Pineda y Rosario – 2006).**

168 <<**LA FASE PREVIA del modelo cíclico de autorregulación es caracterizada por Zimmerman (1998) en cinco tipos de aspectos o creencias. El establecimiento de objetivos concretiza la intención de los alumnos para alcanzar determinados resultados de aprendizaje>> (Locke y Latham, 1990).**

169 << **Existe evidencia del aumento de resultados escolares en alumnos que establecen objetivos próximos para las tareas, tales como subdividir los contenidos a estudiar en un determinado tiempo. La**

literatura describe que los alumnos con objetivos orientados al aprendizaje están más centrados en el progreso de su aprendizaje que en la competición con sus iguales, y tienden a aprender más eficazmente que los alumnos con objetivos centrados en la realización. La planificación estratégica consiste en la selección por parte del alumno de un abanico de estrategias de aprendizaje o de métodos que les permite alcanzar los objetivos diseñados >> (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992).

170 <<**Estas dos estrategias (el establecimiento de objetivos y la planificación estratégica) están afectadas por muchas creencias personales tales como la percepción de autoeficacia, el tipo de objetivos escolares, o el valor atribuido por el alumno a la tarea >> (Rosario, 2004).**

171 <<**La percepción de autoeficacia -las creencias personales de los alumnos sobre su capacidad para aprender o alcanzar determinados niveles de realización escolar es una de las variables más significativas EN ESTA FASE PREVIA, ya que condiciona el nivel de implicación, y habitualmente los resultados escolares de los alumnos >> (Bandura, 1993).**

172 << **La última variable, denominada interés intrínseco en la tarea, es característica del comportamiento de los alumnos que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje, incluso en ausencia de recompensas tangibles >> (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).**

173 << **LA SEGUNDA FASE, el control volitivo, incluye los procesos que ayudan al alumno a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje optimizando su realización escolar. Kuhl (1985) describe la focalización de la atención como la necesidad de los alumnos de proteger su intención de aprender de los distractores que compiten con la tarea concreta de aprendizaje. Los alumnos con bajo rendimiento**

escolar se distraen más fácilmente de sus actividades y tienden a centrarse más en los errores cometidos, que los alumnos que presentan un

elevado rendimiento escolar >> (Corno, 1993; Heckhausen, 1991).

174 *<<La investigación sobre el aprendizaje académico muestra que los alumnos capaces de regular su propio aprendizaje frente a los múltiples distractores y dificultades en la clase, presentan mejores resultados y aprenden más rápido que los alumnos que no exhiben estas competencias autorregulatorias >> (Pintrich y Zusho, 2002, p. 249).*

174 *<<Las autoinstrucciones constituyen verbalizaciones sobre los pasos a emprender durante el desempeño de las tareas escolares (Schunk, 1998). La investigación sugiere que las autoinstrucciones mejoran el aprendizaje de los alumnos, ya que la vocalización de los protocolos (e.g. algoritmos, fórmulas químicas) contribuye a la disminución de los errores cometidos >> (Schunk, 1984).*

175 *<<La auto-monitorización facilita información sobre los progresos y fracasos relativos a un determinado criterio de referencia (e.g. clasificaciones escolares, objetivos escolares diseñados, éxito escolar de los compañeros) >> (Winnie, 1995).*

176 *<<A medida que los alumnos van adquiriendo competencias escolares, la auto-monitorización de las tareas escolares disminuye, siendo cada vez menos intencionada como consecuencia de la automatización de las rutinas en la resolución de problemas. Este hecho facilita la realización de errores, ya que los alumnos relajan la atención en la tarea, permitiéndose dividir la atención con tareas secundarias concurrentes.*

La auto-reflexión, TERCERA FASE, comprende cuatro tipos de procesos. La auto-evaluación de los resultados escolares es normalmente uno de los procesos auto-reflexivos iniciales, que implica la comparación de la información monitorizada con

algún objetivo educativo concreto (e.g. confrontación del resultado obtenido en un ejercicio con el presentado en el manual de ejercicios). Los

procesos de atribución causal desempeñan un papel fundamental en los procesos de auto-reflexión, ya que las atribuciones de los fracasos escolares y una competencia cognitiva deprimida, pueden traer consigo reacciones negativas y falta de implicación en el trabajo académico >> (Zimmerman y Paulsen, 1995; Zimmerman y Kitsantas, 1997).

177 <<Las atribuciones causales, como los demás procesos descritos, son influenciados por los factores personales y contextuales (e.g. los objetivos escolares que el alumno se propone alcanzar, o el ambiente y la competitividad del contexto de aprendizaje). Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje afrontan sus resultados escolares como consecuencia de su esfuerzo, atribuyendo, por ejemplo, un determinado fracaso académico a causas que pueden ser alteradas, por ejemplo a través de un incremento del tiempo de esfuerzo en el estudio individual. Las atribuciones causales con el foco en la estrategia de aprendizaje ayudan también a los alumnos en la identificación de la(s) fuente(s) de sus errores y en la reorganización del perfil estratégico de su aprendizaje. Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje, normalmente presentan una capacidad superior de adaptación a las tareas de aprendizaje porque evalúan sus realizaciones escolares de formas más frecuente y adecuada. Por fin, y para completar el ciclo de las fases del proceso de autorregulación, las auto-reacciones favorables promueven creencias positivas acerca de sí mismo como estudiante, incrementan su percepción de auto-eficacia, promueven orientaciones más centradas en los objetivos de aprendizaje e incrementan el interés intrínseco en la tareas escolares. Las auto-reacciones también asumen la forma de respuestas defensivas o adaptativas al aprendizaje >> (Rodríguez, Valle, Caba-nach, Núñez y González-Pienda, 2005).

178 <<Las primeras auto-reacciones se refieren a los esfuerzos para proteger la propia imagen evitando

la exposición a las actividades de aprendizaje y realización (e.g. faltando a los exámenes, retrasando la fecha de entrega de los trabajos). Por el contrario,

las reacciones adaptativas se refieren a los ajustes relacionados con el incremento de la efectividad de los métodos de aprendizaje, alterando o simplemente modificando una estrategia de aprendizaje que no esté ayudando a alcanzar los objetivos establecidos>> (Pintrich y Schunk, 2002).

179 **<<El aumento de satisfacción personal en el aprender incrementa la motivación; por otro lado, el descenso de satisfacción personal en la tarea mina los esfuerzo: por aprender >> (Schunk, 2001).**

180 **<<Estos procesos de auto-regulación, como ya se ha comentado, son cíclicos, y en esa medida, estas fases tienden a crear un movimiento en el sentido de facilitar o dificultar las siguientes fases del ciclo>> (Zimmerman, 2002).**

181 **<<Resumiendo, la fase previa de la autorregulación prepara al alumno para la fase de control volitivo. Esta, por su parte, afecta a los procesos utilizados en la fase de auto-reflexión, que interaccionan con la fase previa siguiente, incrementado la calidad de los aprendizajes>> (Nuñez, Gonzáles-Pineda, Solano y Rosario – 2006).**

182 **<<Simpson y sus colegas presentaron en 1997 una revisión de la literatura sobre los programas e intervenciones en el área de las competencias de estudio, eligiendo como criterio organizador la transferencia de las estrategias de aprendizaje trabajadas en otros contextos. En este sentido, presentaron una taxonomía organizada en cinco categorías generales. La PRIMERA incluía los cursos de aprender a aprender, englobando intervenciones que presentaban una naturaleza del desarrollo más que una orientación con vista a la reducción de déficits en el área de las estrategias de aprendizaje. La tipología de cursos integrada en esta categoría está orientada al desarrollo de procesos y para la promoción de alumnos autorreguladores de su aprendizaje trabajando repertorios de estrategias de aprendizaje,**

modificables en función de las tareas escolares específicas. Los alumnos son capacitados para identificar y utilizar estrategias apropiadas a

diferentes tareas y contextos de aprendizaje. Esta orientación promueve la transferencia de los aprendizajes a otros contextos en la medida en que los alumnos desarrollen una conciencia metacognitiva de las condiciones asociadas a cada tarea específica de aprendizaje y entrenen diferentes opciones en función de sus objetivos y limitaciones contextuales. La literatura refiere que los participantes en cursos bajo el título general de aprender a aprender presentarán una mejora en su rendimiento escolar >> (Weinstein, 1994).

183 <<La SEGUNDA categoría descrita incluye cursos similares a los anteriores, pero centrados en un dominio de aprendizaje específico. Estos cursos presentan una orientación de naturaleza del desarrollo, entrenando la aplicación de las estrategias de aprendizaje, pero en una determinada disciplina de estudio o área de conocimiento concreto sin la preocupación de trabajar de forma intencional la transferencia de ese aprendizaje para contenidos o contextos adyacentes. Coherentemente, no se encontró evidencia de que esas competencias hubieran sido transferidas a otros dominios de estudio >> (Hattie, Biggs y Purdie, 1996; Simpson Hynd, Nist y Burell, 1997).>>

184 <<La TERCERA categoría incluye intervenciones puntuales, cursos de verano o programas puente entre dos ciclos de estudio (e.g. Secundaria a Universidad), orientados sobre una lógica de cubrir lagunas. Una vertiente "remediativa" es característica en estas intervenciones, focalizada en potenciar aspectos estratégicos aislados (e.g. técnicas de lectura o competencias de escritura). La investigación indica que la frecuencia de estos cursos /módulos no favorecen la transferencia de las competencias aprendidas y trabajadas a dominios adyacentes. Las explicaciones presentadas pueden estar relacionadas tanto con la duración de las intervenciones, habitualmente cursos breves, como con la baja incidencia en el

entrenamiento explícito de la aplicación estratégica a otros dominios.

La CUARTA categoría agrupa cursos integrando el ejercicio de las competencias de lectura y escritura; el objetivo está orientado a incrementar la eficiencia de la escritura y, como consecuencia, el éxito escolar, pero como refiere Ackerman (1993), estos programas no presentan resultados consistentes.

La QUINTA categoría incluye los servicios asistenciales en el área de las competencias de estudio ofrecidas por gabinetes especializados. Estos servicios son habitualmente aislados y ateoréticos, dado que no presentan un marco teórico donde las intervenciones puntuales estén ancladas, ni una evaluación que permita concluir su impacto en el rendimiento escolar de los alumnos >> (Simpson et al., 1997).

185 << La inclusión curricular es otro método, al que no se hace referencia en la tipología descrita, utilizado para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas. Los profesores y educadores que optan por esta metodología instruyen a sus alumnos en las cuestiones motivacionales y estrategias cognitivas relativas a su área de contenido >> (Entwistle y Tait, 1992).

186 <<En la revisión de la literatura sobre las diferencias intervenciones en el área de las estrategias de aprendizajes sugieren que estos programas presentan una relación más próxima al éxito escolar cuando se trabajan en el ámbito de un contexto o dominio de aprendizaje específico >> (Hattie et al., 1996).

187 <<La literatura sugiere la conveniencia, la urgencia nos atrevemos a apuntar-, de incorporar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en los programas de formación de los profesores para que, posteriormente, éstas puedan ser incluidas en los respectivos currículos de áreas de conocimiento >> (Simpson, 1997; Hadwin y Winnie, 1996; Hattie et al., 1996).

188 <<El aprendizaje autorregulado se ha convertido en un concepto fundamental tanto en las investigaciones como en la práctica educativa >> (Pintrich, 2000; Reynolds y Miller, 2003).

189 <<El aprendizaje autorregulado ofrece respuesta a las necesidades psicoeducativas que implican formar personas capaces de adoptar una considerable autonomía en su formación y que desarrollen una serie de herramientas que les permitan un aprendizaje continuo, más allá de su vida académica. Supone también un concepto unificador, ya que relaciona diferentes campos de investigación (cognición, estrategias de aprendizaje, motivación, etc.) que juntos proporcionan un cuadro coherente sobre cómo un estudiante gestiona las complejas actividades inherentes al aprendizaje académico. Además, todas estas competencias de autorregulación constituyen un factor crítico para el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes >> (París y París, 2001; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Rosario, 2004; Rosario, Núñez y González-Pienda, 2004; Schunk y Zimmerman, 1998).

190 <<Además de permitir un aprendizaje autónomo y permanente, estas competencias en autorregulación posibilitan que los estudiantes puedan aumentar su rendimiento y éxito académico a través del uso de diferentes estrategias, controlar y regular muchos aspectos de su cognición, motivación, y conducta, seleccionar y estructurar ambientes de aprendizaje, mediando entre las características contextuales y personales, y fijarse metas y controlar su cumplimiento.

Se considera que esta capacidad de autorregulación juega un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital >> (Nota, Soresi y Zimmeman, 2004).

191 << Es necesario que los estudiantes lleguen a la Universidad con esas competencias que les capaciten para realizar un aprendizaje autónomo e independiente. Sin embargo, en la actualidad se

observa repetidamente que una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la Universidad, ya que no

son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje >> (Allgood, Risko, Alvarez y Fairbanks, 2000)

192 <<Como consecuencia, se cree que esta falta de estrategias y procesos de autorregulación para poder enfrentarse al aprendizaje es el factor principal del fracaso universitario >> (Tuckman, 2003).

193 <<A pesar de que los resultados de la investigación, y las leyes educativas vigentes, refuerzan la importancia de que los estudiantes aprendan a autorregular su aprendizaje a partir de una enseñanza sistemática e intencional, pocos profesores, en realidad, preparan a sus alumnos con esas capacidades que les conduzcan a poder desempeñar un aprendizaje personal y de manera autónoma >> (Zimmerman, 2002).

194 <<Los avances de la investigación cognitiva, con frecuencia, no redundan en una mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, y no porque las prescripciones no sean epistemológicamente válidas sino porque tales propuestas han sido formuladas al margen del propio funcionamiento de los centros y todos los elementos que lo definen (alumnos, profesores, departamentos, dirección, etc.). En la actualidad, la investigación en este campo está haciendo grandes esfuerzos por superar este hándicap y muchos investigadores han comenzado a utilizar la "investigación colaborativa" (por ejemplo, Con-frey, Castro-Filho y Wilhelm, 2000), como medio para vincular la investigación cognitiva y el proceso de enseñanza y aprendizaje. La idea fundamental es que la investigación cognitiva debe guiar los pasos de la reforma educativa en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero ello únicamente será posible si somos capaces de realizar investigación aplicada que implique a los centros en igualdad de condiciones con los equipos de investigación de las

4. Eliminación total de trabajos repetitivos. Aprendizaje por investigación

El Gobierno Vasco en su libro mencionado anteriormente, indica:

195 El enriquecimiento ha de ir precedido de la supresión o eliminación de aquellos contenidos repetitivos y accidentales que el alumno/a ya domina. Es lo que se entiende por compactación o condensación del currículo.>>

La enseñanza repetitiva y la monotonía del aprendizaje, -que puede no resultar tal para los alumnos del promedio-, es muy perjudicial para el alumno superdotado. Les produce, en primera fase, aburrimiento y apatía, llegando al absentismo escolar o a la escolarización forzada.

En ningún momento esta eliminación de aprendizajes repetitivos significa eliminación de contenidos curriculares, sino la eliminación total de formas y estilos repetitivos de aprendizaje.

Pol es un muchacho superdotado de 13 años. Acudía a la terapia de Disminución del Síndrome de Disincronía profundamente angustiado, sumido en una crisis existencial. En el colegio empezaban con las nociones de Química. El profesor les había dicho que los elementos de la naturaleza se dividían en Metales y No Metales, que cada uno tenía su símbolo y se agrupaban por las diferentes valencias. Mostrándoles la Tabla Periódica de los Elementos les dijo: *“Ahora os la estudiáis y cuando la tengáis aprendida continuaremos”*.

Pol, se hallaba en un pozo sin fondo de angustia, de soledad, de miedo, en el que aumentaba su desesperación al comprobar como sus compañeros, sí, podían realizar el aprendizaje memorístico, repetitivo.

Pasados quince días al acudir de nuevo al centro para la terapia se presentó alegre, feliz. Sin preguntarle, casi a gritos decía: ¡Ya me lo he aprendido! ¡Ya me lo sé!

Al preguntarle cómo lo consiguió, explicó con total sencillez: *“Estuve observando como todos los elementos de la naturaleza, con sus respectivas valencias, los que sólo actúan con una y los que actúan con*

varias, guardan una relación entre sí. Es como si cada elemento de la naturaleza fuera una pieza de un puzle, de forma que en su conjunto se deduce la valencia o valencias que cada uno tiene. Incluso me he dado cuenta de que faltan dos elementos, supongo que es porque todavía no se han descubierto, pero yo un día los descubriré.”

Pol, por la vía de la creatividad, del aprendizaje autónomo, de la investigación, aprendió la Tabla con menor tiempo que cualquiera de sus compañeros. Sólo, le quedaba la inquietud de saber cómo podía descubrir los dos elementos que, según él, faltan.

En aquellos 15 días el profesor había recibido los conocimientos pedagógicos específicos y le había motivado hacia el aprendizaje autónomo, creativo, a la vez le transmitió, con afecto, su convencimiento de que él por la vía de la investigación llegaría antes que los demás.

5. La Conectividad.

En la sinapsis cerebral las conexiones ínter-neuronales son mucho más numerosas en las personas con sobredotación intelectual.

Los alumnos superdotados conciben el saber, la cultura, el mundo, en su globalidad interrelacionada. Tienen no sólo la facilidad, también la necesidad de interrelacionar e integrar todo nuevo concepto que descubren.

El Dr. Castelló y la Dra. Martínez en el libro “*Alumnado Excepcionalmente Dotado Intelectualmente*” editado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya señalan:

196 <<Las propiedades más interesantes de estos aprendizajes son; -LA CONECTIVIDAD y LA ORGANIZACIÓN COMPLEJA- habitualmente transparentes al rendimiento escolar. >>

Los niños superdotados ante un nuevo aprendizaje, pueden fácilmente sentirse reprimidos por los profesores cuando intentan establecer conexiones y realizar asociaciones entre los diferentes aprendizajes, especialmente si se les increpa con un: “*Eso ahora no toca*” puesto que esta capacidad y necesidad choca frontalmente con la rigidez

pedagógica estrechamente programada de nuestros sistemas educativos.

Por el contrario, esta capacidad del superdotado en el cambio psicopedagógico que supone la Adaptación Curricular, se convierte en la gran fuerza dinamizadora que beneficia a todos. Veamos lo que Montserrat, la tutora de Jordi, superdotado de 6 años de una escuela pública de la Costa Brava; nos decía en su informe:

197 <<Jordi, tiene una gran capacidad para establecer relaciones entre los diferentes contenidos y las diferentes áreas, y permitir que él haga estas asociaciones y aprovechar para ligar los diferentes aprendizajes, resulta muy importante y provechoso para todos>>

Atender a la conectividad, permite al superdotado además de poder disfrutar con el desarrollo de su creatividad, APRENDER A GRANDES SALTOS INTUITIVOS, que es otra de las importantes características del estilo de aprendizaje propio de estos alumnos, en su organización mental compleja.

La conectividad puede atenderse estableciendo conexiones entre los diferentes temas y contenidos de una misma materia, o bien de un mismo tema a través de diferentes materias.

En este caso el tema podrá constituir un eje transversal, siendo de mucha utilidad los trabajos con trazados previos de estos ejes transversales.

En los niveles educativos en los que intervienen varios profesores -uno por área-, se requiere la coordinación de todos por parte del tutor. Cada profesor dejará los enlaces hacia las otras áreas, pendientes y concretos, que serán retomados por los profesores de las áreas contiguas en una adecuada coordinación entre ellos, que permita las necesarias asociaciones de aprendizajes.



6. Las Estrategias Cognoscitivas y la Metacognición.

Es importante que el profesor posea un adecuado conocimiento de los componentes básicos del sistema cognitivo, los subsistemas que lo constituyen y de su adecuado funcionamiento y su estimulación. A modo de síntesis los subsistemas son:

- **El subsistema perceptivo.** Es la vía de entrada del sistema cognitivo y actúa a modo de filtro de información. Implica

percepción y codificación de estímulos: atención y proceso de filtrado.

- **El subsistema procesador.** Proceso de transformación, ordenación, y manipulación de la información que circula por el sistema cognitivo, con implicación directa en la estructuración del material.
- **El subsistema de memoria.** Proceso de control de recuperación de la información para la salida rápida y eficaz de acuerdo con la conveniencia y oportunidad de mostrar los conocimientos.
- **El subsistema de salida.** Es fundamental la profilaxis de los bloqueos que se presentan en el momento de activar este subsistema (exámenes).

La Adaptación Curricular del Superdotado debe orientarse al desarrollo de habilidades metacognitivas de potenciamiento y manejo del sistema cognitivo, sus subsistemas y la relación entre ellos, para que el niño pueda autorregular sus propios procesos cognitivos y emocionales en orden al conocimiento personal y a la efectiva resolución de los problemas.

La metacognición implica el adecuado grado de conciencia y de capacidad de gestionar los propios recursos cognitivos y emocionales. El entrenamiento metacognitivo es fundamental como elemento equilibrador de las diferentes capacidades cognitivas y emocionales, y su interrelación permanente. Implica un adecuado manejo de los procesos superiores que regulan el análisis de la tarea y la auto-dirección de la conducta, y permite el aprendizaje autorregulado.

7. El aprendizaje como reto intelectual.

El Gobierno Vasco, en su mencionado libro, sobre el aprendizaje de los superdotados, señala que:

198 <<Las actividades deben ser estimulantes y representar un desafío para el alumno que se enfrenta a ellas.>>

Para el superdotado el aprendizaje que le motiva es el que se le presenta como un reto intelectual.

Boyle, en su estudio con 135 alumnos, en Australia, descubrió que sólo cuando la materia a aprender constituía un reto intelectual, las influencias combinadas de las variables de personalidad no dependientes de la habilidad, la motivación y los estados emocionales tenían un efecto decisivamente positivo en el aprendizaje.

8. El control de la autoestima en la sensibilidad extrema

Es normal encontrar entre los alumnos superdotados un autoconcepto negativo, baja autoestima y baja motivación escolar, lo cual no quiere decir en ningún momento que tengan baja motivación por aprender, más bien, todo lo contrario.

La autoimagen y el autoconcepto académico están directamente relacionados con el rendimiento escolar y con la aceptación por parte de los compañeros.

El yo, se inicia en el desarrollo del propio esquema corporal y se moldea a través de las relaciones sociales. Se elabora a partir de las impresiones que los demás manifiestan sobre el Yo y acaba constituyendo un reflejo de ellas. Como decía Quintana (1988) El yo, constituye una estructura social surgida a través de la comunicación. El "sí mismo reflejo" (C.H. Cooley, 1992) se constituye a través de los demás, con sus reacciones y opiniones respecto al yo y vienen a ser el espejo donde éste se mira y descubre así su supuesto modo de ser, a

partir de estos elementos: 1. Imaginando cómo nos ven los demás. 2. Percibiendo los juicios que los otros emiten sobre nuestra persona. 3. La interacción de nuestros sentimientos sobre estos juicios.

Hemos visto como los diferentes investigadores coinciden en señalar que las principales diferencias que presentan los niños superdotados son las cualitativas, y que constituyen una diferencia sustancial, siendo la sensibilidad extrema una de sus principales características.

Georges Nicoleau afirma:

199 <<Los superdotados no representan sólo una inteligencia excepcional. Son seres dotados de una sensibilidad impresionable, de una emotividad sísmica, que puede engendrar motivaciones en todas direcciones y creaciones>>.

Pero, el superdotado en el grupo-aula normalmente es el único. No encuentra reflejo en otro, Mientras, observa que los demás si lo hallan entre si. En consecuencia, .es muy frecuente la auto-imagen del superdotado como "raro" y como "tonto". La autoestima del superdotado puede llegar a ser muy baja.

La Adaptación Curricular, en la interacción permanente con los demás, con la aceptación recíproca de diferencias, constituye el gran medio de socialización y aceptación del superdotado. Debe incluir, constantemente, estrategias específicas para potenciar una buena autoestima y considerar su gran sensibilidad. Para ello es necesario elevar y mantener el adecuado nivel de "cultura de la diversidad" en el aula.

Los factores emocionales, en interrelación permanente con el sistema cognitivo, son cruciales en el aprendizaje.

Nummela y Rosengren afirman que

200 << Toda nueva información, o aprendizaje en general, envuelve un contenido emocional o está asociado con un contexto emocional. De ahí que cuando un docente quiere que el alumno aprenda algo, el sentimiento del estudiante hacia el educador, la escuela y los contenidos, interaccionan con su habilidad para procesar la nueva información >>.

Lozanov señala:

201 << Existen barreras para el aprendizaje, las cuales actúan como filtros emocionales que determina la aceptación o rechazo de la nueva información por parte del estudiante. Estas barreras actúan como alarmas que se activan automáticamente >>

y añade:

202 << Estas barreras existen en forma permanente, tanto a nivel consciente como inconsciente, y cuando un estudiante las vivencia, el foco de la atención se desplaza desde la lección y el profesor, hacia los sentimientos y fantasías internas >>.

El educador debe considerar, en todo momento, las barreras emocionales en el proceso de aprendizaje. Una emoción sentida y vivida con exceso puede actuar de bloqueador, pero su ausencia es causa de alteraciones en el pensamiento y en la conducta. Es importante que el alumno “*sepa que sabe*”. Las emociones y los pensamientos se forman conjuntamente y no pueden ser separados. Macizan, afirma:

203 << Los procesos emocionales límbicos impiden al cerebro concentrarse en los procesos reflexivos de la corteza >>

y añade:

204 << La persona que aprende debe sentir que una cosa es verdad antes de creerlo. El cerebro límbico es el que nos permite sentir si algo es real, verdadero e importante>>.

Nummela y Rosengren plantean un ejemplo:

205 <<Un alumno puede estar molesto con un compañero, o sentirse amenazado por otro: no logra

concentrarse en las órdenes para cumplir la tarea >>.

Haeussler y Milicic, señalan:

206 <<La autoestima implica, un adecuado desarrollo del proceso de identidad, del conocimiento y valoración de sí mismo, del sentido de pertenencia, del dominio de habilidades de comunicación social y familiar, del sentido de ser útil y valioso para los demás >>.

La autoestima es un constructo que se sustenta en la autoimagen. Beatriz Pizarro de Zulliguer afirma:

207 <<La autoimagen se construye tempranamente y sustenta las acciones y reacciones que se irán desplegando con el tiempo. De una autoimagen positiva, es posible esperar logros y aprendizajes y ocurre lo contrario con una autoimagen negativa >>.

208 << La afectividad juega un papel fundamental en el desarrollo de la autoestima de los niños: sentirse aceptado y querido constituyen pilares fundamentales de la formación del yo >>.

Estos factores emocionales tienen especial incidencia en los superdotados, en función de su distinta y extrema sensibilidad y de su dificultad en construir el autoconcepto como proceso que surge de la relación entre iguales, debiendo de tener en cuenta su proceso de maduración neuropsicológico asíncrono, disarmónico.

El científico norteamericano Feldhusen realizó una serie de investigaciones con muestras de alumnos superdotados, situándolos en dos grupos de idéntica capacidad cognitiva. Los del primer grupo tenían una autoestima adecuada, mientras los del segundo grupo no Descubrió la relación directa que existe entre autoestima positiva y desarrollo de la superdotación. Cuantos tenían autoestima adecuada se hallaban en buen rendimiento escolar, mientras que los superdotados con baja autoestima (e idéntica capacidad intelectual) se hallaban en bajo rendimiento o en fracaso escolar.

La autoconfianza, de los del primer grupo, es esencial para la realización del aprendizaje. Es el "*Locus de control interno*". Los superdotados del segundo grupo consideraban la causa de su fracaso en factores externos; es el "*Locus de control externo*".

7. De la Disincronía al Síndrome de Difusión de la Personalidad

Acereda, en su libro "Niños Superdotados" (Pirámide) señala:

209 <<La superdotación no tiene por qué estar unida al estereotipo de "problemas", "insanidad" y/o "desadaptación". Sin embargo, junto a una serie de características propias de la superdotación pueden coexistir unos problemas asociados. En consecuencia, no debemos olvidar que éstos pueden emerger, esencialmente, si el superdotado no es reconocido en la escuela, en la familia y en todos los ámbitos de la sociedad como lo que es, un superdotado. Y, evidentemente, si los mitos y estereotipos siguen prevaleciendo en la imagen y concepción que se tiene de la superdotación.

Consciente de ello, el autor que más ha profundizado en los posible "síndromes" propios de la superdotación ha sido Terrassier (1989, 1992). Para este autor, dos son los posibles problemas que puede padecer un superdotado: la Disincronía evolutiva y el efecto Pygmalión negativo.>>

210 <<El Síndrome de Disincronia" ha de ser entendido como el desarrollo heterogéneo que resulta de la relación entre la capacidad intelectual (que evoluciona muy rápidamente) y otras áreas de la conducta, básicamente la emocional que evoluciona de modo normal. Las consecuencias de este fenómeno consisten en problemas de identificación de los superdotados, así como a nivel de aprendizaje>>.

Es pues necesario, en los estilos diferentes de aprendizaje de estos alumnos, considerar la presencia o no de Disincronía. Añade Acereda:

211 <<Pero, fundamentalmente, la principal característica es la ruptura, el desfase, que se da en el propio superdotado, puesto que supone irregularidades de funcionamiento externo e interno.>>

Antoni Castelló y Merçè Martínez en el referenciado libro editado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, señalan:

212 <<La disincronía es un fenómeno habitual en todos los casos de precocidad (asociado o no a la superdotación o al talento) y se manifiesta en conductas o capacidades intelectuales propias de alumnos de más edad en el ámbito intelectual, contrapuestas a niveles de madurez y experiencia normales por la edad del niño. Esta situación puede generar un cierto conflicto personal que puede conducir a inseguridad; asimismo, puede dificultar la plena integración en relación a los demás. Los casos en que se observan más los efectos de la disincronía son, por este orden, alumnos precoces, talentos académicos, talentos lógicos y superdotados.>>

Más adelante y en relación a estos conflictos personales y falta de seguridad, añaden:

213 <<Aquí, es necesario puntualizar que el desarrollo emocional es independiente del cognitivo, y puede aparecer esta situación en cualquier caso de excepcionalidad intelectual, pero siempre de forma individualizada. Ahora si que estamos hablando de posibles patologías que deberán ser tratadas por un especialista.>>

Es muy importante tener en cuenta que ante la aparición de síntomas de Disincronía se impone el Diagnóstico inmediato. El diagnóstico diferencial confirmará la existencia o no de Disincronía y su fase de evolución. Por otra parte hay que decir que, en la actualidad existe un centro terapéutico que ofrece el “Programa de Disminución del Síndrome de la Disincronía”.

La Disincronía Interna se ve potenciada por la Disincronía Externa, o conjunto de factores externos que inciden. Hay que destacar, en primer lugar, la Disincronía Escolar-Social. Acereda en su libro anteriormente referenciado, al respecto, indica:

214 <<La Disincronía Escolar surge por la diferencia de velocidad existente entre el desarrollo intelectual y los niveles de enseñanza que ofrece la escuela.

Pero ocurre que no sólo la escuela no responde ante los niños superdotados, sino que además puede

producir un desajuste entre la capacidad intelectual y la capacidad emocional. Si pretendemos integrar a los superdotados en la escuela basándonos en el criterio de la edad mental, se produce el desajuste emocional de estos sujetos. En contraposición, si los integramos basándonos en el criterio de edad cronológica, se produce un desajuste intelectual. Esto demuestra la incapacidad de la escuela para dar solución a las necesidades de la superdotación. Para conocer el nivel de ajuste intelectual y escolar, Terrassier (1989) propone un cociente escolar (CE):

$$CE = \frac{\text{Edad escolar}}{\text{Edad mental}}$$

Cuando estas edades están regularmente equilibradas, el cociente escolar se iguala o se aproxima a 1, lo que significa que el niño está progresando bien. Sin embargo, si este cociente no se acerca a 1, se produce una infrautilización de la potencialidad del sujeto y, por lo tanto, es un indicador del desajuste generado.

Respecto a esta Disincronía Escolar, se debe señalar la excesiva confianza que la escuela ofrece a un criterio tan estático como es la edad cronológica para distribuir a los alumnos por niveles, sin tener en cuenta otros índices informativos. Como ejemplo, citar las palabras de Renom (1992), respecto a que a nadie, cuando va a comprarse un par de zapatos, el vendedor le pregunta su edad para, en función de ello, asignarle el par correspondiente, sino que siempre se ofrecen y prueban varios pares, según sea la longitud de pie. Esto es lo que debería hacer la escuela: no dejarse guiar sólo por criterios cronológicos, sino por capacidades en la difícil tarea de distribuir a los niños en los distintos niveles escolares.>>

Por su parte el catedrático de Psicopedagogía de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona Dr. Cándid Genovard, en su obra "Psicopedagogía de la Superdotación" en relación a la disincronía de estos alumnos dice:

215 <<Es necesario referenciar una de las fuentes de conflictos principales -incluso de patologías- en los alumnos de altas capacidades: la Disincronía. En efecto, para una gran parte de estos alumnos, a la

situación de inadecuación académica se añaden conflictos de pequeños desajustes personales o sociales. Estos conflictos son de especial importancia, ya que incidirán en la motivación, la autoestima y la actitud general de estas personas. Justamente estas variables tienen una marcada relevancia en la concreción del potencial intelectual en rendimiento.

Una de las situaciones en que se muestra de manera más dramática la situación disincrónica es en el contexto escolar, donde se manifiesta claramente el contraste entre el ritmo estándar de la situación de enseñanza-aprendizaje global dentro del curso y el ritmo de instrucción del alumno superdotado, cuantitativamente y cualitativamente más rápido que los otros.

Algunas de las cosas que contribuyen a la disincronía escolar son las siguientes:

- 1. La represión de la facilidad, la represión de la rapidez y la represión de la precocidad de los alumnos superdotados;**
- 2. Infraestimulación de la instrucción;**
- 3. Las normas escolares inadecuadas;**
- 4. La diferente edad escolar;**
- 5. La estandarización del grupo de instrucción;**
- 6. La disminución progresiva de exigencia del nivel del currículum;**
- 7. Las políticas educativas igualitarias.**

El profesor que ignora la capacidad intelectual real de su alumno superdotado espera de él un rendimiento escolar normal y le empuja a una evolución disincrónica con sus posibilidades. Naturalmente, a esto contribuye el sistema educativo, en tanto que obliga a los alumnos superdotados a adaptarse a las expectativas del sistema y a adaptar al sistema tantos alumnos como se pueda.>>

Por su parte el Psiquiatra Dr. Miranda Romero, Perito Judicial Psiquiatra, Presidente del Consejo Europeo de Peritos Judiciales y Forenses; Director del Instituto Catalán de Superdotación, señala:

216 <<La situación del alumno de alta capacidad intelectual, que no recibe la programación y las formas diferentes de aprendizaje que requiere, sino

que, por contra, se le imponen otras muy diferentes, (los programas, estilos y ritmos estándares) provoca “tener que esforzarse permanentemente en ser como los demás”, (en ser como uno no es), tener que “decidir bajar la propia capacidad” o tener que “restringir el propio desarrollo de su enorme potencialidad”. Ello propicia y con frecuencia provoca, además, de la Disincronía Escolar que interacciona con la Disincronía Interna, el Síndrome de Difusión de la Identidad, descrito por Otto Kernberg Presidente de la Sociedad Psicoanalítica Internacional, de tal forma que se establece el principio de causalidad -con carácter general- entre la situación del superdotado no reconocido como tal, en la escuela, y por otra parte, estas distorsiones cognitivas que, como explica el Dr. Heinz Kohut Ex Presidente de la Sociedad Psicoanalítica Internacional, constituyen la causa y el mantenimiento de la enfermedad psíquica, incluyendo los trastornos de personalidad, pudiendo afirmar, con carácter general, que esta situación impide, en todo caso, el ejercicio del derecho a recibir una educación orientada al pleno y libre desarrollo de su personalidad. >>

El abordaje correcto de la Disincronía requiere dos acciones combinadas. Por una parte el tratamiento en un centro especializado, y por otra parte, la Adaptación Curricular fundamentada en los propios estilos de aprendizaje. Aquí sí, hace falta el estudio en profundidad en cada caso.

La relación permanente -por teléfono o correo electrónico- entre el Tutor/Tutora del colegio y el Psicólogo, Psicoterapeuta Especializado, es esencial. Las últimas páginas del “*Modelo de Adaptación Curricular*” que se ofrece a través de la Web: <http://instisuper.altas-capacidades.net/> Área 3, Capítulo 1 están dedicadas a esta relación imprescindible a través de la cual el Psicólogo especializado ofrece las pautas necesarias al colegio, de forma que la Adaptación Curricular se constituye en el medio eficaz e insustituible del programa terapéutico, para la superación de la Disincronía, en los casos en que exista.

Los síntomas empiezan a remitir. Las conductas disruptivas propias del superdotado divergente (con Disincronía) en ningún caso deben ser afrontadas mediante castigos de ninguna clase, sino mediante la adecuada doble intervención.

Decía la tutora de un niño superdotado al que se le empezaba a aplicar la Adaptación Curricular en interacción con la terapia especializada:

217 <<El manifestaba también una gran rebeldía delante de las normas.... Pero, ahora, esto abre

constantemente un debate, que a su vez crea un nivel de comunicación muy alto dentro del aula. >>

La correcta Adaptación Curricular permite transformar estas conductas en factores positivos para el conjunto del aula



VIII. RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DIFERENTES DE APRENDIZAJE, A PARTIR DE LOS CRITERIOS DE LOS PROPIOS NIÑOS SUPERDOTADOS.

El Instituto Catalán de Superdotación y Altas Capacidades ha realizado este estudio a través de un trabajo individualizado con cada uno de los 150 niños superdotados que constituyen la muestra.

Este estudio se ha basado en la primera parte de la Adaptación Curricular según el “*Modelo de Adaptación Curricular*” . <http://cse.altas-capacidades.net/> Área V, Capítulo 2º.

En un pueblo cercano a Barcelona, se había identificado a un niño como superdotado. En la escuela, el profesor iniciaba el diseño de la Adaptación Curricular en base al modelo ofrecido en Internet, proponiendo al alumno que le hiciera una redacción acerca de los estilos de aprendizaje que a él le gustaría que se le aplicaran.

El resultado inicial fue muy pobre. El profesor que comenzaba a comprender la superdotación a partir del caso recién diagnosticado intuyó que el alumno padecía un cierto bloqueo. Consideró el posible daño acumulado que el sistema educativo, con sus programas rígidos y métodos inflexibles le había producido, y en consecuencia entendió que no le podía resultar nada fácil, al niño, concebir la posibilidad de que, realmente, todo aquello podría cambiar y adaptarse.

Por otra parte consideró la posibilidad de que el natural rechazo que el sistema educativo le producía lo viera representado en aquellas paredes, aquellas mesas, aquel olor a tiza, incluso personalizado en los mismos docentes.

El profesor optó por invitarle, a la salida de la escuela, a un refresco en la cafetería del pueblo. Después de una amplia charla en la que le intentó mostrar comprensión y aceptación hacia su hecho diferencial, volvió a pedirle que hiciera, allí mismo, aquella redacción.

El resultado fue claramente mejor, si bien distaba mucho para que pudiera considerarse óptimo, o incluso satisfactorio.

Pareció importante seguir profundizando en esta experiencia.

Para los próximos días estaba prevista la asistencia del niño a una actividad del Instituto Catalán de Superdotación y Altas Capacidades, en Barcelona. Ello podría constituir una circunstancia interesante en varios aspectos; por una parte, suponía un lugar alejado de su escuela y de su entorno que el alumno no identificaba con el sistema educativo. Por otra parte, se trataba del centro en el que había sido diagnosticado como superdotado, donde se sabía y se sentía totalmente comprendido, incluso estimado, en su hecho diferencial, por parte de su equipo de profesionales.

En efecto, allí explicó abiertamente, como veía el aprendizaje de los demás niños y el suyo propio, y de qué manera le gustaría a él.

Se le propuso una situación comparativa a partir de su conocimiento y experiencia en asistir al comedor escolar, sugiriéndole que se imaginara que él mismo, lejos de sus padres, había comido permanentemente en esta modalidad de colegio-internado.

Siguiendo en este supuesto imaginario se le dijo: Imagínate que un buen día aparecen tus padres y te dicen: A partir de ahora vendrás con nosotros y comeremos todos los días en un buen restaurante, al estilo del de algún domingo de salida familiar. Se le enriqueció la supuesta situación con muchos detalles comparativos: posibilidad de elección de mesa, de asiento donde poder sentirse más a gusto. Se puso especial énfasis en el momento en que se acerca el camarero y pregunta: ¿Qué les viene en gusto? Y, el cierto aturdimiento inicial que le produciría esta pregunta que implica posibilidad de elección, por constituir una situación inédita. Al indicar los platos más apetecidos, el camarero, que toma nota cuidadosamente vuelve a interesarse: ¿Cómo deseas que te lo preparemos? ¿Con qué guarnición? ¿Con qué salsa? ¿Qué tomarás de bebida? ¿Y, de postre?

Finalmente, el camarero con todas las notas acude al encuentro del jefe de cocina que le transmite el pedido, y le comunica detalladamente todos los aspectos en los que, el niño, ha puesto énfasis.

Se le hizo notar, al niño, que el objetivo del jefe de cocina al utilizar todos los elementos, ingredientes y utensilios disponibles estaba orientado a elaborar y condimentar bien el pedido, para alcanzar la satisfacción total del cliente: que coma a gusto. Y, el objetivo del camarero era orientar todas las disponibilidades de la carta y del restaurante a satisfacer su gusto, y transmitir y orientar con rigor al jefe de cocina en la misma finalidad.

El niño iba intuyendo al profesor en la figura del jefe de cocina que debía crear y condimentar adecuadamente currículo escolar a partir de las demandas que el camarero le transmitiría, y al camarero en la persona que le estaba preguntando el qué y el cómo para que el currículo se ajuste a su gusto y necesidades.

Se puso especial interés en transmitir al niño, fe y confianza en que el colegio estaba esperando con ilusión recibir sus propuestas para, con el mismo objetivo, poder formalizar el “Pacto Escolar”.

A partir de los óptimos resultados obtenidos en esta experiencia, se procedió a elaborar un protocolo que se aplicó siguiendo los mismos parámetros a todos los niños que conforman la muestra. Ciertamente, la intención inicial se limitaba a ofrecer una ayuda al profesor en el inicio del diseño de la Adaptación Curricular. Más tarde se valoró el interés de la investigación para la necesaria orientación general de los profesores, en el momento crucial de inicio del diseño de la Adaptación Curricular.

Los niños participantes en la investigación se dividen en dos grupos: Alumnos de Primaria y Alumnos de Secundaria, de colegios públicos, concertados y privados, en idéntica proporción.

Resultados de la investigación.

Dado el escaso espacio disponible, se ofrece una síntesis de los resultados de la investigación:

- 1º NO SE APRECIAN DIFERENCIAS EN EL FONDO DE LAS RESPUESTAS de los alumnos de Primaria y los de Secundaria, destacando la mayor espontaneidad en el primer grupo y la mayor madurez en la elaboración de las respuestas en los alumnos del segundo.**

Del posterior estudio realizado, en este aspecto, se establecen las respuestas como prototípicas del alumno superdotado. En niños de Educación Infantil la obtención de sus criterios y propuestas es más complicada por el poco nivel de abstracción del niño, y el menor dominio del lenguaje. Por lo tanto el conocimiento previo por parte del profesor, resulta esencial para su obtención, en cada caso particular.

2º LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS, DESTACAN, EN PRIMER LUGAR, POR SU PETICIÓN DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO, que según manifiestan, implica aprender a través de la PROPIA INVESTIGACIÓN. Rechazan con contundencia, que se les presenten los contenidos curriculares como cosas “hechas y listas para ser aprendidas”, lo cual implica el desarrollo de la creatividad. “Libertad para aprender” es un concepto que se repite constantemente.

Dentro de este contexto, a algunos inicialmente les cuesta hacer propuestas realistas y concretas, quizá porque no les resulta posible concebir la posibilidad de que se consiga la necesaria flexibilización curricular, especialmente con el curso comenzado.

Aparece con fuerza el factor “miedo”. Con frecuencia se puede calificar de temor intenso, ante el hecho de que las propuestas personales que presente le descubrirán como diferente ante los demás compañeros (miedo al rechazo de sus iguales), y ante los profesores.

Es el caso de Eduard, de 15 años, que pide: *“Poder trabajar “por proyectos”, de tal manera que pueda avanzar, mediante los proyectos, tanto dentro como fuera del cole.”*

Enrique, de 8 años se expresa con claridad y pocas palabras: *“Que no te den las cosas masticadas.”* y añade: *“En vez de empollar, investigar.”* “Menos explicación y más intuición”, propone Ramón de 8 años.

Pero quizá es Pablo de 12 años el que se expresa de forma más representativa del conjunto de la muestra: *“Que yo pueda descubrir las cosas por mi mismo, y me den los medios, y que no me digan que esto es así y nada más, mediante trabajos y otros sistemas.”* Y añade: *“Los deberes en todo caso que sean de investigación, aprendizaje o profundización y no de repaso de cosas conocidas.”* “Que me permitan hacer preguntas, tanto como deseo.” Propone Laia de 8 años.

O, Enrique de 15 años, que propone: *“Que yo pueda buscar la información; yo encuentre las soluciones, pero que no me den ayuda si no la pido”.*

Estas peticiones de aprendizaje autónomo y por investigación propia han sido efectuadas por el 100% de la muestra.

3º EN RELACIÓN A LOS APRENDIZAJES Y TAREAS REPETITIVAS, HAY UN 80% DE LA MUESTRA QUE COMO ABRAHAM DE 12 AÑOS PIDEN: “EVITAR TODOS LOS APRENDIZAJES Y TRABAJOS REPETITIVOS O MECÁNICOS”.

Preguntados por la cuestión, el 20 % restante responden unánimemente que este tema lo han considerado implícito el anterior.

Igualmente, por esta razón responden que no han incluido expresamente el concepto creatividad. Existe cierto grado de convencimiento de que la creatividad ha sido un deseo que debían sacrificar en aras a la convivencia y aceptación por parte del grupo

4º EN RELACIÓN CON LA CONECTIVIDAD, es unánime la petición que ejemplo formula Alex de 11 años: *“Poder enlazar los conceptos de las diferentes materias”*. Suelen expresar esta cuestión con cautela, pues no comprenden como puede ser posible, ante la rigidez de los horarios y programas establecidos.

Carmen de 11 años propone: *“Que no sea todo tan rígido, que si por ejemplo en una hora toca catalán, porque lo dice el horario, y si en catalán hemos hablado de historia de Catalunya, y si a la siguiente hora toca “mates”, porque lo dice el horario, poder cambiar por una asignatura cuyo tema estuviera relacionado con el anterior.”*

María del Mar de 8 años pide: *“Que me dejen hacer muchas preguntas sobre cómo se relacionan las cosas que estudiamos”*.

Roger de 7 años no lo manifiesta en forma de petición o propuesta, sino que lo hace explicando su situación: *“Me paso el tiempo de patio dando vueltas para pensar en qué están relacionadas las cosas”*.

La conectividad ha resultado una petición en el 100% de la muestra.

5º EN CUANTO A SUS PROBLEMAS DE RELACIÓN SOCIAL Y AFECTIVOS, RELACIONADOS CON LA AUTOESTIMA, a pesar de que el tema planteado es en relación a los estilos y modos de aprendizaje, responden como Jordi de 13 años: *“Que todos, alumnos y profesores respetaran las diferencias de cada persona y que las entendieran”*.

Otros se manifiestan de idéntica forma pero sin incluir expresamente a los profesores.

Marina de 11 años se expresa así: *“Fomentar la relación entre los alumnos y yo, intentando fomentar la comprensión y disminuir la discriminación.”*

Javier de 7 años propone como primera cuestión: *“Hacerle un tratamiento especial a Gerard y a todos los que lo necesitan porque todos son diferentes.”*

Al preguntarle ¿Quién es Gerard?, responde *“es un niño deficiente mental que hay en la clase y que los niños le marginan.”*

En la situación común de marginación, con frecuencia, surge la comprensión, incluso cierta complicidad emocional.

Andreu, tiene 12 años. Se encuentra en situación de clara marginación en clase y en su entorno social. Inicia su respuesta con esta frase: *“Quiero poder explicar mis ideas en público.”* Después de referirse a otros aspectos, dice: *“En lenguas, hacer más expresión oral, ya que me parece que no aprecian bien lo que explico cuando lo hago por escrito.”*

Finalmente, parece decidido a abordar abiertamente el tema: *“Que los compañeros sepan respetar bien las diferencias, y que respeten a cada uno tal y como es.”*

La relación entre emocionalidad y aprendizaje aparece en clara evidencia, como necesidad y como problema frecuente del superdotado.

Estudiadas las respuestas referentes a la autoestima y problemática de relación social, expresadas por los niños superdotados de la muestra se llega a la conclusión de que **ha manifestado esta problemática el 100% de los superdotados divergentes o superdotados con disincronía, y manifiesta esta problemática el 83% de los superdotados convergentes.**

El porcentaje de superdotados con disincronía sobre el total de la muestra carece, en este caso, de expresión científica ya que no se ha partido de una muestra procedente de la identificación sistemática, sino de la identificación reactiva.



6º LOS ALUMNOS QUE TIENEN ASIGNATURA DE RELIGIÓN expresan ideas: Profundización, ampliación y conectividad.

La respuesta típica de estos alumnos es la que expresa Santi de 11 años: *“Poder trabajar las diferentes religiones y saber su historia, los relatos y ver las relaciones que hay entre ellas.”*

Han respondido en este sentido el 100% de los alumnos que, en clase cursan esta asignatura.

7º AMPLIAR O PROFUNDIZAR CONTENIDOS CURRICULARES, es una propuesta muy frecuente, sin que, en este caso, pueda elegirse una expresión como representativa de los demás, dada la variedad de formas de expresión en que se han manifestado.

Del estudio de estas propuestas se deduce que el 40% se refiere a la ampliación o profundización genérica de contenidos, mientras que el 50% lo hace en relación a áreas o contenidos determinados, siendo las Matemáticas y la Informática las más frecuentes.

8º EN RELACIÓN A LOS EXÁMENES, la mayoría se muestran muy críticos. Rechaza la acumulación de exámenes, el 74%

Proponen que se evalúe en relación a los trabajos presentados, en vez del sistema de exámenes el 82%

9º EN CUANTO A LOS CASTIGOS, el criterio expresado en las propuestas es unánime, siendo la más representativa la que expresa Marga de 14 años: *“Eliminación total de castigos, ya que se culpabiliza al alumno por las deficiencias del sistema educativo y de los profesores que no aciertan en la enseñanza que el alumno necesita.”*

Han manifestado este extremo su propuesta el 78%.

El 20% proponen que los castigos sean explicados y justos.

Se aprecia un generalizado dolor profundo al identificar “castigos” con “injusticias”.

10º EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA existen propuestas mayoritarias en el sentido de mayor participación y creatividad, así como peticiones de intervención intelectual, que ponen de

manifiesto tanto la dificultad del superdotado de aceptar reglas pre-establecidas que no se le hayan razonado, como su interés por crear las propias reglas.

La propuesta de Alberto ha sido la más representativa: *“Que en educación física trabajemos más la teoría y que me hagan crear a mi nuevos juegos, y que me dejen participar en los que yo haya creado.”*

Han hecho esta propuesta el 80%, si bien hay que considerar este porcentaje en función de las muy variadas formas que existen en realizar esta área.

11^o EN CUANTO A LOS APRENDIZAJES TEÓRICOS Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA existen numerosas propuestas, siendo la de Miguel de 10 años la más representativa: *“Hacer las cosas en general, más en relación con la vida práctica.”*

En este sentido, han efectuado esta propuesta el 74% de la muestra.

Al final del trabajo a todos se les ha planteado este tema: Ahora cuando yo vaya a tu colegio y me reúna con tus profesores, les presentaré tus propuestas. Supón que las aceptan totalmente y se disponen a ofrecerte el aprendizaje de la forma que tu has expresado. ¿Cómo crees que te sentirías?

La respuesta a esta pregunta ha sido unánime: “Entonces, me sentiría feliz”.



IX. LA DEBIDA ORGANIZACIÓN DEL AULA.

Dos son los aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta; el primero es que la Adaptación Curricular “a la alta” no es nunca una forma de enseñanza individualizada. El segundo, es la consecuencia del primero: Se requiere la participación activa de todos los alumnos del aula, cada uno a partir de los talentos y valores que todos tienen.

Por ello, la Ley Orgánica de Educación en su capítulo 2: “*Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*”, y en su Art. 72.3, inmediatamente antes de indicar que los centros educativos “*realizarán (para los alumnos de altas capacidades las adaptaciones o diversificaciones curriculares precisas)*”, indica: “*Los centros contarán con la debida organización escolar*”.

¿Cómo es esa “*debida organización escolar*”, en estos casos?

Hay un trabajo previo al desarrollo de la Adaptación Curricular, que puede ser simultáneo a su diseño y al diseño de la organización pedagógica del aula. Se trata de comprobar si existe el adecuado nivel de “cultura de la diversidad” en el aula. Ello constituye una condición previa que permitirá el éxito de la Adaptación o, por el contrario, señalará su fracaso.

Probablemente no existe el nivel necesario de “*cultura de la diversidad*” entre los alumnos que, por lo general, hacen de la diferencia la causa para el rechazo, incluso, frecuentemente, con actitudes no exentas de crueldad.

Se trata de conseguir que todos los alumnos, más allá de actitudes meramente benevolentes o tolerantes, descubran todas las diferencias posibles, y las entiendan como el fundamento principal del enriquecimiento del grupo, y en consecuencia, del enriquecimiento de cada uno. En este punto es necesario dedicar todo el tiempo y todos los recursos psicopedagógicos necesarios, hasta conseguir el objetivo señalado.



Primera Fase.

Alcanzado este nivel básico, se podrá iniciar la Primera Fase que precisamente consistirá en la búsqueda ilusionada –con la participación activa de todos los alumnos– de las diferencias. Este trabajo, a la vez permitirá consolidar el adecuado nivel de cultura de la diversidad, alcanzada.

Para esta Primera Fase es muy importante realizar la detección de las capacidades de los alumnos. En <http://www.altas-capacidades.net> encontrará las explicaciones y todos los cuestionarios necesarios en la página principal, en la pestaña grande arriba a la izquierda: “*La primera aproximación al diagnóstico de todos. Haga usted mismo la detección de su hijo (o la de sus alumnos)*”.

Inicialmente, el diagnóstico presentado al colegio nos ha permitido conocer al alumno Superdotado. Esta superdotación viene referida a una gran capacidad intelectual-cognoscitiva. Una extraordinaria capacidad específica, pero se trata de una capacidad potencial que requiere su desarrollo permanente.

Significa también otras diferencias: diferencias en la forma de pensar, de ver la vida, de intentar vivirla. Diferencias en la sensibilidad, en las formas de resolución de los problemas, en las formas y estilos de aprender.

En esta Primera Fase descubriremos y tomaremos nota de todas estas diferencias específicas. A la vez todas las diferencias básicas de todos y cada uno de los alumnos: sus capacidades potenciales, sus talentos específicos, sus valores personales.

Es muy importante, en esta Primera Fase descubrir al “*superdotado*” en inteligencia emocional (hemos utilizado aquí la palabra superdotado entre comillas, puesto que este concepto está, en principio, únicamente referido en relación a la capacidad cognoscitiva).

El “*superdotado*” del aula, en Inteligencia Emocional, a buen seguro será otro alumno, pues la primera característica de la superdotación en la tabla de Robinson y Olzewski – Kubilius – 1996 es precisamente: “*Proceso de maduración neuropsicológica asíncrono o disarmónico*” precisamente en relación a los aspectos emocionales y sociales.

Descubriremos seguidamente al “*superdotado*” en habilidades sociales del aula (casi nunca coincide con el mismo).

A continuación podemos intentar descubrir los diferentes talentos de todos los alumnos del aula: “*talento matemático*”, “*talento verbal*”, “*talento musical*”, “*talento creativo*”, “*talento naturalista*” (también hemos

escrito éstos conceptos entre comillas pues no nos referimos a su conceptualización científica, sino a los máximos talentos específicos que existen en el aula).

El principal riesgo que tenemos en esta Fase Primera es confundir estos “talentos” o “capacidades potenciales”, con el rendimiento escolar que conocemos.

Bueno es recordar aquí, que en el estudio de identificación, coordinado en el año 2000, por el Vicedecano de Investigación Psicopedagógica de la Universidad Complutense de Madrid, Dr. Esteban Sánchez Manzano, realizado con el patrocinio del Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, con 65 colegios y 33.000 alumnos, las predicciones que los profesores realizaron, con el asesoramiento de los psicólogos de los Equipos Oficiales de Orientación Educativa y Psicopedagógica, resultaron erróneas en el 97% de los casos. Y, en el estudio realizado por el Defensor del Menor un año después, las predicciones de los maestros y profesores, con el mismo asesoramiento de los psicólogos oficiales, resultaron erróneas en el 94%. La causa de tan significativo error es la confusión referida: capacidad – rendimiento.

Al descubrir los verdaderos talentos y capacidades de todos, no podemos olvidar el descubrimiento de los valores que todos tienen. La necesaria sensibilidad educativa y humana nos podrá poner al descubierto que el “*superdotado*” del aula, en amistad, en solidaridad, en agradecimiento y en simpatía y en entrega a los demás, es a lo mejor, el niño que hasta el momento está marginado por los demás y quizá es el centro de todas las burlas, por tener Síndrome de Down.

Segunda Fase.

Culminando el descubrimiento de las capacidades, talentos y valores, de todos los alumnos, y a la vez culminando también el diseño de la Adaptación Curricular del alumno superdotado, podremos pasar a la Segunda Fase.

Evidentemente, el alumno con Superdotación intelectual participará en su propia Adaptación Curricular en el 100%, pues es su “*traje a la*

medida”, tanto en los aspectos intelectuales cuantitativos como en los intelectuales cualitativos o estilos de aprendizaje específicos. Llegados a este punto bueno es recordar y tener presente el criterio del Dr. Joaquín

Gairín, Catedrático de Pedagogía de la UAB: *“Los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados son imprescindibles para estos alumnos, pero a la vez son muy positivos para todos los demás”*.

La Segunda Fase consiste esencialmente en establecer qué alumnos van a participar, en cada estilo de aprendizaje, en cada ampliación y en cada profundización de contenidos curriculares. Estableceremos los aspectos concretos en los que cada uno de los demás alumnos podrá participar en la Adaptación Curricular del alumno superdotado, y las mejoras concretas que pretendemos obtener en cada uno de los alumnos. Es importante actuar aquí con cierto nivel de creatividad pedagógica, pues la dinámica que se genera en el aula a partir del momento en que al alumno superdotado se le aplican sus propios estilos de aprendizaje, descubre el placer intelectual de aprender y empieza, con contagiosa ilusión a ser el *“motor”* de ese proceso. Técnicamente es difícil de prever la dinámica pedagógica que ello genera. Los demás niños se hacen preguntas y reflexiones a priori inimaginables. Son necesarios, en consecuencia sucesivos re-diseños en las primeras semanas.

Tercera Fase.

Seguidamente se diseña la segunda adaptación curricular simultánea, de desarrollo de la Inteligencia Emocional focalizada en torno al alumno al que hemos denominado *“superdotado”* en Inteligencia Emocional. Igualmente participarán y se beneficiarán todos. También el alumno superdotado. Los beneficios que éste obtendrá resultan evidentes.

A continuación diseñaremos una tercera adaptación curricular de Habilidades Sociales, focalizada en el alumno con esta *“superdotación en inteligencia emocional”*.

Seguidamente las demás adaptaciones curriculares focalizadas en los demás talentos específicos, habilidades y valores.

Cada adaptación curricular puede diseñarse y rediseñarse constantemente, adaptándose a la realidad, cada día transformada. Ello, como documentos independientes e interrelacionados, o bien, pueden diseñarse como ramificaciones interrelacionadas de la primera.

En cualquier caso el talento, capacidad, y valor de cada uno pasa a ser el estímulo y la referencia para los demás en el pluralismo compartido. Pluralismo surgido de la realidad, puesto de manifiesto; compartido en la vieja máxima *“do ut des”*.

X. LA “HOJA DE RUTA” DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS HACIA EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.

La Comisión de Derechos Humanos de la ONU, en su “*Informe 2003*”, sobre el derecho a la educación, declara que los sistemas educativos se desarrollan siguiendo un itinerario hacia la calidad que se compone de cuatro Fases sucesivas, que son:

1ª Fase: Reconocimiento de la educación como derecho de todos.

2ª Fase: Educación segregada.

3ª Fase: Asimilación.

4ª Fase: Adaptación a la diversidad.

La **1ª Fase** se agota con la extensión de la enseñanza obligatoria y en la creación de puestos escolares. (En el Estado Español de LOGSE asumió esta primera fase).

En la **2ª Fase** los colectivos que más se diferencian del modelo de “*alumno medio*”: los discapacitados, los alumnos inmigrantes y los alumnos de altas capacidades son atendidos en escuelas o aulas especiales, segregadas (cuando no ignorados).

La **3ª Fase** de “*Asimilación*”, es cuando en una escuela única, con currículo y estilo de aprendizaje único, se asimilan a todos los niños, forzándolos y fundiéndolos en ese modelo único diseñado por el Estado y orientado al inexistente “*alumno estándar*”.

Como especial concesión el Estado se arroga la potestad, de conceder medidas puntuales, pretendidamente correctoras de diferencias, que,

con frecuencia, sólo aplica cuando ya no tienen otra alternativa, a menudo forzado por las sentencias judiciales que los padres se ven obligados a instar.

Mientras, el Estado pone en funcionamiento "equipos de zona" para controlar las diferencias que con frecuencia actúan como celosos guardianes del igualitarismo educativo.

La 4º Fase requiere el reconocimiento por parte del sistema educativo, de la diversidad.

Es, cuando ni el Estado gestor del sistema educativo, ni los intereses económicos actúan como propietarios de los niños, sino como servidores de su interés superior, en el principio de subsidiaridad del Estado.

Es, cuando la educación se entiende como un servicio al ser humano para que se humanice, y la humanización no es posible si no se respeta el pleno y libre desarrollo de la personalidad diferente de cada uno. Es, cuando no se confunde el principio de igualdad de oportunidades con la igualación de resultados ni la sociabilización del niño con la igualación en la mediocridad.

Es, cuando equidad y excelencia no se hallan en conflicto, sino en armonía.

Es, cuando la educación no se utiliza como un proceso de mera transmisión de conocimientos, sino también de inserción social plena y de transformación de la sociedad, en el desarrollo pleno de las capacidades de cada uno, en la formación de ciudadanos.

Es, cuando el niño no es forzado a adaptarse al sistema educativo, a su currículo y a su estilo de aprendizaje estándar, sino que *"el sistema educativo, entendido como servicio subsidiario, se adapta a la personalidad de cada niño"* y sitúa su meta en el *"pleno y libre desarrollo de la personalidad, hasta el máximo de sus posibilidades"*

Estas son las afirmaciones que presiden la Convención de Derechos del Niño y que definen la educación de calidad. Y, en consecuencia, la 4ª Fase, es cuando ni el discapacitado ni el inmigrante se siente marginado, ni el de alta capacidad no se ve, además, obligado a restringir su potencial –lo que le produce la Disincronía Escolar y el Síndrome de Difusión de la Identidad- sino que su desarrollo máximo constituye el elemento dinamizador del rendimiento del aula en la interacción permanente de cada uno con los demás, en el pluralismo compartido que beneficia a todos.

Es, cuando el profesor sabe y tiene en cuenta que el desarrollo del cerebro no es lineal, sino que hay momentos claves para desarrollar habilidades mentales específicas (ventanas de tiempo) y que las interacciones tempranas determinan como se cablea y se interconecta el cerebro, atendiendo a las emociones como cruciales para el aprendizaje, para generar patrones y para moldear el cerebro.

Es, cuando el aprendizaje adecuado crea sinapsis nuevas entre las células del cerebro y desarrolla la inteligencia que es enseñable y aprendible, en una educación adecuada que enriquece el número de conexiones neurales, su calidad y sus capacidades funcionales.

Es, cuando los docentes adquieren el conocimiento y la responsabilidad de que la educación, más allá de un proceso de aprendizaje, de formación integral, y de sociabilización, es también la arquitectura del cerebro.



XI. PRINCIPALES WEBS CIENTÍFICAS ESPECIALIZADAS

- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades
www.altscapacidadescse.org
- Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades
www.confederacionceas.altas-capacidades.net
- Instituto Internacional de Altas Capacidades.
<http://www.altas-capacidades.net/>
- Instituto Catalán de Altas Capacidades
www.instisuper.altas-capacidades.net
- Federación Catalana de Asociaciones y Centros de Superdotación y Altas Capacidades.
<http://www.altas-capacidades.net/fedcaces/>
- Asociación de Padres y de Niños Superdotados de Catalunya
www.agrupans.altas-capacidades.net
- Coordinadora de Usuarios de la Salud
<http://www.acysalud.altas-capacidades.net/>
- El Defensor del Estudiante
<http://www.defensorestudiante.org/>

XII.

Esquema del Diagnóstico Clínico en el Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades

<<La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de todos los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico>>. (Ministerio de Educación). <<Crea sinapsis nuevas, enriquece el número de conexiones neuronales, su calidad y capacidades funcionales, desde las interacciones tempranas que determinan como se cablea e interconecta el cerebro: la arquitectura del cerebro>>. (Los Nuevos Postulados de la Neurodidáctica).



<<Sólo del Diagnóstico Clínico es posible deducir las medidas educativas necesarias. Con frecuencia se pone en evidencia el grave error de una medida educativa que inicialmente se había tomado únicamente en base a la previa evaluación psicopedagógica>>. (Actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades).

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades

XIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

ACEREDA, AMPARO. "Niños Superdotados" Ediciones Pirámide.

ACKERMAN, J.M.. The promise to learn. Written communication, 10(3), 334-370

ADDA, ARIELLE Y HELENE CATROUX – "Niños Superdotados, la Inteligencia Reconciliada". Paidós

AFIFI, A. K. Y BERGMAN, R. A.: "Neuroanatomía funcional." México, McGraw- Hill Interamericana.

ALBERT, R.S. (Ed.) "Genius and eminence". En International series in experimental total psychology, Vol.22.Oxford, England: Pergamon Press. Inc.

ALLAL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOULD, Ph. "L'evaluation formative dans un enseignement différencié". Peter Lang. Berne.

ALLPORT, G. W. " Psicología de la Personalidad" Paidós. Buenos Aires.

ALONSO, J.. Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención. Madrid:

ALONSO, C., GALLEGO, D., HONEY, P. "Los estilos de aprendizaje". Ediciones Mensajero. Bilbao.

ALONSO, J.A. Y BENITO, Y. "Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria". Madrid: Narcea. Madrid

ÁLVAREZ, M. Y OTROS. "Manual de orientación y tutoría". Praxis. Barcelona.

ALTMANN, G.T.M. "Cognitive models of speech processing". Cambridge, MIT Press.

ALLGOOD, W.P., RISKOV, J.,ÁLVAREZ, M.C. Y FAIRBANKS m.m. "Factors that influence study". En R.F. Flippo y D.C. Caverly (Coord.), Handbook of collage reading and study strategy research, (pp.201-219) NJ:ilea

AMIDON, S.R. (1991). "Encouraging higher level thinking in the gifted adolescent". En Bireley, M. Y Gehshaft J. Eds. Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues.

ANDREANI, O., ORIO, S. (1978): "Las raíces psicológicas del talento: investigaciones acerca de la inteligencia y de la creatividad". Buenos Aires, Kapeluz

ANIM, N. (1992). "Gifted and talented in the Third World". En Mönks, F.J. y Peters, W.A.M. Eds. Talent for the future: Social and personality development of gifted children: Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talent Children. Assen: Van Gorcum & CO B.V.

ANTUNES CELSO –"Estimular las Inteligencias Múltiples" Narcea.

AMESTOY DE SÁNCHEZ, M. (1993): "Desarrollo de habilidades de pensamiento". México, D.F., Trillas.

ALPERS, B.J. (1952): "Neurología clínica" México, Interamericana.

ARISTÓTELES (2000): "De Anima". Madrid, Editorial Credos.

ARISTÓTELES (2000): Ética a Nicómaco. Madrid, Editorial Credos.

ARMSTRONG, T. (1987). In their own way: Discovering and encouraging your child's personal learning style. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, Inc.

ARNOLD, K.D. (1994). "The Illinois Valedictorian Project: Early adult careers of academically talented male high school students". En Subotnik R.F. Y Arnold K.D., Eds. Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent. Creativity research. Norwood

ARNOLD, K.D., NOBLE, K.D. Y SUBOTNIK, R.F. (Eds.) Remarkable women: Perspectives on female talent development Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press, Inc

AROCAS SÁNCHEZ, E. "La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos". Valencia: Generalitat, Conselleria Educació i ciencia.

B

BACTO, M. Y OTROS. "The gifted and talent". En Schwenn, J.O.,

BALAGUÉ I BELTRÁN, M.P. "Superdotació i Talent. Estratègies docents per a l'atenció a la diversitat dels alumnes superdotats i dels alumnes talentosos a l'ensenyament secundari obligatori". Proyecto.

BALDWIN, A.Y. (1985). "Programs for the gifted and talented. Issues concerning minority populations". En Horowitz, F.D. y O'Brien, M. Eds. The gifted and talented: Developmental perspectives. Washington, DC: American Psychological Association. (pp.223-249).

BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

BARÓN, REBEE Y WACELE, ELIZABETH "El Eneagrama, claves para las Relaciones Perfectas" Ed. Martínez Roca

BEAR, M.F., CONNORS, B. W., "Neurociencia: Explorando el Cerebro". Paradiso, M.A. Masson – Williams & Wilkins. Barcelona.

BEAUDOT, ALAIN (1980): "La creatividad" Narcea., Madrid.

BOADFORD, H.F. "Fundamentos de Neuroquímica". , Labor. Barcelona,

BENBOW, C.P Y LUBINSKI, D. (1993). "Psychological profiles of the mathematically talented: Some sex differences and evidence supporting their biological basis". En The

origins and development of high ability. Ciba Foundation symposium, nº 178. Chichester. England JOHN WILEY & SONS. (pp.44-66).

BENEJAM, P. Y PAGÉS, J. (coord.). (1997). "Ciencias Sociales. Guías Praxis para el Profesorado. Contenidos, Actividades y Recursos". Praxis. Barcelona.

BENITO, Y. (1990). "Problemática del niño suprerdotado". Amarú. Salamanca:

BENITO, Y. (1994). "Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados". Amarú. Salamanca.

BENITO, Y. (coord.) (1992). "Desarrollo y educación de los niños superdotados" Amarú. Salamanca.

BENITO, Y. Y MORO, J. (1997). "Proyecto de Identificación Temprana de Alumnos Superdotados". MEC. Madrid.

BISQUERRA, R. (1997). "Para saber más". En Cuadernos de Pedagogía, nº 259 Junio 1997.

BLANCO PRIETO, F. (1994). "La evaluación en la educación secundaria". Amarú. Salamanca:

BOLÍVAR, A. (1995). "La evaluación de valores y actitudes". Anaya/Alauda. Madrid. .

BLUMENFELD, P.C. Y MARX, R.W. (1997). "Motivation and cognition". En HJ. Waiberg and G.D. Haertel (Eds.), Psychology and educational practice (pp. 79-100). Berkeley, CA: McCutchan Publishers.

BLOMM, F.E Y LAZERSON, A. (1988): brain, mind and behavior. New York, Freeman & Co.

BOWLBY, J. "El Vínculo Afectivo". Paidós. Buenos Aires, Argentina.

BOWLBY, J. "Una Base Segura". , Paidós. Buenos Aires. Argentina.

H. F. BOWLBY, J "Fundamentos de Neuroquímica". Labor. Barcelona.

BONO, EDWARD DE (1996). "Lógica Fluida". Praxis. Barcelona.

BORNSTEIN. M-H. (Ed.) (1995). Handbook of parenting, Vol.1: Children and parenting. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.

BRAILOWSKY, S., STEIN, B. W. (1992): El cerebro averiado. México, FCE

BRALIC, S., ROMAGNOLI, C. (2000): Niños y jóvenes con talento, una educación de calidad para todos. Santiago de Chile, Dumen Ediciones

BRODY, L.E. Y OTROS. (1994). "Gender differences among talented adolescents: Research studies by SMPY and CTY at the Johns Hopkins University". En HELLER, K.A. Y HANY, E.A. Eds. Competence and responsibility, Vol.2. Gottingen, Alemania: HOGREFE & HUBER PUBLISHERS (pp.204-210).

BUZAN, T. Y BUZAN, B. (1996): "El libro de los mapas mentales". Urano. Barcelona.

BUNGE, M "El problema mente-cerebro. Un enfoque psicobiológico". Madrid,

BUCHANAN, N.K. Y FELDHUSEN, J.F.. "Conducting research and evaluation in gifted education": A handbook of methods and applications: TEACHERS COLLEGE PRESS. Nueva York

C

CALHOUN, C., SOLOMON, R. : ¿Qué es una emoción?. México, FCE

CAPELLETTI, A. (1994): "Mitología y filosofía en los presocráticos". Cincel. Madrid.

CCASTELLO I TARRIDA, A. "Inteligencia artificial y artificios intelectuales" [microforma]; tesis doctoral dirigida por Càndid Genovard i Rosselló. ISBN 84-7488-428-4 [UAB UB UdL URV]

CARLSON, N.R. (1999): "Fisiología de la Conducta". Ariel. Barcelona.

CARLSON, N.R. "Fundamentos de Psicología Fisiológica". Prenūce Hall. México.

CASTELLÓ I TARRIDA, A. "Concepto de superdotación y modelos de inteligencia" en: "Desarrollo y educación de los niños superdotados"; Yolanda Benito Mate (Coord.) Salamanca: Amarú, 1992. 417 p. (Ciencias de la educación (Amarú) Salamanca. ISBN 84-86368-61-8 [UAB UB UdL URV]

CÁRTER, R. "El Nuevo Mapa del cerebro". Integral. CHALVIN, M.J.: "Los dos cerebros en el aula", Ediciones TEA. Madrid.

CASTELLO ANTONI Y MARTINEZ, MERCE "Alumnado Excepcionalmente Intelectualmente". Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya, España

CASTELLÓ I TARRIDA, A. "Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados" a: Aula de innovación educativa, 1995, 45: p. 19-26. [BC UAB UB UdG UdL UJI UOC UPC UPF Uvic]

CASTELLÓ I TARRIDA, A. "La integración del alumno superdotado" a: Monereo i Font, Carles. Areas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas excepcionales. Barcelona: Federación Ecom, DL 1987. 169 p. [UB UdL UPC UVic]

CASTELLÓ I TARRIDA, A. "La inteligencia humana" a: Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados; [coordinadora: Yolanda Benito Mate; autores: Juan A. Alonso Bravo] Amarú. Salamanca (CC de la educación; 32) ISBN 84-86386-96-0 [UB UdL UJI URV]

CASTELLÓ I TARRIDA, A. "Panorama de la educación cognitiva en niños superdotados" Congreso Internacional sobre Educación Cognitiva (1995: Zaragoza). Educación cognitiva; Santiago Molina García, Manuel Fandos Igado (coords.); Anés Vela, Jesús L. [et al.]. Zaragoza: Mira, DL 1996. 2 v. 351, 303 p. ISBN 84-88688-10-5 [UB UJI UdL]

CASTELLÓ I TARRIDA, A.; Genovard Rosselló, C. "El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual". Pirámide. Madrid ISBN 84-368-0528-3 [UAB UdG UdL UJI UOC URV Uvic]

CASTELLÓ, A. (1995) "Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados". En Aula, nº 45 (pp. 19-26).

CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA –C.R.E.E.N.A. Orientaciones para padres de niños y jóvenes con altas capacidades. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

CERDÁ MARÍN, C. (1990). "Niños con necesidades educativas especiales. Bases conceptuales, diagnóstico y tratamiento". Promolibro. Valencia:.

CRICK, F. "The Astonishing Hypothesis. The Scientific search for the soul", Editorial Touchstone. New York

CRICK, F. (1994): "La búsqueda científica del alma. Una revolucionaria hipótesis para el siglo XXI". Debate. Madrid.

COCHRAN-SMITH, M. "Learning and unlearning: The education of teacher educators". Teaching and Teacher Education 19(1), 5-28.

COHN, D. "Transparent Minas". Harvard University Press, Cambridge.

COLL, C. S. (1990): "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento" Paidós. Buenos Aires.

COHEN, L.M. Y AMBROSE. D.C. (1993). "Theories and practices for differentiated education for the gifted and talented". En Heller K.A. y otros (Eds.). International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford, Reino Unido: PERGAMON PRESS, INC. (pp. 339-363).

CORIAT, A.R. "Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico". Herder. Barcelona.

CONFREY, J., CASTRO-FILHO, J., Y WILHELM, J. (2000). "Implementation research as a means to link systemic reform and applied psychology in mathematics education", Educational Psychologist, 35 (3), 179-191.

CONDEMARÍN, M. Y CHADWICK, M. (1986): "La escritura creativa y formal". Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile

CONDEMARÍN, M.: "Lectura Temprana". Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.

CONDEMARÍN, M. "Lectura Correctiva y Remedial". Ed. Andrés Bello. Santiago de Chile,

CORNO, L. "The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational Research" Educational Researcher, 22, 14-22.

CROONBACH, LEE J. "Essentials of psychological testing". 5th ed. Harper Collins, cop. 1990 XXVI, 726 p. ISBN 0-06-04148-9. New York

EDICIONES S.M. COSTA, A. (1991): Developing Minds. Association for Supervision and Curriculum

COSTA, A. (1991): "Developing Minds. Association for Supervisión and Curriculum" Ediciones SM. Madrid.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Y CSIKSZENTMIHALYI, I.S. (1993). "Family influences on the development of giftedness". En The origins and development of high ability. Civa Foundation Symposium, 178. Chichester, Inglaterra: JOHN WILEY & SONS. (pp. 187-206).

CYRULNIK, B.: "La maravilla del dolor". Editorial Granica Barcelona.

CYRULNIK, B. "Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida" Gedisa. Madrid.

D

DAMASIO, A. "El error de Descartes". Ed. Grijalbo-Mondadori. Barcelona

DAVIES-BLACK. NAUTA, W. HJ. Y FEIRTAG, M. "Fundamentos de Neuroanatomía". Lavir.Nickelson R.,PERQUINS. Barcelona.

DE BONO, E. "El pensamiento práctico". Paidós. Barcelona.

DE BONO, E. "Más allá de la competencia" Paidós. Barcelona.

DE BONO, E. : "Cómo enseñar a pensar a tu hijo". ,Paidós. Barcelona.

DE BONO, E. (1994): "La revolución positiva". Paidós. Barcelona.

DE LA TORRE, S. (1991). "Evaluación de la creatividad" Escuela Española. Madrid:

DE LA TORRE, S. (1995). "Creatividad aplicada" Escuela Española. Madrid.

DELGADO, J. (1994):"Mi cerebro y yo". Ediciones Temas de Hoy. Madrid

DELGADO, J. (1988): "La felicidad". Ed. Temas de Hoy, Colección Fin de Siglo. Mdrid.

DENNETT, D.C. (1991): Consciousness Explained. Litde Brown..Boston.

DE MIRANDÉS, JOSÉ Y TIERNO, BERNABÉ. La Educación Inteligente. – Temas de Hoy. Madrid.

DEVELOPMENT. VIRGINIA U.S.A. CÓRDOVA, A., HECHT, K. "El problema del estrés en la medicina". Editorial Científico-Técnica. .La Habana.

DEWEY,J. (1989): "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" Paidós. Barcelona.

DÍAZ AGUADO, M. J. Y MEDRANO, C. "Educación y razonamiento moral. Bilbao": Mensajero Bilbao.

DÍAZ, O.; PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. "El desarrollo de los más capaces". Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

DIAMOND, M. C., SCHEIBEL, A. B. Y ELSON, L. M. (1996): "El Cerebro Humano: Libro de Trabajo" Ariel. Barcelona.

DOVAL, L. Y CAJIDEVAL, J. "Superdotación: evaluación o diagnóstico". En Revista de Ciencias de la Educación, nº162 (pp. 191-213). : Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Madrid

DOUGLAS, M. (1998): Estilos de pensar. Editorial Gedisa. Barcelona.

DURDEN, W. G. Y TANGHERLIN, A. E. "Smart Kids. How academic talents are developed and nurtured in America." Hogrefe & Huber Publishers. Toronto..

E

ESCUELA ESPAÑOLA. (1998). "El Gobierno Británico potenciará las escuelas para alumnos superdotados" en Escuela Española, nº3377. Madrid.

ENTWISTLE, N. J., Y TAIT, H. "Promoting effective study skills" Module 8, Block A. of Effective Learning and Teaching in Higher Education. Sheffield: Universi-ties' and Colleges' Staff Development Agency

EYSENCK, H.J. "Estructura y medición de la inteligencia" con aportaciones David W. Fulker. Barcelona: Herder Barcelona. [Traducción de: The structure and measurement of intelligence, Berlin [etc.]: Springer, 1979]. ISBN 84-254-1251-X [UB UdG UdL URV]

F

FELDHUSEN, J. F. "Eclecticism: A Comprehensive Approach to Education for the gifted" (pp. 192-204).

FERRRANDIS, A. "La escuela comprensiva" .: M.E.C.: C.I.D.E. Madrid.

FREEMAN, J. "Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos". Santillana Madrid.

FLARIS, S. G., Y PARÍS, A. H. (2001). "Classroom applica-tion of research on self-regulated learning". Educational Psychologist, 36(2), 89-101.

FREENSTA, COKS. El Niño Superdotado, Ediciones Médici. Barcelona.

G

GARCÍA GANUZA, J. M. Y ABAURREA, V. "Alumnado con Sobredotación Intelectual – Altas Capacidades". Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Navarra (en español y euskera).

GARCÍA YAGÜE, E.(1986). "El niño bien dotado y sus problemas". CEPE Colección Educación Especial. Madrid.

- GARCÍA, N. Y GONZÁLEZ, D.** (1992). "Evaluación e informe psicopedagógico". E.O.S. Madrid.
- GARCÍA-ALCAÑIZ, E. E. IZQUIERDO, A.** (1995). "Conceptualización y modelos en la superdotación", en Revista de Ciencias de la Educación, nº162 (pp. 149-161). Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Madrid:
- GARDNER. H.** (1993): "La mente no Escolarizada". Paidós. Barcelona.
- GARDNER, H.** (1995). "Inteligencias múltiples". Paidós. Barcelona.
- GARNHAM. A. Y OAKHILI. J.** (1996): "Manual de Psicología del pensamiento". Paidós. Buenos Aires.
- GARRIDO, ISAAC .** – Psicología de la Emoción. Síntesis. Madrid
- GARRIDO, ISAAC .** – Psicología de la Motivación. Síntesis. Madrid
- GAZZANIGA . M.** "The bisected brain". Nueva Cork, Appleton .
- GAZZANIGA . M. S.** "Mind Matters. How Mind and Brain" Interact to Create our conscious lives. Houghton Mifflin. Boston.
- GAZZANIGA . M.S.** "El Cerebro Social". Alianza Editorial. Madrid
- GENOVAR, C.** "Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro": Educar: revista de la Secció de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1983, 4: p. 101-109 [BC UAB UB UdG UdL UPC URV Uvic]
- GENOVAR, C. Y CASTELLÓ, A.** (1990). "El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual". Ediciones Pirámide. Madrid..
- GEMELLI. A. Y ZUNINI. G.** (1968): "Introducción a la psicología". Miracle. Barcelona
- GROSS C. G.:** "Neurogenesis in the adult brain": death of a dogma. Nat. Rev. Neurosci., 2000, 1:67.
- GÓMEZ, A. ; RODRÍGUEZ, R.I.** "Talento" : 10 palabras clave en superodotados; Luz Pérez Sánchez (ed.) Estella: Verbo , 1993. 332 p. ISBN 84-7551-876-7 [UAB udG UdL URV]
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (EDS.)** (2003). "Tuning Educational Stwctvres in Europe" Informe final-Proyecto Piloto, Fase Uno.: Universidad de Deusto. Bilbao
- G., SCOTT, J.** (1980): "Estrategias para la creatividad". Paidós. Buenos Aires.
- GOLEMAN. D.** (2000): "Inteligencia Emocional". Panamericana. Buenos Aires.
- GOTTFRIED. H.** "Maestros creativos, alumnos creativos" Kapeluz. Buenos Aires

GOULD. E., Y OTROS (1997): "Neurogenesis in the Dentate Gyrus of the Adult Tree Shrew Is Regulated by Psychosocial Stress and NMDA Receptor Activation". The Journal of Neuroscience. 1 abril 1997.

GOULD. E., Y OTROS (1998): "Proliferation of granule cell precursors in the dentate gyrus of adult monkeys is diminished by stress". Proceedings of the National Academy of Sciences.

GOULD. E. , REEVES A., GRACIANO M. S., GROSS C. G. (1999): "Neurogenesis in the neocortex of adult primates". Science.

GOULD. E., VAIL N., WAGERS M. Y GROSS C. G. (2001): Adult-generated hippocampal and neocortical neurons in macaques have a transient existence". Proc. Natl. Acad. Sci.

GOULD. E., Y OTROS (1999): "Neurogenesis in the Neocortex of Adult Primates". Science. 15 octubre 1999.

GRAMANN J. (1998): "Niñez temprana: Investigación del desarrollo del cerebro", Escrito cooperativo de la Investigación de la extensión de Tejas.

GREENFIELD S. A. (1997): "The human brain". Basic Books, Harper Collins, Publishers. New York

GREENSPAN S. (1997): "El crecimiento de la mente". Addison Wesley Publishers.

GREENOUGH W. T., BLACK J. E. Y WALLACE C. S. (1987): "Experience and brain development". En Johnson M. H. (1993), Brain Development and Cognition a Reader., Blackwell. Oxford.

GREGORI, (1999): "Del Poder de Tus Tres Cerebros", Kimpres. Santafé de Bogotá

GONZÁLEZ MANJÓN, D. Coord. (1993): "Adaptaciones Curriculares: Guía para su elaboración". Aljibe. Málaga.

GONZÁLEZ, M.C.; GONZÁLEZ, J.P. "La identificación del alumno superdotado". CIMS, 1997. ISBN 84-8964-357-1 [Univ. Autónoma de Madrid (La Tesis Doctoral se encuentra en la UAB)] Barcelona.

GOLDBERG. E. (2002): "El cerebro ejecutivo". Crítica. Barcelona.

H

HADWIN, A. F., Y WINNE, P. H. (1996). "Study strategies have meager support": A review with recommendations for implementation. Journal of Higher Education, 67,692-715.

HATTIE, J., BIGGS, J., Y PURDIE, N. (1996). "Effects of Learning Skills" Interventions on Student learning: A Meta-analysis. Review of Educational Research, 66(2), 99-136. Heckhausen, H. (1991). Motivation and action. Springer VeHag. New York

HEALY J. (1989): "El desarrollo mental de su hijo". Vergara. Buenos Aires.

HERNÁNDEZ “GUANIR”, P. (2002): “Los modelos de la mente, más allá de la inteligencia emocional”. Tenerife Publicaciones. La Laguna.

HERRMANN N. (1993): “The creative brain”. Brain Books. New York.

HOCK C. (1960) “ Los cuatro temperamentos”. Editorial Difusión, 4ª ed. Buenos Aires

HOOPER J. TERESA D. (1987): “El Universo del Cerebro”. Ediciones Versal S.A. Barcelona.

HUBER D. (1980): “El cerebro”. Investigación y Ciencia. Barcelona.

J

JIMÉNEZ DE ASÚA F. (1958): “El pensamiento vivo de Santiago Ramón y Cajal”. Editorial Losada. Madrid.

JOHNSON. D., JOHNSON. R. (1999) “Aprender juntos y solos, aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista”. Aique. . San Pablo, Brasil

JOLIBERT. J. (1991) “Formar niños lectores de textos. Editorial Hachette. Santiago.

JUCH. B. (1991) “Desarrollo personal para ejecutivos”. Editorial Limusa. Méjico.

JUNG. C. (1923): “Tipos Psicológicos”. Miracle. Barcelona.

K

KANDEL. E., SCHWARTZ. J. H. Y JESSEL. T. M. (2000): Neurociencia y Conducta. Prentice-Hall, 3ª ed. Madrid,

KATHENA, J. "Educational Psychology of the Gifted". John Wiley & Sons: New York

KEIROUZ, K.S. "Concerns of parents of gifted children: a research review" a: Gifted Child Quarterly, 34 (2): p. 56-63 [UB (Educació) UAB URV]

KEDROV. B. Clasificación de las ciencias. Tomos I y II. Moscú, Ed. Progreso.

KIERNAN. J. A. :”El sistema nervioso humano”. McGraw-Hill Interamericana. México

KLEIN. D. B. (1984/1989): “El concepto de la conciencia”. FCE. México.

KOLB. B., WHISHAW. I. (1986): “Fundamentos de neuropsicología humana”. Labor. Barcelona,

KOTLIARENCO. A., NOBILI. R., CORTÉS. M. “La intervención temprana como intervención preventiva”. CEANIM. San José, Costa Rica.

KOTLIARENCO. A., DUEÑAS. V.): “Vulnerabilidad versus “resilience”: Una propuesta educativa”. Seminario Pobreza y Desarrollo Humano: Legitimidad y validez del diagnóstico y evaluación convencional.

KOTLIARENCO. A., CÁCERES. I., FONTECILLA. M. “Estado del Arte en Resiliencia”. Edición conjunta Organización Panamericana de la Salud/Fundación Kellogg / Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el desarrollo. 2 vols. Santiago

KRETSCHMER. E. “Constitución y Carácter”. Investigación sobre la doctrina de los temperamentos. Ed. Labor. Barcelona.

KUIIN T. S. La estructura de las revoluciones científicas. México, FCE

KUHL, J. “Volitional mediators of cognitive behavior consistency”: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), Action control (pp. 101 -128). Springer. New York.

L

LAIR R. “La Comunicación eficaz”. Urano”. España.

LANDAU E “El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad”. Ed. Herder. Barcelona.

LAZARUS R., FOLKMAN S. “Estrés y procesos cognitivos”. Editorial Martínez Roca. Barcelona.

LEDOUX J. “El cerebro emocional”. Ariel- Planeta. Buenos Aires.

LEONTIEV A. Y LURIA A. “The psychological Ideas of L. S. Vigotski”. En B. Wolman (ed.), Historical roots of contemporary psychology. Haper and Row. New York.

LEONTIEV A. “El Desarrollo del Psiquismo”. Akal Universidad. Madrid.

LEVAY S. “El cerebro sexual”. Alianza Editorial. Madrid.

LEVINE, MEL) “Mentes diferentes, Aprendizajes Diferentes”. Paidós. EEUU.

LEWIS D. “Desarrolle la inteligencia de su hijo”. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

LEWIS D. “Su hijo puede ser un ganador. Cómo estimular su aprendizaje y desarrollar sus habilidades mentales”. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

LOCKE, E. A. Y LATHAM, G. P. “Theory of goal setting and task performance”. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

LÓPEZ CEREZO J. A., LUJÁN LÓPEZ J. I. “El artefacto de la inteligencia”. Editorial Anthropos.

LURIA, A. “Los procesos cognitivos”. Fontanela. LUKJA, A. Human brain and psychological processes. Harper. . Nueva York

LURIA, A. "El cerebro en acción". Fontanela. Barcelona.

M

MCCOMBS, B. L, Y MARZANO, R. J. "Putting the self regulating learning: The self as agent in inte-grating will and skills". Educational Psychologist, 25(1), 51-69.

MACLEAN, P. D. «A meeting of minds». En Chali y Mirsky (eds.), "Education and the brain". Univ. of Chicago Press.

MICHAVILA, F. "¿Soplan vientos de cambios universitarios?" Boletín de la Red.

MARTÍN, E. Conclusiones: "Un currículo para desarrollar la autonomía del Estudiante" En En C. Mañereo y J.I. Pozo (Eds.), La universidad ante la nueva cultura.

MATURANA, H. "Formación humana y capacitación". Dolmen. Chile.

MATURANA, H. Y VÁRELA "El Árbol del Conocimiento". Ed. Universitaria. Santiago Chile.

MASLOW, A. "El hombre autorrealizado". Kairós. Barcelona.

MASLOW, A. "La personalidad creativa". Kairós. Buenos Aires.

MASLOW, A. "La amplitud potencial de la naturaleza humana". Trillas. " México.

MACKENNA, B. R. Y CALLANDER,*R. "Fisiología Ilustrada". Churchill Livingstone/Alhambra. Madrid,.

MARTIN, J.H. Neuroanatomía. Prentice-Hall. .Madrid.

MARTÍNEZ, M. "La psicología humanista: fundamentación epistemológica, estructura y método". Trillas. México.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. "El Paradigma Emergente: Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica". Gedisa. México.

MAYER,R,E. "Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición". Paidós. Barcelona.

MEIROVITZ, M. YJACOBS, P. L. "Desafíe a su inteligencia. Roca. México D.F

MELILLO, A., SUÁREZ OJEDA. "Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas". Paidós.

MELZACK, R. Phantom Limbs, Scienific American.

MERZENICH, M., JENKINS, W. M., JOHNSTON, P., SCHREINER, C., MILLER, S.L., TALLAL, P. (1996): Temporal Processing déficits of Language-Learning Impaired Childrem Amelioroted by Training.Science 271: 77 81

MINSKY, M. "La sociedad de la mente". Galápagos. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA “Educación de Alumnos Superdotados. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA “La Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Experiencias en el Ciclo Superior de E.G.B”. M.E.C. Madrid.

MIRANDÉS, D LA EDUCACIÓN DE LOS MAS INTELIGENTES EN LA EDUCACIÓN INTELIGENTE, ED. TEMAS DE HOY 2008.

MOREL, D. “Las familias creadoras, portar un talento, portar un síntoma”. Ed Nueva Visión. Buenos Aires.

MORÍN, E. “Introducción al pensamiento complejo”. Gedisa. ”.España

MYERS, B., MYERS, P. (1995): Gifts Differing. Understanding personality. California,

N

NOGUEROL, A. (coord.). Y OTROS. “Ciencias Sociales. Guías Praxis para el Profesorado. Contenido, Actividades y Recursos”. Praxis.Barcelona.

NOVACK, J.D. “Teoría y Práctica de la Educación”. Martínez Roca. Barcelona.

NOVACK, J.D. GOWIN B.D. “Aprendiendo a aprender” Martínez Roca. Barcelona.

Ñ

ÑNTRICH, P. R. Y DEGROOT, E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance”. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.

O

OSMAN, B. “Nadie con quien jugar. El aspecto social de las capacidades de aprendizaje”. Paidós. Buenos Aires.

P

PASTOR MALLOL, E. “La tutoría en secundaria” Ed CEAC. Barcelona.

PÉREZ, LUZ.”10 Palabras Clave en Superdotados” Ed. Verbo Estella (Navarra):

PEREZ, LUZ “El Desarrollo de los mas Capaces”. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

PERSSON, C.Y STANLEY, J.C. “Academic Precocity. Aspects of its evelopment” The Johns Hopkins University Press. Baltimore.

PERRY, N.E. "Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning". *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.

PIZZARRO, BEATRIZ - Neurociencia y Educación. La Muralla. Madrid.

PORTO, A.M Y SANTOS. M.A. "O Reconhecimento do Superdotado: Perspectiva desde unha experiencia". En *Quinesia, Revista de Educación Especial*. nº19 (coord. Sobrado Fernández,L).(pp. 7-21).

POZO, J.L. "Estrategias de aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi! (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 199-221). Alianza. Madrid.

POZO, J.L. Y MAÑEREO, C "Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico". En J.L. Pozo y C. Monereo (Coord.),

PRIETO SÁNCHEZ,M.D. "Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado". Ediciones Aljibe. Málaga, España.

R

RAMO TRAVER, Z. Y CASANOVA, M.A. "Teoría y práctica de la evaluación en la educación secundaria". Escuela Española. Madrid.

RAYO, J. "Necesidades educativas del superdotado". EOS. Madrid.

RENZULLI, J. "What makes giftedness. Reexamining a definition". *Phi Delta Kappan*, 60(3). EEUU.

REGADERA, AGUSTIN "Identificación y Tratamiento de los Alumnos con Altas Capacidades". Ed.Brief Valencia. España.

REYNOLDS, W. M. Y MILLER, G. E. Current perspectives in educational psychology. En I. B. Weiner, W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Volume 7. Educational psychology* (pp 3-20).John Wiley y Sons. New York.

RNTRICH, P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

RNTRICH, P.R. Y SCHUNK, D.H. "Motivation in education: Theory, research and applications" Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

RICHARDSON, K. Understanding intelligence. Milton Keynes (Phil.): Open University Press, 1993. ISBN 0-335-09398-1 Univ. Complutense de Madrid, Univ. Santiago de Compostela.

RICHARD RISO. "Tipos de Personalidad". Ed. Cuatro Vientos

RIVAS, F. Y ALCANTUD, F. "La evaluación criterial en la educación primaria". Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación. Madrid.

RODRÍGUEZ, M.L. "Orientación e intervención psicopedagógica" Ediciones CEAC. Barcelona.

ROSARIO, P. (2004). "Estudar o Estudar: As" (Desventuras do Testas. Porto: Porto Editora.

ROSARIO, P., NÚÑEZ, J., Y GONZÁLEZ-PIENDA, J. "Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, (1), 131-144

RUIZ, R. Y GINÉ, C.(1986): "Las Necesidades Educativas Especiales". Cuadernos de Pedagogía, 139.

S

SAHPIRO, L.E. "La inteligencia emocional de los niños. Una guía para los padres y maestros":Grafo. Bilbao

SANMARTÍ, N. Y PUJOL,R.M. (coord.). "Ciencias de la Naturaleza. Guías Praxis para el Profesorado. Contenidos, Actividades y Recursos". Praxis. Barcelona.

SCHUNK, D. H. "The self-efficacy perspective on achievement behaviour". Educational Psychologist, 19, 199-218.

SCHUNK, D. H. "Teaching elementary students to self-regulate practice of Mathematical skills with modeling". En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), Self Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice (pp. 137-159). Hillsdale, N J: Lawrence E Hbaum Associates, Inc.

SCHUNK, D. H. (2001). "Social cognitive theory and self-regulated learning". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and achievement: Theoretical perspectives (pp. 125-151). Mah-wah, N J: Erlbaum.

SCHUNK, D. H., Y ZIMMERMAN, B. J. "Conclusions and future directions for academic interventions". En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice (pp. 225-234). Hillsdale, NJ:

SCHUNK, D.H., Y ZIMMERMAN, B.J. "Social origins of self-regulatory competence". Educational Psychologist, 32, 195-208.

SCHNEIDER, W. "The impact of Expertise on Performance: illustrations from developmental research on memory and sports". En High Ability Studies Volume 8 Number 1 (pp. 7-18).

SIMPSON, M.L, HYND, C.R., NIST, S.L. Y BURREL, K.L. (1997). "College Assistance programs and practices". Educational Psychology Review, 9 (1), 39-87.

SOBRADO DE ALENCAR, E.M.L, Y OTROS. Perspectivas e Desafios da Educação do Superdotado em Educação Especial:a Realidade Brasileira.

SOBRADO FERNÁNDEZ, L. "Educación e Orientación para a carreira profesional dos superdotados". En Quinseca, Revista Especial nº 19 (pp.53-69).

SOBRADO FERNÁNDEZ, L Y OCAMPO, C. "Evaluación psicopedagógica y orientación educativa". Estel. Barcelona.

SOBRADO FERNÁNDEZ, L Y PORTO CASTRO, A. M (1995). "Identificación y orientación de alumnos superdotados en ambientes escolares y sociolaborales". En Revista de Ciencias de la Educación, nº 162. (pp.233-250). Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Madrid:

T

TAYLOR, R. Y STERNBERG, L. "Exceptional Children. Integrating Research and Teaching. Springer-Verlag. New York.

TERRASIER, J. CH. "Disincronía" en: "10 palabras clave en superdotados" Luz Pérez Sánchez. Estella: Ed.Verbo, 1993. 332 p. ISBN 84-7551-876-7 [UAB UdG UdL URV]

TERRASIER, J. CH. "El síndrome de disincronía". Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados; [coordinadora: Yolanda Benito Mate; autores: Juan A. Alonso Bravo... (et al.)] Amarú, Salamanca 1994. 302 p. (CC de la educación; 32) ISBN 84-86368-96-0 [UB UdL UGI URV]

TIERNO, BERNABÉ Y DE MIRANDÉS, JOSEP: La Educación Inteligente, Ediciones Temas de Hoy. Madrid.

TORRANCE, E. P. « Tests de pensée creative de E.P. Torrance »: TTCT. Paris: Centre de Psychologie Appliqué, 1976. ISBN X-53298-054-8 [Univ. Complutense de Madrid]

TORRANCE, E.P. Y MYERS, R.E. "La enseñanza Creativa". Sanillana. Madrid:

TOURON, JAVIER y REYERO, MARTA. "El Desarrollo del Talento. La aceleración como estrategia educativa" Ediciones Netbiblio

TUCKMAN, B.W. The effect of learning and motivation strategies training on college students achievement. Journal of College Student Development, 44 (3), 430-437.

V

VAN ROSSUM, J.H.A. VAN DER LOO, H. (1997). "Gifted Athletes and Complexity of Family Structure: a condition for talent development?" En High Ability Studies Volume 8 Number 1 (pp.19-30).

VEGA, A. (1993). "De qué al cómo evaluar". En Vínculo, Revista de Educación del CEP de Benavente-Zamora, nº3. (pp. 15-22).

VERHAAREN, P "Educación de Alumnos Superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan". Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

SORIANO DE ALENCAR, E. M. L. "Perspectivas e Desafios da ducação do Superdotado en Educación Especial" A Realidade Brasileira.

VV.AA Actas del Congreso Internacional "Respuestas educativas para alumnos Superdotados y Talentosos". (Zaragoza 8-11 julio 1998) Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Universidad de Zaragoza.

VV.AA. (coord.) BAUTISTA, R. (1991). "Necesidades Educativas Especiales. Manual Teórico-Práctico" Ediciones Aljibe. Málaga.

WALLACE, B. "La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela". Visor. Madrid.

WELSH, G. (1986). "Positive Exceptionality: the academically Gifted and the Creative". En Brown, R, y Reynolds, C.(Ed.) Psychological Perspectives on Childhood Exceptionality. Wiley Series Personality Processes. Nueva York.

WEINSTEIN, C.E. (1994). Students at risk of academic fai-lure: Learning to Learn classes. En K. W. Prichard y R.M. Sawyer (Eds.), Handbook of College Teaching: theory and applications (pp. 375-474). Westport, CT: Greenwood Press.

WILLINSKY, JHON. Niña, Mujer y Superdotación, de Ediciones Narcea. La superdotación en la mujer, imprescindible para padres de niñas superdotadas.

Y

YHACKEY, H. "The gifted child, the family and the school" a: Gifted Child Quarterly, 32 (2), 1990: p. 51-54 [UB (Educación) UAB URV]

YUSTE HERRANZ, C. BADYG-M: manual técnico. Madrid: CEPE, DL 1992. 80 p. ISBN 84-86235-1 [UB]



- **«En las personas con superdotación intelectual siempre es necesario diagnosticar, por una parte, su estilo de aprendizaje en función de los factores de personalidad, predominando el estilo activo-pragmático, sobre el teórico-reflexivo**

El estilo personal interactúa sobre el general de estas personas, que tienen en función de su hecho diferencial intelectual, y se puede sintetizar en un estilo centrado en el aprendizaje autorregulado, descubridor, autónomo, personal, generador de nuevas formas de pensamiento y transformador de su mente, constituyendo sobre el sustrato neurobiológico privilegiado la arquitectura de su cerebro diferente.

Requiere e implica: autorregulación del propio proceso autónomo de construcción del aprendizaje; motivación intrínseca y permanente; aprendizaje por descubrimiento personal continuo, directamente orientado en la vida práctica y en los objetivos personales que ante su proyecto vital se van formando. Su desarrollo necesita un entorno emocional adecuado: comprensión, aceptación, y respeto ante el funcionamiento diferencial de su mente, y estimación personal que le permita adecuar la autoestima, lo que le posibilitará su diferente desarrollo cognitivo y el desarrollo metacognitivo que facilita los procesos que incrementan el autoconocimiento y conecta el pensamiento y la acción. Necesitan automonitorizar su proceso de aprendizaje, concibiéndolo como un reto personal en libertad para realizar sus grandes saltos intuitivos mediante su propia investigación permanente.

Estas personas no necesitan la figura del docente-enseñante, que les resulta muy lesiva, sino al educador que, desde la complicidad emocional, garantiza el desarrollo de su propio estilo de aprendizaje, velando por su automotivación permanente, evitando el perfeccionismo disfuncional, consecuencia de un excesivo nivel de autoexigencia.

Necesitan que el maestro o profesor diga lo que Einstein educador afirmaba: “Nunca enseñé a mis alumnos, sólo intento darles herramientas útiles para que puedan aprender”, para que estos estudiantes puedan después decir lo que Einstein manifestaba de su vida de estudiante: “Nada he aprendido que no haya sido jugando”, para que puedan desarrollar su excepcional mente de forma lúdica, mediante el “juego” de su aprendizaje autorregulado, que les proporciona un enorme y desconocido placer intelectual, que ni ellos mismos pueden llegar a imaginar desde el sufrimiento en que se hallan, sumidos ante los aprendizajes estándar que tanto daño psíquico les producen.

Necesitan desarrollar sus estilos de aprendizaje en interrelación con sus compañeros del aula en el aprendizaje cooperativo. Joaquín Gairín Catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona, señala: “Los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados son imprescindibles para estos estudiantes, pero siempre resultan muy beneficiosos para toda la clase». José de Mirandés.