



UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA.

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA
ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES.**

MÓDULO IV: LA DETECCIÓN Y EL DIAGNÓSTICO.

ASPECTOS CLÍNICOS EN EL DIAGNÓSTICO DE LAS ALTAS CAPACIDADES.

10 DE ENERO DE 2015

Pedro Luis Ortuño Sanchez. Psicólogo, Secretaría Académica del Máster.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de un cociente intelectual superior a la media, de grandes dosis de creatividad, de persistencia en las tareas, etc. observamos que suelen ser características básicas que definen una alta capacidad, aunque en realidad esta implica mucho más, puesto que es preciso valorar otros factores que frecuentemente se asocian a la misma (como problemas depresivos o de integración social).

En este contexto es muy importante considerar el origen de tales circunstancias problemáticas, ya que con frecuencia los alumnos superdotados muestran desmotivación o frustración con el colegio, o bien no se sienten comprendidos o no se identifican con los demás. Estos factores suelen derivar en aislamiento, falta de atención o de interés, o bien cierto inconformismo con lo que se les explica. Por otro lado a veces las propias familias viven estas situaciones con ansiedad, o bien no conocen lo que les ocurre a sus hijos o bien entran en una espiral de búsqueda de apoyos para garantizar sus derechos.

Quizá a partir de estas valoraciones el fracaso escolar sea solamente aparente, al menos respecto a las causas del mismo.

Actualmente el diagnóstico de las altas capacidades no se entiende solo como una valoración de factores psicopedagógicos, sino que es preciso considerar otras variables y por tanto otras disciplinas científicas que ayuden a una mejor comprensión del fenómeno de las altas capacidades y su posterior atención. El modelo queda esquematizado en la siguiente imagen:

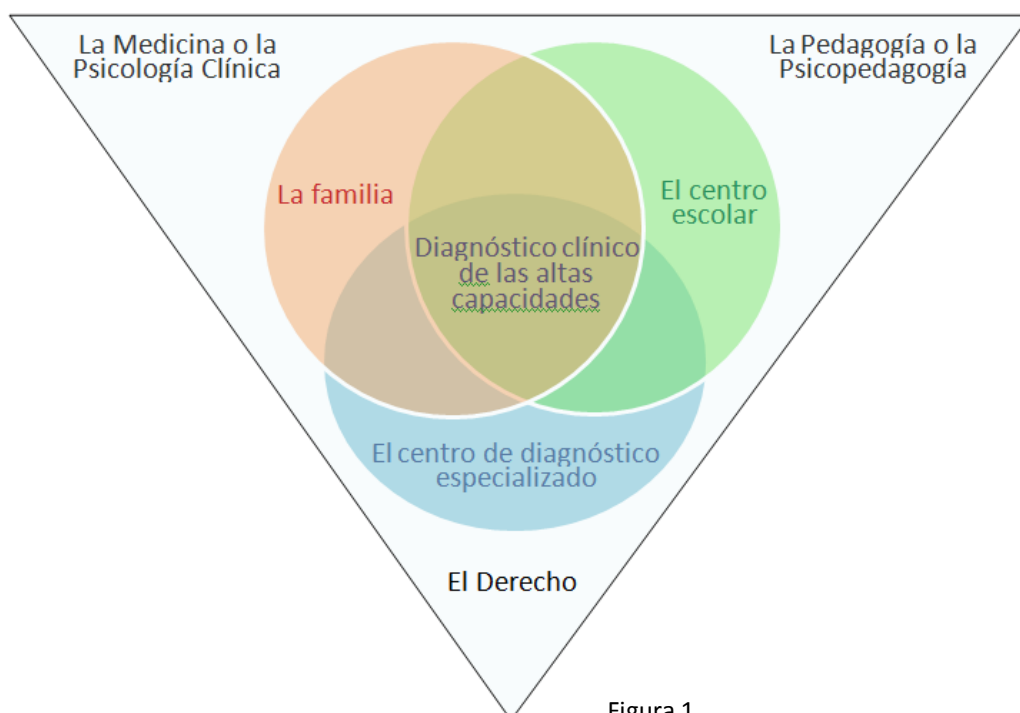


Figura 1

La pregunta que surge inmediatamente después de leer el título de este trabajo es ¿por qué hablamos de un diagnóstico clínico y por qué este debe ser integrado?

La respuesta debemos buscarla en la necesidad de comprender al ser humano de un modo holístico (su realidad es un todo distinto a la suma de sus partes) que integra sistemas complejos que siempre se mantienen interrelacionados a través de procesos dinámicos y transaccionales.

Igualmente observamos que una de las ciencias que están implicadas en el modelo es la Psicología Clínica. Esta disciplina considera un enfoque participativo de la salud y la enfermedad, a través del Modelo BIO-PSICO-SOCIAL apoyado en la concepción de que en todos los estadios del proceso salud-enfermedad coexisten factores biológicos, psicológicos (pensamientos, emociones y conductas) y sociales, que a su vez permite considerar la experiencia subjetiva del paciente y a este como un colaborador esencial para un diagnóstico preciso.

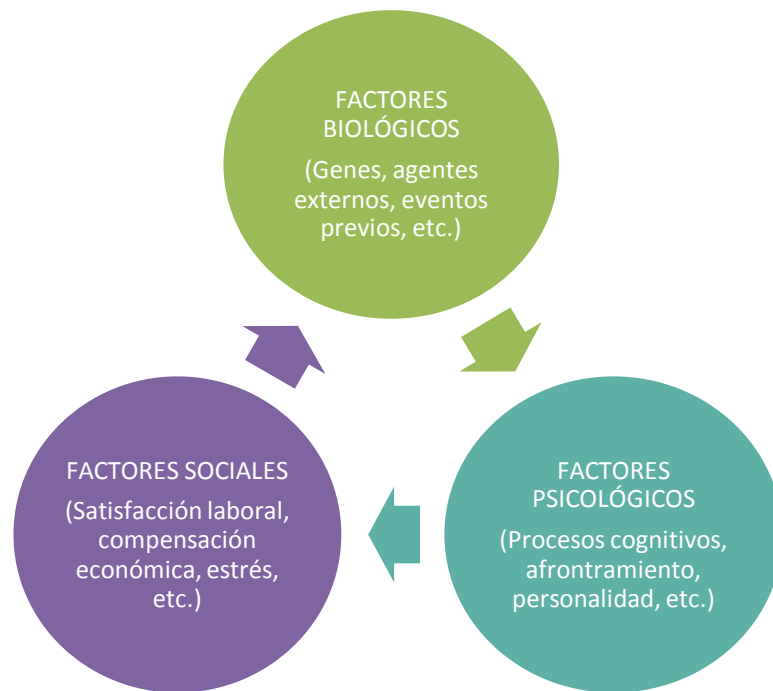


Figura 2

Según este modelo, la enfermedad es causada por una combinación de factores biológicos (como los virus y bacterias), psicológicos (como las emociones o los pensamientos) y sociales (como los factores económicos o familiares) mutuamente interdependientes y no por un único factor causal de modo que la persona ya no es vista como un ser pasivo sino activo.

Puesto que la conducta o los pensamientos interactúan en el desarrollo de la enfermedad, la persona no solo es un elemento activo sino que también es responsable (en una determinada medida) de su propia salud y del origen de sus sufrimientos. Responsabilidad que es compartida también por otros agentes (psicólogos, médicos, etc.).

Igualmente el tratamiento debe incluir la modificación de todos los elementos que se consideran dentro del modelo y en función de cuál sea la problemática a tratar, es decir debe incluir cambio en los pensamientos o creencias, el entrenamiento en las emociones y cambios en el contexto social de la persona.

Como totalidad la persona necesita ser comprendida y atendida por equipos interdisciplinarios o profesionales que presten atención a todos los factores que le influyen, sin caer en “biologismo” médico o “psicologismo”, que finalmente terminan considerando a la persona como una entidad parcelada cuyas partes parecen no tener relación entre sí.

Centrándonos en el papel de la Psicología Clínica, observamos que los factores psicológicos están involucrados en la etiología de la enfermedad. Actualmente existen evidencias acerca de que la salud está profundamente influida por las conductas que desarrollamos, los pensamientos que tenemos y las relaciones sociales que establecemos.

En los países desarrollados las principales causas de muerte ya no son las enfermedades infecciosas, sino aquellas que provienen de determinados estilos de vida o conductas poco saludables. Los estados psicológicos tienen una importante relación con nuestra salud, los sentimientos y emociones pueden tener efectos positivos o negativos sobre nuestro propio bienestar físico. Así sabemos que sentirse amado y apoyado por otros puede ayudarnos a tratar situaciones estresantes. Un ejemplo claro es el estrés que está asociado a una gran variedad de efectos negativos sobre la salud (enfermedades cardíacas o depresión del sistema inmunológico).

La relación entre el modelo bio-psico-social y la actual concepción de las altas capacidades debemos en la actual consideración de estas últimas:

- Más que a un rendimiento a una potencialidad.
- Puede reflejarse a través de diversas dimensiones y expresarse de diversas formas.
- Se constituye como un perfil complejo de recursos intelectuales, que cristaliza a lo largo del desarrollo del niño.
- Es producto de la interacción entre factores neuronales, motivacionales y ambientales.
- De modo que es un fenómeno no solo cognoscitivo sino también emocional, es estable y global.
- Esta capacidad se manifiesta no solo a nivel cuantitativo, sino también a través de su funcionamiento.
- Para que el potencial pueda ser desarrollado, además de la confluencia de factores cognitivos y emocionales, es preciso disponer de los medios y recursos de aprendizaje adecuados.

- De esta forma los alumnos pueden ser capaces de desarrollar un apropiado aprendizaje autónomo, además de su capacidad metacognitiva y su auto-motivación permanente.
- Así el alumno será capaz de regular su propio proceso de aprendizaje.

También conocemos que las emociones juegan un papel muy importante. G. Friedrich y G. Preiss, nos hablan en su artículo *“Neurodidáctica”* (Mente y Cerebro, 2003) de las *“emociones como turbo-aprendizaje”* y hacen referencia a Comenius cuando este hablaba en el siglo XVII de que *“todo lo que, a la hora de aprender, produce contento refuerza la memoria”* y es que según estos autores *“los sentimientos pueden fomentar el aprendizaje en la medida en que intensifican la actividad de las redes neuronales y refuerza, por ende, las conexiones sinápticas”*. Es decir, la emoción puede generar una disposición positiva o negativa hacia el aprendizaje, permite fijar la atención y favorecer la acción. La motivación es la que mantiene la conducta, mientras la atención permite que las acciones que emprendemos se integren de forma consciente en el cerebro.

Sabemos que el cerebro no funciona de un modo parcelado, sino que las imágenes funcionales obtenidas del cerebro muestran cómo unas áreas se relacionan con otras ante una misma actividad. Y es que en realidad solo hay un cerebro pues este es más que la suma de las partes que lo componen. Esto significa que aunque la educación se desarrolle a través de la división de conocimientos (distribuidos por ejemplo en asignaturas) y además desde edades tempranas, ambos hemisferios cerebrales constituyen un conjunto diseñado para trabajar de una forma acorde, por más que los sistemas escolares insistan en prestar atención al desarrollo de determinadas capacidades mientras ignora en gran medida otras (esto debe llevarnos a la reflexión sobre la teoría de las Inteligencias Múltiples).

En la actualidad podemos contemplar el exiguo porcentaje de alumnos con altas capacidades que están diagnosticados y el elevado índice de fracaso escolar entre estos mismos alumnos. Bajo esta consideración debemos destacar la importancia de un diagnóstico clínico capaz de ofrecer una imagen acertada del alumno superdotado, de sus necesidades y de la respuesta educativa consecuente.

Existen alumnos que poseen un alto potencial pero también con un rendimiento bajo, incluso con fracaso escolar, o también con conductas disruptivas en clase y suelen ser ignorados, por lo que la intervención para solucionar los problemas que estos alumnos originan es incompleta y esto puede llevar a un rechazo escolar cada vez mayor, conforme el alumno se acerca a la enseñanza secundaria, donde puede agudizarse. El origen de estas dificultades podemos encontrarlo en la desmotivación escolar, la inmadurez emocional y la falta de habilidades sociales, pero también por la ausencia de estímulos adecuados a su nivel intelectual. Por tanto, un rendimiento bajo o incluso un fracaso escolar, no tienen por qué deberse necesariamente a una falta de potencial intelectual.

Igualmente existen diversas fuentes de información que insisten en que los alumnos con altas capacidades necesitan currículos diferenciados y métodos de enseñanza adaptados. Sin embargo hoy seguimos quejándonos de que el sistema educativo mantiene un bajo nivel de exigencia en la instrucción, un ritmo de aprendizaje lento, donde el alumno tiene escasas oportunidades para realizar tareas a un nivel de profundidad y complejidad proporcional a sus habilidades. Ya hace muchos años que algunos autores comentaban cómo los niños superdotados comienzan con actitudes favorables hacia lo académico pero al no encontrar un currículo adaptado y estrategias de enseñanza que les mantengan en un nivel y ritmos adecuados, tienden al aburrimiento.

Parece que las diferencias entre, por un lado, el estilo de aprendizaje y las propias necesidades de los alumnos y por otro lado el currículo y la instrucción proporcionada por el sistema educativo, pueden contribuir a un escaso nivel de motivación y bajo logro. Sin embargo existen diversas variables que es preciso considerar para realizar una reflexión más profunda sobre las causas que pueden motivar dicho escaso rendimiento y motivación. Renzulli hablaba de cuatro factores que pueden llevar a un bajo logro: rasgos emocionales del alumno, rasgos socio-comportamentales, rasgos curriculares, discapacidades de aprendizaje o pobre autorregulación.

Para conseguir unos cánones adecuados de calidad en la educación (excelencia educativa), es preciso considerar la heterogeneidad de alumnos, para poder establecer las medidas diferentes y adecuadas a las características personales de los alumnos y que cada uno de ellos pueda alcanzar las metas propuestas por el sistema educativo. Sin embargo el sistema educativo español en muchas ocasiones prioriza garantizar los mínimos antes que buscar dicha excelencia. Considerando precisamente la calidad educativa, esta no puede ser pensada solamente para los alumnos “medios”, sino para toda la población escolar, también la que se sitúa en la escolarización obligatoria. Y es precisamente este carácter de obligatoriedad el que debe mover al sistema educativo a ajustarse a las características personales de los alumnos y no al contrario, de modo que se puedan aprovechar las capacidades que puedan presentar (cualesquiera que sean estas).

Vemos por tanto que existe una interacción continua entre factores psicológicos y biológicos (situados más en la dimensión individual) y también sociales, así en la figura 1 podemos ver cómo el modelo que se considera actualmente sobre el concepto de superdotación, integra las variables procedentes de la propia familia, de los centros escolares y de los profesionales expertos en el diagnóstico de las altas capacidades.

Igualmente comprobamos que intervienen tres ámbitos del conocimiento: por un lado las profesiones sanitarias como la Psiquiatría, la Neurología o la Psicología Clínica y por otro lado la Pedagogía (Psicopedagogía o Neurodidáctica) y el Derecho.

Además deben ser consideradas las variables personales individuales del alumno a través del diagnóstico clínico integrado que debe incluir el diagnóstico diferencial de la

disincronía y el diagnóstico diferencial de otras patologías asociadas, así como descubrir los estilos de aprendizaje específicos de cada alumno.

De modo que según las actuales definiciones:

- *“La Superdotación, como fenómeno cognitivo, pertenece al ámbito educativo y al mismo tiempo al ámbito competencial de las Ciencias de la Salud, mientras que la Superdotación, como fenómeno emocional, pertenece, en forma exclusiva, al ámbito clínico”.*
- *“La identificación debe ser diagnóstica por naturaleza, considerando valores y aptitudes, así como problemas, debilidades y necesidades emocionales y cognitivas”.*
- *“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”.*
- *“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”.*

Sin embargo ni la detección ni el diagnóstico son objetivos finales, sino un medio a través del cual se deben proponer las oportunas actuaciones educativas derivadas de las conclusiones de dicho diagnóstico. En este sentido el propio Ministerio de Educación (2000) establece que: *“un sistema educativo serio y responsable no puede contentarse con este primer paso del proceso educativo (detección y diagnóstico). Debe, por exigencia intrínseca del proceso integral educativo, atender y dar respuesta educativa práctica a las características y necesidades individuales que la detección, evaluación y diagnóstico ha descubierto. Sería como una “traición educativa” saber cómo es un alumno y abandonarlo luego, sin ofrecerle una atención educativa adecuada a sus específicas necesidades y características”.*

La norma del Ministerio de Educación de 23/01/2006 en el desarrollo de la Ley 44/2003 de 21 de noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias establece que *“En el diagnóstico de los alumnos de altas capacidades, deberán participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas”.* Y, por otro lado, el pronunciamiento de la Administración Sanitaria sobre el diagnóstico de las altas capacidades: *“En relación a la Psicología, y de acuerdo con lo que señala la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, sólo la Especialidad en Psicología Clínica es considerada profesión sanitaria”.*

Por tanto, la norma del Ministerio de Educación de septiembre de 2006 establece que *“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”*, la norma dice que *“en el diagnóstico de alumnos superdotados deberán intervenir profesionales con competencias sanitarias, no solo educativas”* y además la Ley 44/2003 de 21 de noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias no establece diferenciación entre los profesionales del sector público y los de privados, sino que los equipara expresamente y se limita a hacer referencia a la titulación legal que poseen unos y otros, y por otro lado la jurisprudencia dice que *“la identificación y valoración de las necesidades especiales se realizarán por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones”*, lo que ha motivado que *“actualmente el sistema educativo acepta y acata, como norma, los diagnósticos clínicos realizados por los centros especializados, con titulación legal”* (Latorre, Josep A.).

El diagnóstico clínico según el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades *“tiene por finalidad obtener un conocimiento acerca del perfil complejo de la superdotación y de las demás especificidades que constituyen las altas capacidades y establecer la posterior orientación para el desarrollo y atención de este colectivo tanto a nivel personal como escolar y familiar”*, e incluye las siguientes áreas:

- El juicio clínico de los factores cognoscitivos.
- El diagnóstico clínico del perfil de personalidad, factores socio-emocionales y sus interacciones con el sistema cognitivo.
- El diagnóstico diferencial de la disincronía.
- El diagnóstico de las funciones cognitivas y el estudio de los estilos de aprendizaje específicos del alumno.
- La orientación y pautas educativas y formativas a los padres.
- El pre-diseño de la Adaptación Curricular y las necesarias orientaciones a los padres.
- La orientación educativa diferencial a los profesores.

De esta forma podemos decir que el diagnóstico es “clínico” puesto que debe tener en consideración variables que sólo desde la perspectiva clínica pueden ser valorados, y es

“integrado” porque debe estar constituido bajo la consideración simultánea de los ámbitos de desarrollo del niño (familiar y escolar) y de los ámbitos profesionales que están implicados en favorecer dicho desarrollo (la Psicología Clínica, la Pedagogía y el Derecho).

Pero ¿dónde queda el modelo bio-psico-social en este contexto?

2. LOS FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS

El desarrollo de las formulaciones actuales pasa por la respuesta a la pregunta ¿cómo aprende el cerebro?, cuya formulación resulta aparentemente sencilla y que sin embargo bajo su humilde forma esconde la gran cantidad de conocimientos que actualmente se poseen sobre el funcionamiento de tan infrautilizado órgano, pero sobre todo oculta una ingente suma de desconocimiento.

Y es que del cerebro parece que se sabe mucho, pero o bien no es tanto o bien los conocimientos que acerca del mismo poseemos se han quedado en los laboratorios, en los libros, en los artículos científicos, etc. La relación que consiguieron establecer la Medicina y la Biología no la hemos conseguido (aún) entre la neurociencia y la pedagogía. Ortiz Alonso, T. (2009) en su libro “Neurociencia y Educación” nos plantea continuamente la necesidad de crear un puente por el cual el conocimiento adquirido sobre funciones cognitivas y no cognitivas (la atención, el lenguaje, el aprendizaje, la memoria, la percepción, la emoción, la motivación, etc.) pueda ser transferido al trabajo docente en el aula (también nos habla de la importancia que tiene considerar estas funciones en el contexto del hogar).

Comenta igualmente el autor la importancia que tiene el “*mantenimiento de un buen estado cerebral*” y el “*mantenimiento de una buena estimulación ambiental*” como catalizadores del bienestar, del equilibrio emocional y del desarrollo cognitivo. En su epílogo plantea la relación neurociencia - educación como una propuesta dirigida a aquellos que son los protagonistas del proceso educativo, es decir, a los padres, a los profesores, a los propios alumnos y también a los neurocientíficos.

Esta nueva relación entre ambas disciplinas, se está dando en llamar “neurodidáctica” y su principal proposición es que los conocimientos que poseen los neurólogos pueden servir de ayuda a profesores y pedagogos para que puedan estar en mejores condiciones de desarrollar propuestas didácticas más acertadas.

A través de la lectura del libro vemos como el cerebro tiene funciones motoras, sensitivas y de integración. Observamos cómo en el lóbulo occipital se reciben y analizan las informaciones visuales, en los temporales se gobiernan ciertas sensaciones visuales y

auditivas, en el lóbulo frontal se rigen los movimientos voluntarios, el lóbulo frontal se relaciona también con el lenguaje, etc., aunque resulta más difícil localizar las áreas cerebrales que gobiernan funciones como la memoria, el pensamiento, las emociones, la conciencia y la personalidad.

Existe un conocimiento más preciso sobre del cerebro y su funcionamiento gracias al avance de las neurociencias que han dado lugar a una nueva consideración acerca de la didáctica y de los procesos de aprendizaje y esta nueva conceptualización debe hacer que el alumno deje de ser percibido como un mero receptor pasivo de información para comenzar a verlo como un participante activo de su propio proceso de aprendizaje, incluso existen instituciones e investigaciones que tratan de conjugar neurociencia y educación como la Universidad de Bristol, Harvard Graduate School of Education, Centre for Neuroscience in Education de la Universidad de Cambridge.

Existe por tanto una importante actividad investigadora que proporciona un continuo desarrollo de conocimientos sobre las estructuras cerebrales y sus funciones, lo que permite tener una visión más clara de los procesos de aprendizaje, de las bases neurológicas del comportamiento, de la memoria, de las emociones, los sistemas sensoriales y motores, la atención y la motivación, etc., y todo este cuerpo de conocimientos debería ser puesto a disposición de las propuestas de aprendizaje, de los diseños curriculares, de las evaluaciones y cómo no, de la formación continua de profesores y maestros.

Hoy sabemos, por ejemplo, que es posible establecer nuevas conexiones entre neuronas por lo que también es posible que los alumnos consigan mejores resultados en la medida en que cuantas más conexiones neuronales se produzcan más eficientes serán las comunicaciones entre neuronas. De modo que la plasticidad cerebral es mayor de lo que se creía hasta no hace mucho tiempo, por lo que resulta conveniente que las estrategias pedagógicas estimulen la creación de nuevas redes y circuitos de comunicación neuronal. J. A. Marina habla de *“educación del cerebro”* para lo cual distribuye varias tareas:

- Cuidar la salud del cerebro.
- Ayudarnos a comprender el marco general en que se da la educación.
- Conocer las funciones motivacionales del cerebro.
- Comprender las funciones ejecutivas del cerebro.
- Comprender la función de la educación en el desarrollo del cerebro.
- Conocer los mecanismos de aprendizaje del cerebro en diversas actividades.
- Resolver trastornos de aprendizaje o de conducta.
- Una nueva visión de la adolescencia.

Además, actualmente conocemos que la configuración cerebral no depende totalmente de la genética, y que el cerebro aprende como respuesta a las demandas del entorno. Se ha observado cómo tras el proceso de neurogénesis mueren muchas neuronas, sin embargo las que sobreviven se reorganizan en un periodo muy intenso de formación de

conexiones y que posteriormente se produce un proceso por el cual se eliminan aquellas conexiones que no se usan (apoptosis cerebral).

Conocemos que los primeros años de vida de los niños son muy importantes en el desarrollo, motivo por el cual si estos viven en entornos enriquecidos y estimulantes podrán aprovechar esos periodos críticos de aprendizaje cerebral. Igualmente que existen aspectos que inciden en el buen funcionamiento del cerebro (como la alimentación, el ejercicio físico o los hábitos de sueño), así como la importancia de los ambientes emocionalmente estables y equilibrados (tanto en el ámbito del colegio como en el hogar).

La evolución del cerebro tiene lugar a lo largo de toda la vida por medio de diversas reorganizaciones en las conexiones neuronales (tanto entre neuronas próximas como entre otras alejadas) y existen diversos factores como la genética, la motivación, el estado emocional y físico, etc. que pueden favorecer o interferir en el proceso de maduración cerebral. Desde el nacimiento existen en el cerebro estructuras que están preparadas para interactuar, para procesar información. Desde los cuatro años el cerebro está preparado para adquirir destrezas académicas y durante la adolescencia aumenta la capacidad de llevar a cabo aprendizajes abstractos y perfeccionar las capacidades cognitivas y otras funciones complejas como las ejecutivas, la conciencia moral y la toma de decisiones.

Podemos advertir la relación entre el aprendizaje y la memoria, ya que la adquisición de un nuevo aprendizaje permite la creación de nuevas redes neuronales como consecuencia de la interacción entre la información nueva recibida y la que ya se poseía. Por tanto no hay aprendizaje sin memoria. El primero se produce a partir de la entrada de información a través de los sentidos, posteriormente las sucesivas evocaciones y repeticiones harán que se establezca y consolide para finalmente poder recuperarlo. Así ocurre en las personas estándar.

Este tipo de información es posible gracias al desarrollo que han adquirido los instrumentos tecnológicos que nos permiten “ver” cuál es el funcionamiento del cerebro, incluso mientras se realizan determinados tipos de tareas, pero también nos permite observar la relación que podemos establecer entre neurociencia, educación y altas capacidades, pues según la primera, estas últimas se entienden como una potencialidad intelectual elevada que es lo que la caracteriza, por tanto no es un rasgo de personalidad ni una conducta escolar o un rendimiento concreto. Esta potencialidad debe cristalizar a lo largo del desarrollo y tiene un funcionamiento cognitivo que distingue intelectualmente a estas personas respecto de las de capacidad intelectual media. La investigación neurológica sobre el funcionamiento del cerebro en las altas capacidades intelectuales, argumenta que los cerebros más inteligentes funcionan con mayor eficacia y menor consumo de energía durante la resolución de tareas, de acuerdo con la hipótesis de la eficiencia neural, visible mediante técnicas de neuro-imagen como la tomografía por emisión de positrones (PET), la resonancia magnética (RM) o el electroencefalograma (EEG).

Los superdotados hacen menor uso de las redes neurales no específicas. Esto supone una mayor eficacia resolutoria por el no uso de áreas irrelevantes y la focalización en las relevantes. En suma, la Superdotación se relaciona con una actividad más específica y simultánea de las redes selectivamente activadas y una mayor eficiencia.

El estudio de la relación entre inteligencia y cerebro mediante EEG durante la resolución de tareas de razonamiento simple, complejo o creativo, concluye que la inteligencia no es una función de mayor trabajo del cerebro, sino de su eficacia derivada de la inhibición de las áreas irrelevantes para la resolución y la activación focalizada de las más relacionadas. En las tareas más complejas, los superdotados identifican mejor las estrategias necesarias, relacionando la actividad de las áreas cerebrales posterior y parietal. Los estudios realizados mediante EEG entre superdotados y sujetos con inteligencia media muestran que:

- En los procesos cognitivos complejos (p. ej., generación de hipótesis), participa la red neural que incrementa la transmisión de información, más eficaz entre los superdotados.
- Las redes neurales posteriores (relacionadas con mecanismos de control ejecutivo y codificación) y las parietales (relacionadas con la memoria) son más eficaces en los superdotados; en consecuencia, tienen más capacidad para la transmisión de información.
- Durante la resolución, los superdotados hacen menor uso de las redes neurales no específicas. En consecuencia, hay diferencias entre ellos y las demás personas en la transmisión de información entre distintas zonas cerebrales; los superdotados utilizan menos zonas no específicas y distribuyen mejor los recursos cognitivos necesarios.
- Diversos estudios muestran la relación entre actividad cerebral e inteligencia; los superdotados tienen menor índice de consumo metabólico cortical en la resolución de diferentes tareas; los patrones EEG durante la resolución son menos caóticos y más coherentes. Esto supone una mayor eficacia resolutoria por el no uso de áreas irrelevantes y la focalización en las relevantes. Además, hay una asociación negativa entre actividad cerebral durante la resolución de la tarea e inteligencia, evidenciada mediante la técnica de PET y el registro EEG: en los superdotados hay una caída en la actividad cortical, mayor procesamiento en el hemisferio izquierdo, mayor eficacia de los recursos en el procesamiento de estímulos, los circuitos neurales simultáneamente activados son menos y más específicos; hay mayor actividad espacial y temporal y actividad coordinada electro-corticalmente durante el procesamiento. Comparativamente, entre los sujetos típicos, hay un mayor número de redes neurales en uso y una mayor dificultad para encontrar los estímulos irrelevantes.

- En suma, la inteligencia superior se relaciona con una actividad más específica y simultánea de las redes selectivamente activadas y una mayor eficiencia que podría relacionarse con una mejor mielinización neuronal.

De modo que la investigación científica ha ido avanzando hasta llegar a nuevas aportaciones en las que se comprueba la interrelación permanente del sistema cognitivo con los procesos emocionales y motivacionales. Esto tiene una implicación inmediata y es que resulta preciso prestar más atención a los diferentes procesos de aprendizaje de cada alumno con la adecuada gestión de las emociones en el aula. Adquiere importancia otros aspectos como la autoestima y la autoconfianza o la estabilidad emocional. Sin embargo históricamente la investigación se ha centrado sobre todo en la dimensión cognitiva de la superdotación, lo que ha producido que las referencias sobre el mundo emocional de las personas superdotadas sean escasas, aunque van en aumento dado el mayor interés de la Psicología por los aspectos emocionales, pero no existe acuerdo entre todos los autores respecto al ajuste emocional de las personas con altas capacidades, para unos la superdotación puede proteger a quienes la poseen y para otros constituye un factor de riesgo, pudiéndose afirmar que unos y otros, en parte, tiene razón, pues, en el estudio de cada caso, es preciso considerar, en el perfil complejo de la superdotación, otros factores como por ejemplo los relacionados con la personalidad, los ambientales, etc. Ello nos permitirá alcanzar un diagnóstico y un pronóstico ajustado a cada caso.

Las implicaciones de esta evolución en la concepción de la inteligencia y de las altas capacidades son múltiples. Por ejemplo:

- Las personas con altas capacidades piensan de una forma diferente a la mayor parte de la población, su cerebro procesa la información y aprende de una manera diferente a la de otras personas.
- Existen diversas variables que pueden alterar el alto logro que pueden conseguir los alumnos con altas capacidades. El propio hogar, el colegio y el grupo de iguales, son factores decisivos para determinar si un alumno corre riesgo de obtener un bajo logro.
- Existen alumnos con habilidades innatas que no llegan a cristalizar por falta de oportunidades, de práctica y/o motivación.
- La inteligencia humana puede auto-gestionarse y auto-determinarse mediante la voluntad, siendo aquí igualmente importante la educación de los procesos emocionales.
- No podemos seguir hablando de inteligencia humana en términos de un cociente intelectual, pues los instrumentos que lo miden son indicadores de una “inteligencia académica”, o de un razonamiento lógico, pero no de una superdotación.
- La motivación es un factor psicológico básico en la intervención con los alumnos con altas capacidades que no debe desligarse del ámbito cognitivo.

En definitiva, la superdotación es un fenómeno cognoscitivo-emocional estable y global, que se caracteriza por un funcionamiento diferente, como consecuencia de las diferencias intelectuales cualitativas en lo cognoscitivo, en lo emocional y lo motivacional. Por tanto, estos alumnos piensan de una manera diferente a la mayoría de la gente. Su cerebro procesa información de otra forma, de modo que tienen diferentes formas de aprender, lo que hace que requieran otros programas educativos distintos a los estándares, que se basen en los estilos de aprendizaje propios de cada uno, principio que debe regir en el diseño de “su” currículo y de la organización escolar, para evitar el fracaso escolar o el rechazo.

3. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

Si existe una opinión casi unánime en la existencia de alumnos que tienen capacidades muy superiores, también es cierto que el primer problema que nos encontramos es el de la terminología (“bien dotados”, “superdotados”, “talentosos”, “precoces”, “altas habilidades”, etc.) y esto dificultó ofrecer una definición que fuera aceptada por todos o al menos por la mayoría. Al contrario, han existido multitud de definiciones (casi tantas como investigadores del tema) y esta no ha sido una dificultad trivial, pues en función de la definición de la que se partía, condicionaba el diagnóstico, y por tanto la intervención educativa y el aprendizaje que de la misma se derivaba. Sin embargo, el término que se ha extendido mayoritariamente es el de “superdotado” al que se ha relacionado estrechamente (sobre todo a partir de los trabajos de Torrance, 1986) con el concepto de creatividad. Hasta tal punto que Clark (1986) lo consideraba como *“la más alta expresión de las capacidades superiores”*, mientras que Sternberg (1988) consideraba que *“las personas creativas y que se conocen bien a sí mismas son las que hacen los descubrimientos que cambian la sociedad”*. Por tanto, tampoco existía consenso respecto al concepto de superdotación, puesto que además las distintas concepciones de Superdotación mantenían una relación interactiva con los diferentes modelos, que existían, con el diagnóstico y la toma de decisiones para la educación de este grupo de alumnos. De modo que las cualidades superiores de algunos niños se solían expresar a través de distintos términos (superdotación, alta capacidad, dotes superiores, etc.) aunque con el mismo significado. Así se decía:

SUPERDOTADOS Alumnos que, al presentar un nivel de crecimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad cualquier área o materia.

TALENTOSOS Alumnos que muestran habilidades específicas en área muy concretas. Así se puede hablar de talento académico, talento matemático, talento verbal, talento motriz, talento social, talento artístico, talento musical, talento creativo.

Talento Simple: elevada aptitud en un ámbito o tipo de información (Ej: verbal o matemático), o en un tipo de procesamiento cognitivo (lógico o creativo). En los demás ámbitos o formas de procesamiento pueden

Talentos Complejos: Están constituidos por las combinaciones de aptitudes específicas: Talento Académico (Verbal + Lógico + Gestión de Memoria). Talento Artístico (Gestión Perceptual + Aptitud

	presentar niveles discretos o deficitarios	Espacial +Talento Creativo)
PRECOCES	Alumnos que muestran cualidades de superdotacion o de talento a edades tempranas y que posteriormente, en la adolescencia o edad adulta, no mantienen necesariamente esa diferencia significativa respecto a su grupo normativo en edad.	
PRODIGIO	Persona que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Produce algo que puede competir en un campo específico con los adultos. Se caracteriza por la competencia específica prematura y admirable.	
GENIO	Persona que debido a sus excepcionales capacidades en inteligencia y creatividad ha producido una obra importante para la cultura en la que vive y que la sociedad reconoce y exalta. Se caracteriza por la competencia general y específica. La persona que dentro de la superdotación y compromiso con la tarea, logra una obra genial. Antes se identificaba al genio con un C.I extraordinario, superior a 170/180. Es falsa la comparación entre “genio” y “superdotacion”. A veces al superdotado se le exige actuaciones propias del genio.	
EMINENCIA	Persona que debido a la perseverancia, oportunidad, azar, suerte, etc. ha producido una obra genial sin que el nivel intelectual sea el factor determinante.	

Pero el uso de estos términos sugiere la presencia de algo extraordinario o superior a lo normal, aunque entre los superdotados existan tantas diferencias individuales como en cualquier otro grupo de personas. Sin embargo respecto a su posible detección y evaluación existen dos tendencias principales actualmente:

- Por un lado la tendencia de considerar como superdotados a aquellas personas que manifiestan evidentes conductas o aspectos superiores a los demás. Esta es la tendencia de los que consideran que los alumnos superdotados destacan por sí solos y en todo. Esto puede llevar al error de interpretar que si un alumno no destaca sobre los demás es porque no es superdotado, lo que a su vez puede inducir a menores índices de detección.
- La otra tendencia es aquella que considera que superdotados pueden ser aquellas personas que manifiestan capacidades que una vez desarrolladas o potenciadas, pueden llegar a manifestarse en conductas mejores que las de los demás. Esta tendencia podría permitir mejores índices de detección por lo que también podría ofrecer mejores oportunidades de desarrollo de las altas capacidades (cognitivas, sociales, motivacionales, etc.).

Igualmente, no siempre la investigación sobre aspectos emocionales de las personas con altas capacidades ha estado exenta de polémicas, puesto que con frecuencia se asociaba sobretodación y genialidad con aspectos patológicos, de forma que las investigaciones que intentaban comprobar el ajuste psicológico de estas personas y su perfil de personalidad, se encontraban influidas por el recelo ante la existencia de variables desadaptativas en estas personas.

Independientemente de las consideraciones sobre el ajuste psicológico de los superdotados (para unos estos niños suelen tener un mejor ajuste que sus iguales valorando que son capaces de desarrollar una gran comprensión de sí mismos y de los demás, lo que les permitiría afrontar con más garantías el estrés y los conflictos; para otros estas personas tienen más problemas de ajuste puesto que entienden que la superdotación incrementa la vulnerabilidad hacia las dificultades de adaptación, teniendo por tanto más problemas emocionales y sociales) existen una serie de características sociales, emocionales y morales que configuran un perfil en el que podemos encontrar:

A **nivel cognitivo**, suelen tener una alta capacidad para manipular símbolos (inicio rápido en la lectura, amplio vocabulario, etc.), igualmente suelen mostrar una buena memoria y gran capacidad para archivar información, niveles elevados de comprensión y generalización (son capaces de observar rápidamente la relación entre hechos), muestran una buena capacidad de concentración y atención (sobre todo en aquellas cuestiones que más le interesan), suelen ser buenos observadores, curiosos y con una gran variedad de intereses.

Son diversos los autores que han investigado sobre el tema y han reconocido la existencia de características emocionales, sociales y morales en las personas superdotadas, que Dabrowski (en Pérez y Domínguez, 2000) distingue en:

- Intensidad emocional.
- Alta sensibilidad hacia los sentimientos de los demás.
- Autoconciencia acentuada. Sentimientos de ser distinto.
- Idealismo y sentido de la justicia.
- Desarrollo temprano del locus de control interno.
- Grandes expectativas. Perfeccionismo.
- Necesidad fuerte de consistencia entre los valores abstractos y las acciones personales.
- Niveles avanzados de funcionamiento moral.
- Temprana preocupación por la muerte.
- Mucha energía.
- Sensibilidad por la estética.

Las personas superdotadas no es que sientan más emociones que el resto de la población, sino que sus emociones las viven de forma intensa, pudiendo manifestar un elevado nivel de emocionalidad o sensibilidad. La diferencia se encuentra en la intensidad que muestran en su forma de sentir, de pensar, de imaginar y de implicarse. Lo que también tiene mucho que ver con su tendencia a involucrarse personalmente en todo lo que hacen. Por esta razón es posible que familiares o amigos consideren que les dan mucha importancia a determinados asuntos por los que están interesados o preocupados.

Dabrowski nos habla de sobre-excitabilidad, refiriéndose a la capacidad para procesar y responder a estímulos que no todas las personas perciben de la misma forma o bien no tienen los mismos efectos. Esta sobre-excitabilidad se manifestaría en las siguientes áreas:

- **Inteligencia.** Las personas superdotadas suelen mostrar una gran curiosidad o interés por diversos temas. Además de mostrar un buen nivel de concentración y una gran habilidad para resolver problemas. Sus capacidades cognitivas les permiten ser competentes para realizar actividades que exigen procesos de análisis y síntesis. Procesan y responden rápidamente a las diferentes informaciones que le llegan.
- **Imaginación.** Estas personas suelen tener una gran capacidad para la fantasía, para la visualización espontánea de los problemas y una gran imaginación.
- **Emoción.** Suelen tener grandes sentimientos, una gran complejidad emocional y son capaces de identificarse con los sentimientos de los demás.
- **Área psicomotora.** Suelen ser rápidos, impulsivos y a veces no pueden parar.
- **Área sensorial.** Suelen aprender haciendo uso de todos los sentidos.

Esta complejidad tanto en el sentir como en el pensar, es diferente a la de la mayoría de sus compañeros. Es decir, no solo piensan de una forma diferente, sino que siente de otra manera. Solo si esta intensidad emocional que muestran es comprendida y valorada del mismo modo que su inteligencia, conseguiremos que no se sientan diferentes a los demás. Esta emocionalidad suele ser la primera en ser advertida por parte de los padres. Además las fuertes emociones de los superdotados pueden ser extremas, lo que puede llegar a confundir a los adultos.

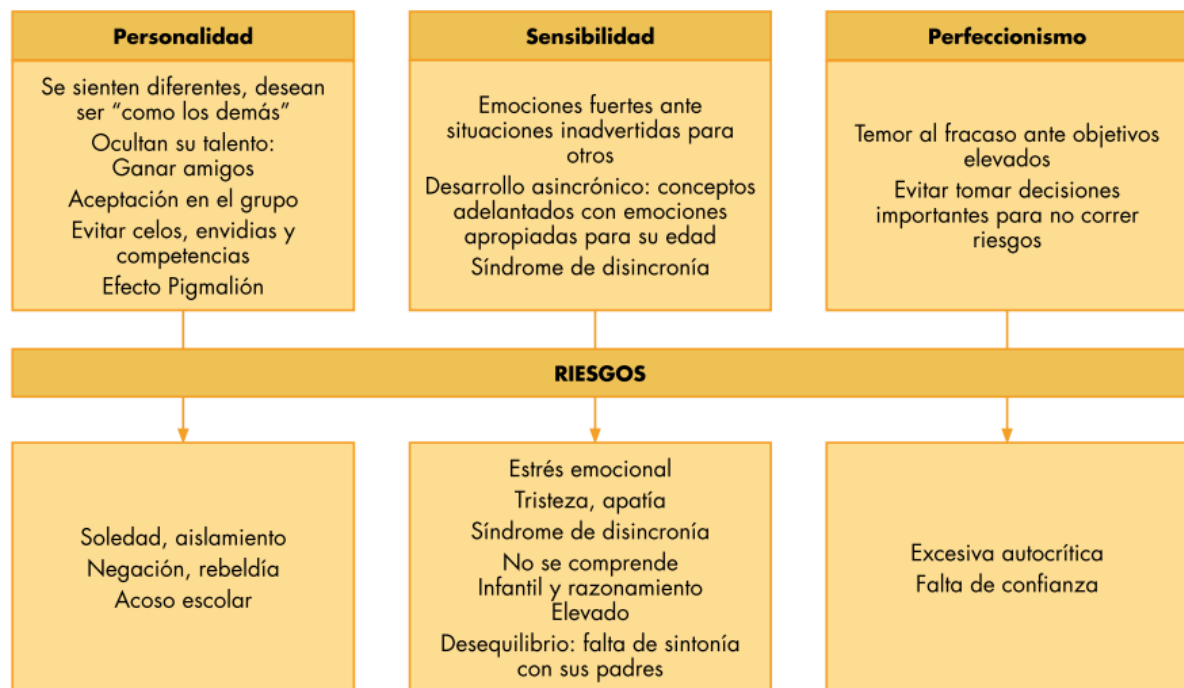
Existen ciertas características en la personalidad de los alumnos superdotados que pueden dar lugar a una serie de correlatos que pueden ser mal interpretados y por tanto dar lugar a un diagnóstico equivocado, que inevitablemente ocasionará que el plan de trabajo esté desviado de las verdaderas necesidades del alumno y consiguientemente podemos causar un importante perjuicio al alumno.

CARACTERÍSTICAS	CORRELATOS
Suelen ser perfeccionismo	Es posible que muestren expectativas poco realistas, además de un rechazo hacia el trabajo duro
Hipersensibilidad del sistema nervioso	Pueden mostrar cierta hiperactividad y distraerse lo que puede ser atribuidos a problemas de atención
Elevado nivel de energía, alerta mental y curiosidad	Es posible que muestren cierta frustración con la inactividad, por lo que pueden necesitar una constante atención/control externos de padres y profesores
Suelen ser independientes e inconformistas	Pueden mostrar rechazo de la estructura rígida del aula, rebeldía contra las presiones sociales y de los adultos, e incompreensión por parte de padres, profesores y compañeros
Muestran Iniciativa y suelen ser autosuficientes	Esto puede motivar que tengan cierta tendencia a dominar las discusiones y actividades

Tienen una importante capacidad para concentrarse, mostrando un comportamiento dirigido hacia metas	Resistencia a la supeditación a un horario concreto
Intenso interés por explorar cosas nuevas	Puede hacer que tengan una escasa motivación por el trabajo tradicional del aula y desear la investigación por sí mismos
Suelen tener avanzadas estrategias de análisis y resolución de problemas, percepción de relaciones complejas entre ideas y eventos	Esto puede hacer que se muestren impacientes con los detalles, rechazo de la rutina. Habitualmente pueden mostrar un nivel de lenguaje escaso para su elevado potencial que impida transmitir el mismo. Menor desarrollo psicomotor que establece una importante discrepancia entre inteligencia y habilidad física
Suelen ser muy originales y creativos	Esto puede motivar que sean considerados por los compañeros como diferentes e inconformistas y en ocasiones generar problemas socio-emocionales e incompreensión
Suelen ser unos aprendices muy eficientes, con una buena memoria, extensa base de conocimientos y observadores	Puede hacerles desarrollar pobres hábitos de trabajo, además de mostrar poco interés por la adquisición de nuevas estrategias y el rendimiento académico
Su pensamiento suele ser crítico	Pueden mostrar tendencia a ser excesivamente críticos consigo mismos y los demás
Gran profusión y fluidez verbal	Esto puede provocar una cierta dificultad para retener el deseo de hablar y problemas para desarrollar estrategias de escucha
Muestran normalmente una importante diversidad de intereses	Lo que les puede hacer querer un currículum relevante para sus intereses y habilidades y provocar que se aburran con las clases convencionales
Suelen mostrar igualmente un gran sentido del humor	A veces se suelen mostrar sarcásticos lo que puede llegar a ofender a los demás
Presencia de un talento	Lo que puede ocasionar falta de interés por otras áreas que quedan fuera de su talento
Locus de control interno.	Se atribuyen a sí mismos la responsabilidad de sus acciones, lo que favorece el surgimiento de sentimientos de culpa y una excesiva presión para el logro de sus metas

Estos correlatos no solo dificultan la identificación de los alumnos con altas capacidades, sino que por esta misma razón es preciso mantener una visión amplia y comprensiva del comportamiento de aquellos alumnos que muestran actitudes que habitualmente no están asociados a las altas capacidades de forma que podamos obtener una información coherente y realista.

Las características de la personalidad, sensibilidad y perfeccionismos que suelen caracterizar a los alumnos con altas capacidades intelectuales, frecuentemente no suelen ser comprendidas, lo que puede derivar en dificultades sociales, negativismo, rebeldía, estrés, depresión, etc.



Tomado de García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J.

4. FUNDAMENTOS SOCIALES Y CONTEXTUALES

En el actual panorama podemos contemplar el exiguo porcentaje de alumnos con altas capacidades que están diagnosticados y el elevado índice de fracaso escolar entre estos mismos alumnos. Destacando la importancia de un diagnóstico clínico capaz de ofrecer una imagen acertada del alumno superdotado, de sus necesidades y de la respuesta educativa consecuente.

A pesar de que la LOE reconoce el derecho de todos los alumnos (también con altas capacidades) a una educación distinta y ajusta, en nuestro país el interés por la formación de los alumnos con altas capacidades tiene una escasa tradición. La LOE ha supuesto un importante avance, al menos a nivel legislativo, pero desde su publicación (y por tanto desde que adquiere un carácter de obligado cumplimiento) el recorrido que ha tenido en su puesta en práctica no ha sido el esperado y quizá por ese motivo, ya se presentó en su momento alguna demanda por parte de los familiares de un alumno superdotado contra el sistema educativo por no haberle facilitado las atenciones requeridas.

En 1994 el Consejo de Europa hizo pública la *Recomendación 1248 sobre la Educación de los Alumnos Superdotados* (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa), en la que establece que: "los alumnos superdotados han de poder beneficiarse de las condiciones educativas apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, por su propio bien y por el de la sociedad en general. De hecho, ningún país puede permitirse malgastar talentos, y se estarían malgastando recursos humanos si no se

identificasen a tiempo las potencialidades intelectuales o de otro tipo. Para ello es necesario contar con las herramientas adecuadas". Han pasado veinte años en los que probablemente el avance ha sido mayor y más ágil en la compensación de los déficits, sobre los que nuestro sistema educativo y los profesionales de la enseñanza sí que tienen una mayor tradición.

En la actualidad podemos decir que el marco legal, sólo es capaz de detectar un número muy limitado de alumnos, e intervenir con un número mucho más limitado, en muchos casos sin las adecuadas adaptaciones y sin fijar unas metas claras, sino simplemente pasando de curso a estos alumnos y aplicando el currículo establecido.

Existen alumnos que poseen un alto potencial pero también con un rendimiento bajo, incluso con fracaso escolar, o también con conductas disruptivas en clase y suelen ser ignorados, por lo que la intervención para solucionar los problemas que estos alumnos originan es incompleta, lo que puede llevar a un rechazo escolar cada vez mayor conforme el alumno se acerca a la enseñanza secundaria, donde puede agudizarse. El origen de estas dificultades podemos encontrarlo en la desmotivación escolar, la inmadurez emocional y la falta de habilidades sociales, pero también por la ausencia de estímulos adecuados a su nivel intelectual. Por tanto, un rendimiento bajo o incluso un fracaso escolar, no tienen por qué deberse necesariamente a una falta de potencial intelectual.

Existen diversas fuentes de información que insisten en que los alumnos con altas capacidades necesitan currículos diferenciados y métodos de enseñanza adaptados. Sin embargo hoy seguimos quejándonos de que el sistema educativo mantiene un bajo nivel de exigencia en la instrucción, un ritmo de aprendizaje lento, donde el alumno tiene escasas oportunidades para realizar tareas a un nivel de profundidad y complejidad proporcional a sus habilidades. Ya hace muchos años que algunos autores comentaban cómo los niños superdotados comienzan con actitudes favorables hacia lo académico pero al no encontrar un currículo adaptado y estrategias de enseñanza que les mantengan en un nivel y ritmos adecuados, tienden al aburrimiento.

Parece que las diferencias entre, por un lado, el estilo de aprendizaje y las propias necesidades de los alumnos y por otro lado el currículo y la instrucción proporcionada por el sistema educativo, pueden contribuir a un escaso nivel de motivación y bajo logro. Sin embargo existen diversas variables que es preciso considerar para realizar una reflexión más profunda sobre las causas que pueden motivar dicho escaso rendimiento y motivación. Renzulli hablaba de cuatro factores que pueden llevar a un bajo logro: rasgos emocionales del alumno, rasgos socio-comportamentales, rasgos curriculares, discapacidades de aprendizaje o pobre autorregulación.

Para conseguir unos cánones adecuados de calidad en la educación (excelencia educativa), es preciso considerar la heterogeneidad de alumnos, para poder establecer las medidas diferentes y adecuadas a las características personales de los alumnos y que cada

uno de ellos pueda alcanzar las metas propuestas por el sistema educativo. Sin embargo el sistema educativo español en muchas ocasiones prioriza garantizar los mínimos antes que buscar dicha excelencia. Considerando precisamente la calidad educativa, esta no puede ser pensada solamente para los alumnos “medios”, sino para toda la población escolar, también la que se sitúa en la escolarización obligatoria. Y es precisamente este carácter de obligatoriedad el que debe mover al sistema educativo a ajustarse a las características personales de los alumnos y no al contrario, de modo que se puedan aprovechar las capacidades que puedan presentar (cualesquiera que sean estas).

En ocasiones cuando el alumno con altas capacidades se incorpora al sistema escolar y puesto que destaca intelectualmente, no se considera la posibilidad de que necesite una atención especial. Pero la igualdad de oportunidades es un derecho de todos, de modo que es necesario conocer y tener en cuenta las capacidades de cada uno para que se desarrollen al máximo. También las del alumnado inicialmente superdotado en el ámbito intelectual o con talentos diversos. Pero para una adecuada atención a los alumnos con altas capacidades, es preciso obtener un mayor rendimiento en los recursos personales y materiales que se dediquen a este fin. Además parece existir cierta resistencia a atender a los alumnos con altas capacidades bajo la consideración de que éstos no necesitan atención especial si están demostrando el rendimiento adecuado. Sin embargo esta postura va en contra de la propia legislación e ignora los principios pedagógicos sobre los que se basa nuestro Sistema Educativo. Otras veces no son atendidos argumentando que los recursos existentes deben ser aprovechados por los alumnos que tienen dificultades para alcanzar los objetivos mínimos, sin embargo estadísticamente las personas superdotadas o talentosas, han procedido generalmente de las clases más favorecidas, pero no existe ninguna relación entre la clase social y el talento, lo que ha implicado en muchos casos que aquellos alumnos que disponen de mejores condiciones económicas y sociales, son los que han podido desarrollar un proyecto de vida acorde a su potencial, pues han podido asistir a centros de elite. Este tipo de situaciones merman las expectativas de los aquellos alumnos con altas capacidades procedentes de familias modestas o de clase media, con pocos recursos y se crea un elitismo queriendo evitarlo.

Otras veces ocurre que se suelen ignorar los casos de rendimiento excepcional en una determinada área curricular, buscando los casos de rendimiento global excepcional. El alto rendimiento en áreas con poco peso curricular (como puede ser Música, Educación Plástica o Educación Física) ni siquiera se tiene en cuenta y los recursos para potenciar este tipo de talentos suelen ser extraescolares (conservatorios, talleres artísticos, federaciones deportivas) lo que no favorece la atención escolar. Además existen dificultades para que se reconozca oficialmente como una necesidad educativa específica aquellos casos de alumnos con excelente rendimiento escolar, pero que no puntúan en los test psicométricos a un nivel muy alto. Lo que significa que para que un alumno sea considerado superdotado, no sólo tienen que rendir excepcionalmente en el ámbito escolar (y concretamente en las áreas de mayor peso académico), sino que también debe disponer de un CI superior a 130.

Parece evidente después de todo que la atención a la diversidad también está referida al alumnado con altas capacidades, lo que va a requerir una respuesta educativa igualmente diversa y adaptada a las necesidades educativas que cada alumno presenta según sus propias peculiaridades.

Sin embargo, existen experiencias a través de las cuales podemos constatar que los componentes propios del ambiente pueden afectar de una forma crítica en el desarrollo de las altas capacidades intelectuales que en muchos casos lleva a que los propios alumnos las oculten. En el desarrollo de la inteligencia participan no solo factores biológicos o psicológicos sino también sociales, que pueden favorecer pero también dificultar su desarrollo a través de a través de factores propios del contexto que resultan no estar adaptados a las necesidades del alumno con altas capacidades, cuando no son también opuestos.

Pero ¿cuáles son los factores ambientales o contextuales que más influyen?

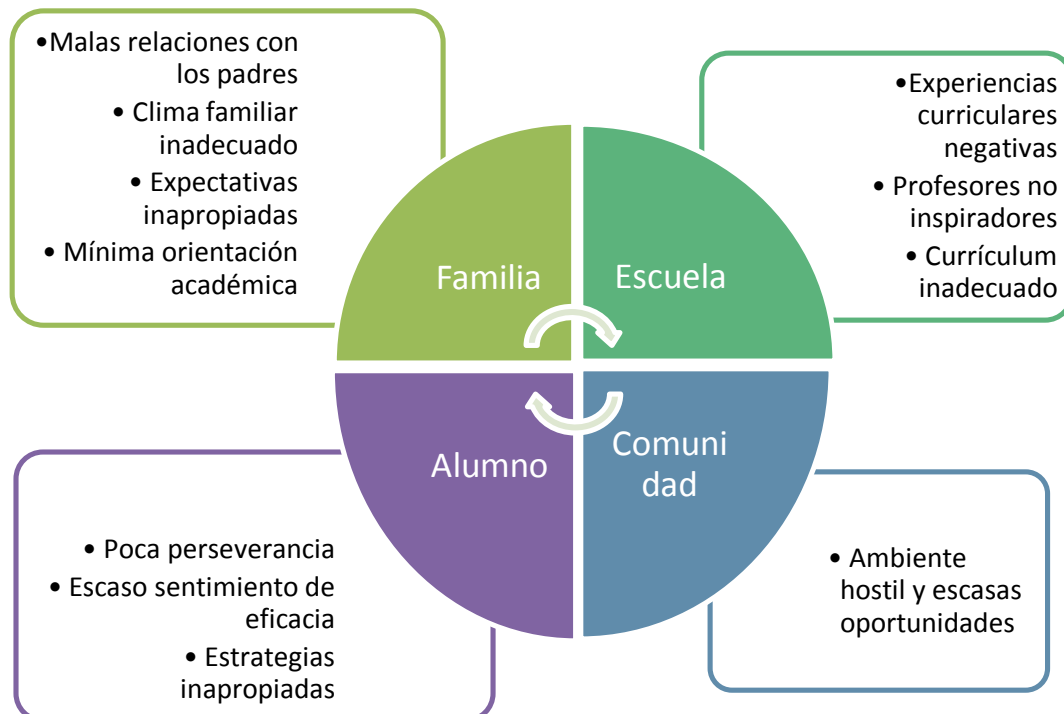
El **entorno familiar** juega un papel especialmente importante a través de diversas variables como pueden ser:

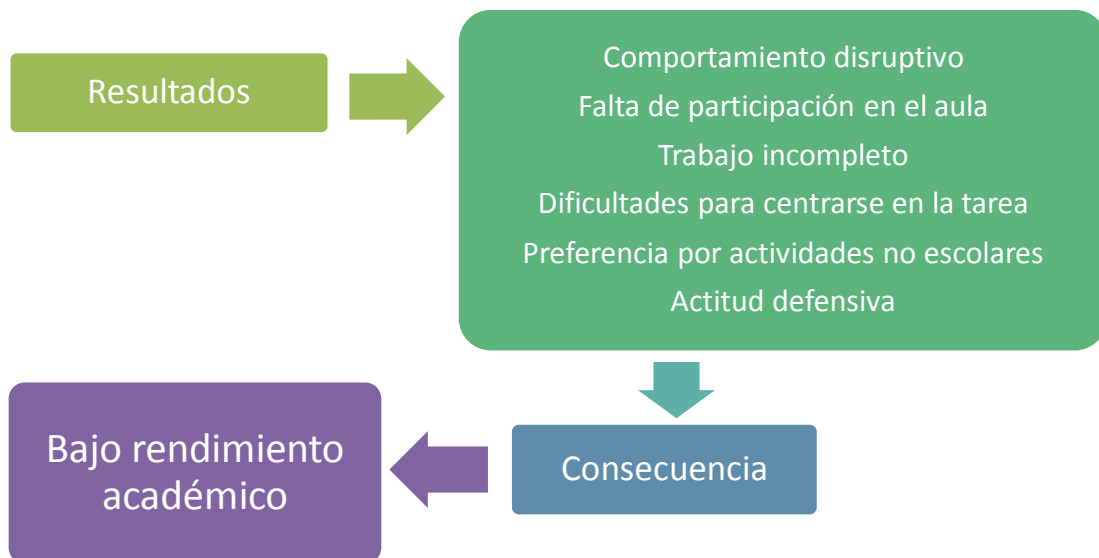
- Los estilos o roles que desempeñan los padres pueden dar lugar a un mal rendimiento académico. Por ejemplo las actitudes que resultan excesivamente permisivas pueden promover en el alumno falta de autocontrol; las actitudes autoritarias pueden dar lugar a que el niño no desarrolle competencias sociales adecuadas, lo que puede tener una importante influencia sobre un autoconcepto desajustado. En cambio aquellos padres que mantienen unas interacciones familiares democráticas contribuyen positivamente a la maduración de sus hijos, lo que permitirá que se desarrollen como adultos independientes y con una visión ajustada de sí mismos.
- Igualmente la falta de coherencia en la educación de los hijos (manteniendo actitudes no solo dispares sino a veces también contradictorias) puede dar lugar a un escaso desarrollo del auto-control o del sentido de la responsabilidad. Igualmente tienen una importante influencia negativa aquellos hogares desorganizados, donde la ausencia de normas claras y de rutinas no permiten el fomento de la constancia y la conciencia del trabajo.
- Las actitudes negativas hacia el colegio igualmente pueden provocar el desinterés del niño pues puede haber obtenido la imagen de que el colegio no es útil para su presente ni lo será para su futuro.
- Los ambientes familiares desestructurados influyen negativamente en el desarrollo de las competencias académicas y sociales.
- Como ya hemos visto las relaciones afectivas son sumamente importante. Así cuando los padres mantienen relaciones frías o distantes con su hijo o cuando existe escasa comunicación, el alumno puede desarrollar actitudes

de abandono o de rechazo de las responsabilidades académicas que le son propias.

Por otro lado hemos podido comprobar en los primeros párrafos de este capítulo como el **ambiente escolar puede** promover o dificultar el desarrollo del niño. De esta forma tienen una gran influencia factores como:

- Las inadecuadas o inexistentes experiencias curriculares adecuadas que fomenten el aprendizaje del alumno y la posibilidad de potenciar sus capacidades.
- Igualmente la propuesta de actividades que no son relevantes para el alumno o que no tienen unos objetivos curriculares precisos, provocará el desinterés del niño hacia su propio aprendizaje.
- La actitud que los profesores y/o maestros puedan mostrar hacia sus alumnos superdotados es igualmente importante (no debiendo incurrir en el trabajo basado en el control hacia el rendimiento o haciendo uso de refuerzos negativos o despreocupándose de las necesidades del alumno).
- Otro factor muy importante es la tendencia a la “media” que se puede observar a través de ciertas influencias (más o menos sutiles) que buscan que el alumno superdotado obtenga un rendimiento acorde a las previsiones que se realizan para el grupo de referencia.





Adaptado de Díaz (1998)

Respecto a los factores contextuales es preciso, por tanto, realizar una serie de consideraciones que tienen una importante trascendencia sobre la atención a las altas capacidades intelectuales.

- Sin el apoyo institucional y educativo, las potencialidades de miles de alumnos con altas capacidades pueden perderse, pues quizá no cuenten con las mismas oportunidades desde su más temprana infancia.
- Su rendimiento cognitivo puede no desarrollarse en función a sus posibilidades, siendo un importante motor intelectual para generar cambios positivos.
- En los centros escolares no existe una preparación específica para los docentes.
- Las familias que tienen un hijo 'diferente' por su alto potencial normalmente se encuentran en una situación de inseguridad, a veces no encuentran la ayuda necesaria para canalizar ese potencial, en muchas ocasiones la escuela se convierte en un freno.
- La aplicación de las propuestas que plantea la legislación es complicada, por falta de recursos y por el desconocimiento generalizado de la materia.

- Ante tal panorama educativo, no es de extrañar el alto índice de bajo rendimiento escolar que ostentan las personas con altas capacidades. Es evidente que comprenden antes que el resto, por lo que florece la desidia.
- En más de un 95% de los casos son los padres quienes detectan la superdotación de un niño, observando además de síntomas de precocidad, también conductas como desadaptación en el colegio o sensación de que es muy fácil para ellos.
- Cuando los padres tienen varios indicios y piden un diagnóstico a la Administración (normalmente los equipos especializados del MEC) a veces el tiempo de espera es excesivo.
- La escuela está muy dirigida al grupo, en muchas ocasiones los profesores no hacen planes individualizados y eso hace que niños con altas capacidades puedan pasar desapercibidos y mostrando conductas contrarias a su alta capacidad.
- Existen niños de altas capacidades que han pasado por el sistema educativo sin haber recibido ninguna atención especial.
- Los programas extra-curriculares se consideran insuficientes ya que por ellos pasan una mínima parte de los alumnos con altas capacidades
- La escuela no identifica porque todo está organizado en función de la edad, no de la capacidad.
- Los actuales programas educativos tienden a la homogeneidad, con lo que muchas veces se sacrifica la creatividad y los talentos potenciales de los alumnos.
- Las medidas que se suelen proponer, siguen sin ser personalizadas y desatienden otras necesidades del niño como: afecto, socialización y relaciones, estado madurativo, etc.
- Sin las herramientas adecuadas y una atención integral y de calidad, el alumno no podrá desarrollar plenamente sus capacidades.
- Estos alumnos durante su etapa de la adolescencia y debido al sentido de pertenencia al grupo subordinan ciertos aspectos de su personalidad al objetivo de ser aceptados, llegando incluso algunos de ellos a sofocar voluntariamente

sus capacidades con el fin de no ser considerados empollones, adulares de los profesores, etc.

- A pesar de que se preste especial atención a la identificación temprana, si no existen los recursos y la formación adecuada de los profesores, siempre habrá una cierta cantidad de talentos que se pierdan puesto que estos se desarrollan cuando son estimulados adecuadamente.
- El sistema educativo parece dar muestras de carecer de recursos para detectar a niños con altas capacidades y personalizar su currículum.

5. ASPECTOS CLÍNICOS EN EL DIAGNÓSTICO DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Puesto que el número de alumnos con altas capacidades que actualmente pasan sin ser detectados es muy alto, resulta necesario desarrollar una historia clínica detallada con la participación de equipos multidisciplinares que puedan realizar los diagnósticos diferenciales o que confirmen los diagnósticos que se han efectuado.

Igualmente existen una serie de factores internos que pueden dificultar o impedir el adecuado desarrollo de las capacidades de los alumnos superdotados. Desde este punto de vista, la nueva forma de entender las altas capacidades intelectuales, plantea también nuevas exigencias entre las que se encuentra la de desarrollar un **diagnóstico clínico integrado**, que considere no sólo la evaluación psicopedagógica sino también el juicio clínico de las funciones cognitivas, de las variables emocionales y su interacción con las anteriores, el estudio de su personalidad, y en los alumnos de altas capacidades el diagnóstico diferencial de la desincronía y demás posibles disfunciones. Son diversos ámbitos se plantea la necesidad de desarrollar este diagnóstico. Así por ejemplo:

- *“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”.* (“Atención a la diversidad en la LOE” Juan López

Martínez, Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación).

- *“El problema de no identificar correctamente a un alumno superdotado impide intervenir eficazmente en su currículum escolar y, por lo tanto, que no se desarrolle satisfactoriamente en sus potencialidades”* (Grupo de Trabajo sobre la Superdotación y Altas Capacidades del Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña).
- *“Al ponerse de manifiesto que los alumnos con altas capacidades no necesariamente tienen que sobresalir en todas las áreas del currículo y que pueden llegar a mostrar comportamientos opuestos a la visión estereotipada de niño ‘superdotado’ [...] se ha evidenciado la necesidad de mejorar los procesos de detección e identificación de estos alumnos”*. (Moya Gutiérrez, A. y Miguel López, A. “Identificación y evaluación del alumno con altas capacidades”).
- *“Una no detección de estos casos o un tratamiento inadecuado desemboca en el aislamiento de estos alumnos y, paradójicamente, en su fracaso escolar”* (Francisco Álvarez de la Chica, Consejero de Educación (Andalucía), El País, 14 febrero 2011).
- *“El talento no emerge de manera espontánea, es necesario estimular su desarrollo, por ello, identificar el potencial de los alumnos con altas capacidades es imprescindible para ayudarles a crecer”. “En nuestro sistema educativo la inmensa mayoría de los alumnos con altas capacidades está sin identificar y sin identificación no hay intervención y sin intervención no hay desarrollo”*(Javier Tourón, catedrático de la Universidad de Navarra y experto en alta capacidad, durante su intervención en el VIII Congreso FNCE).
- *“Quisiera persuadirles de que hay que actuar de manera urgente porque existe una evidencia clara de que en los sistemas educativos hay un déficit extraordinario en la identificación de las altas capacidades”* (J. Tourón, intervención en el parlamento vasco 2011).
- La Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa (1994) expresaba el siguiente argumento en su Recomendación 1248 respecto a los alumnos superdotados: *“los alumnos superdotados han de poder beneficiarse de las condiciones educativas apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, por su propio bien y por el de la sociedad en general. De hecho, ningún país puede permitirse malgastar talentos y se estarían malgastando recursos humanos si no se identificasen a tiempo las potencialidades intelectuales o de otro tipo. Para ello es necesario contar con las herramientas adecuadas”*.

Pero para *“poder beneficiarse de las condiciones educativas apropiadas”* es necesario conocer previamente y de una forma precisa cuáles son las necesidades particulares del alumno, resulta igualmente necesario que el diagnóstico considere

también las variables clínicas que se presentan de modo que este resulte fiel y real, pues solo así podrán disponerse *“las condiciones educativas adecuadas”* para que el alumno pueda *“beneficiarse”* de las mismas y *“desarrollar plenamente sus capacidades”*.

Para reflejar la importancia de los factores clínicos en el diagnóstico de las altas capacidades veamos distintos tipos de perfiles de alumnos superdotados que podemos encontrar (considerando que también entre los alumnos con altas capacidades existe una gran diversidad) en relación a su actividad escolar.

1. Los niños que manifiestan un rendimiento académico satisfactorio y que se encuentran integrados adecuadamente en el aula. No suelen mostrar dificultades de comportamiento en el ámbito escolar ni en el familiar y muestran un auto-concepto positivo.
2. Los niños que tienen un bajo rendimiento como resultado de un desajuste entre el potencial del alumno y los logros obtenidos, no existiendo además ningún tipo de déficits asociados. Mayoritariamente son alumnos con una baja motivación hacia las tareas escolares que terminan afectando a su propia autoestima y mostrando rechazo y aburrimiento hacia el colegio o las tareas, observándose además un locus de control externo, pues atribuyen la causa de su insatisfacción a variables ajenas.
3. Niños con altas capacidades que muestran déficits específicos asociados. En estos casos es especialmente difícil que el profesorado identifique una alta capacidad pues esta queda encubierta por el propio déficit. En estos casos la propuesta de medidas educativas que responden exclusivamente a las necesidades planteadas por el déficit sin desarrollar otras que potencien su capacidad puede producir en el alumno sentimientos de desánimo, frustración, rechazo, etc. En este grupo podríamos hablar de los siguientes casos:
 - 3.1. Niños superdotados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Manifiesta dificultades para focalizar y mantener la atención, provocando que los demás fijen su atención en las conductas observables propias de la *“hiperactividad”* mientras que otros aspectos más propios de su alta capacidad quedan camuflados por los anteriores.
 - 3.2. Los niños superdotados también pueden manifestar dificultades de aprendizaje, por cuestiones genéticas, por factores debidos a la prematuridad o incluso por dispedagogías. Sin embargo tampoco se les suele detectar, debido al uso que hacen de estrategias

compensatorias, aunque se desaniman frecuentemente porque puede que no obtengan éxito en las tareas académicas. Pueden mostrar un trabajo inconsistente o una gran variabilidad en tareas como la lectura o la aritmética. Muchas veces sus dificultades solo pueden ser apreciadas cuando son muy severas de modo que el alto nivel cognitivo no es suficiente para compensar los déficits. En ocasiones los padres y maestros observan las discrepancias que existen entre el alto potencial (por ejemplo en razonamiento, resolución de problemas, etc.) y la escasa actuación en áreas académicas (por ejemplo la lectura).

- 3.3. Niños superdotados con Síndrome de Asperger. Son alumnos que presentan dificultades en tres áreas principales: en la comunicación, la flexibilidad mental y las habilidades sociales. Mientras que es frecuente encontrar altas capacidades en estos niños.
4. Niños culturalmente diferentes, quienes principalmente por las dificultades en el idioma, se preocupan más por mantener relaciones con sus iguales que por destacar en actividades académicas.
5. Niños que pasan desapercibidos en el aula. Suele ser más frecuente en niñas que en niños. Este perfil dificulta significativamente la detección de una alta capacidad, pues el propósito es poder integrarse mejor en el grupo de sus iguales.
6. Niños desafiantes, suelen ser niños que tienen un pensamiento divergente muy desarrollado y además un elevado nivel de creatividad, un agudo sentido del humor que puede ser mal entendido. Pueden pasar por alumnos “cabezotas”, indiscretos o sarcásticos que incluso llegan a cuestionar la autoridad del profesor.
7. Niños autónomos en el aprendizaje. Aprenden y trabajan de una forma adecuada, mostrando en ocasiones una fuerte personalidad, temperamento y una gran independencia debido a que tienen muy consolidado su autoconcepto.

Pero ¿por qué razón es más común buscar un trastorno cuando la realidad de los alumnos probablemente no se encuentra entre los límites de la patología?

Es posible que exista actualmente una tendencia a “patologizar” muchas de las conductas humanas, sin embargo también es posible que busquemos simplificar en exceso, cometiendo el error de reducir todo lo relacionado con la inteligencia a elementales conductas observables, mientras perdemos de vista el verdadero origen de dichas conductas, cuya realidad no necesariamente va a ajustarse a un comportamiento que puede ser observado y registrado.

De esta forma muchos niños son derivados a los departamentos de orientación de los centros educativos, a los equipos específicos de las comunidades autónomas, a psicólogos, psiquiatras, pediatras y neurólogos pues manifiestan comportamientos que se caracterizan por desatención, impulsividad o un nivel muy elevado de actividad. En muchos de esos casos el diagnóstico que se establece es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad que responde a los criterios que marca el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales(DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA). Y para comprobar si las conductas que muestra el niño se ajustan a dichos criterios se hace uso de escalas de clasificación que administran los profesores y padres, cuyas puntuaciones son utilizadas para cuantificar la medida en que se presentan dichas conductas considerando un estándar de niño. Sin embargo estas escalas no consideran la auténtica causa del comportamiento, por lo que difícilmente el diagnóstico será acertado y mucho menos las propuestas educativas basadas en él.

De modo que un diagnóstico adecuado debe considerar otras variables (lo que implica también la participación de diversos profesionales) que procuren ofrecer una visión real de las causas que dan lugar a comportamientos “problemáticos”. Quizá entonces adquiere sentido el antiguo modelo de la Medicina que nos advertía que era preciso preguntarnos no sobre cuál es la enfermedad que tiene el paciente, sino quién es el paciente que tiene la enfermedad. Trasladando esta pauta al terreno de la enseñanza, parece necesario considerar que la educación no es posible sin un adecuado conocimiento de cada niño, pues cada uno tiene su propia personalidad, capacidades, intereses, motivaciones y circunstancias socioculturales diferentes a las de otro.

Existen *“determinadas características de los niños superdotados que pueden llevar a los profesionales a ignorar un desorden subyacente”* lo que puede dar lugar a que *“las características de la superdotación son confundidas con las de otra situación”*, de modo que si los *“diagnósticos solo se basan en comportamientos comunes de superdotados, el niño podría acumular una larga lista de diagnósticos, donde cada uno atiende unos pocos aspectos de la personalidad del niño, pero no la describe plenamente”*. (Reproducido del artículo de Webb, J. T. y otros titulado *“¿Por qué los niños superdotados están recibiendo tantos diagnósticos erróneos?”*).

Es difícil realizar un diagnóstico diferencial basándonos en conductas que pueden responder a criterios asociados a diversos problemas, trastornos o dificultades y si son conductas reactivas a circunstancias adversas o si responden a una patología intrínseca.

Además el origen auténtico del problema puede encontrarse en el entorno (por ejemplo en el colegio).

Igualmente el desarrollo de los niños superdotados no es homogéneo, sino que existen discrepancias entre diversas áreas de desarrollo, lo que en ocasiones puede ser identificado como una falta de habilidad (aunque los resultados que obtienen pueden ser similares a los estándares).

Pero, en general, no hay suficiente evidencia empírica para concluir que existe una relación clara de causa-efecto entre la superdotación y desajuste psicológico. Por tanto las personas superdotadas no tienen por qué presentar mayores niveles de desajuste emocional. Quienes consideran que las capacidades cognitivas diferenciales de las altas capacidades son un “factor de protección” frente a posibles desajustes y quienes consideran que son un “factor de riesgo”, realmente hablan de lo mismo, es decir de la importancia que tienen estas variables cognitivas para explicar el ajuste o desajuste psicológico y emocional.

Entonces ¿por qué observamos en algunos casos esos desajustes?

A pesar de las dificultades para establecer un diagnóstico preciso, resulta útil considerar los siguientes planteamientos para una mejor comprensión de las altas capacidades y de los factores clínicos implicados. A continuación veremos conceptos y variables relativas a la personalidad y la cognición que resultan especialmente importantes para realizar un diagnóstico clínico:

1. Disincronía.
2. El síndrome de difusión de la identidad.
3. El efecto Pigmalión negativo.
4. La sobre-excitabilidad.
5. Las funciones cognitivas.

El análisis global de todos los factores clínicos integrados en cada uno de los bloques citados, nos permitirá comprobar la influencia y la interacción continua y permanente de las variables emocionales.

5.1. LA DISINCRONÍA

Hace referencia a los ritmos heterogéneos que sigue el desarrollo interior del alumno con altas capacidades (dimensión interna) y respecto al contexto que le rodea (dimensión social). Normalmente el desarrollo intelectual evoluciona más rápidamente que otras áreas sobre todo la emocional, cuyo ritmo de desarrollo es más parecido al de los alumnos de su edad. La combinación de las variables propias de cada uno de esas dimensiones dará lugar a diversos tipos de disincronía que pueden ocasionar dificultades para la identificación de los alumnos superdotados y para su ubicación a nivel de aprendizaje.

Castelló y Martínez (1999) comentaban que *“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”*.

Acedera (2010) comentaba que *“la disincronía escolar surge por la diferencia de la 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 edad mental, se produce un 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”*.

Por otro lado Genovard (1998) señalaba que *“es necesario referenciar una de las fuentes de conflictos principales –incluso 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”*.

Y además que *“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*

cuantitativamente 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 educativa 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 Dr. Miranda Romero (Presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades), añade que *“la situación del alumno de alta capacidad intelectual, que no recibe la programación y las formas diferentes de aprendizaje que requiere, sino que, por el contrario, se le imponen otras muy diferentes (los programas, estilos y ritmos estándares) provoca tener que esforzarse permanentemente en ser como los demás y 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”.*

Disincronía interna	Disincronía social
Existe una disincronía entre la inteligencia y la psicomotricidad (lo que puede dar lugar a dificultades con la escritura).	Entre las características propias del niño y las del colegio donde está escolarizado puede ocurrir igualmente un desfase y una consecuencia importante de ello puede ser el efecto Pigmalión negativo.
También puede aparecer una disincronía entre el desarrollo del razonamiento que puede adelantarse al de la expresión verbal. De esta forma es posible que algunos niños muestren una elevada comprensión conceptual y en cambio una expresión escrita mediocre.	Entre el niño y sus propios padres también puede ocurrir cierta disincronía porque estos no saben o no pueden prestarle la atención adecuada, apoyarlo o darle oportunidades de expresión y realización.
Entre el desarrollo intelectual y el de la afectividad también puede haber una disincronía, de modo que es posible encontrar a alumnos que pueden captar informaciones con una fuerte carga emocional que sin embargo no pueden gestionar porque su desarrollo emotivo sigue un ritmo más lento.	Entre el niño y sus compañeros puesto que el alumno suele estar acompañado de otros alumnos que tienen la misma edad cronológica pero diferente edad mental. Por esto a veces suele preferir a adultos o alumnos mayores.

5.2. EL SÍNDROME DE DIFUSIÓN DE LA IDENTIDAD

Es un trastorno grave de la personalidad, descrito por el Dr. Otto Kernberg, (Presidente de la Sociedad Psicoanalítica Internacional), por el que el sujeto ve diluir su personalidad con distorsiones cognitivas y deterioro progresivo del yo.

Se han descrito casos en niños superdotados que han contraído este grave síndrome como consecuencia de haber sido derivados -para su diagnóstico de altas capacidades- a centros de salud mental con niños de diferentes patologías psíquicas. En estos casos el Síndrome de Difusión de la Identidad se produce en base a que el niño superdotado desde su uso de razón, se siente diferente y sabe que es diferente, pero inicialmente ignora el sentido de su diferencia.

Al ir observando que los demás niños le ven diferente, su interacción con los demás resulta difícil en ambos sentidos y si por el contrario, los demás interaccionan sin dificultad entre ellos, puede ir considerando su diferencia en el sentido más peyorativo: se siente un "bicho raro" y con frecuencia creen ser "tontos".

Hallarse en un centro de salud mental infantil con otros niños visiblemente afectados de diversos trastornos psíquicos, les supone la evidencia y la confirmación de sus suposiciones más despreciativas. En estos casos esta vivencia y convicción oculta y profunda no les resulta superable por manifestaciones verbales de los padres o del personal psiquiátrico.

En ocasiones desde las mismas escuelas, o desde equipos de asesoramiento psicopedagógico, o de orientación educativa de las escuelas, con la excusa de su gratuidad, y de que en los centros de psiquiatría infantil existen profesionales con competencias sanitarias, padres de niños posiblemente superdotados han sido derivados a estos centros.

Al parecer, estas actuaciones se han realizado en relación a que estos centros, por una parte, carecen de profesionales con competencias sanitarias que sean expertos en altas capacidades, por lo que estos centros desconocen la diferente aplicación de los tests en las altas capacidades, no poseen los tests específicos de este colectivo, desconocen el diagnóstico diferencial del síndrome de la disincronía, así como las pautas diagnósticas, específicas de este colectivo, diferentes de las del DSM-IV TR y de otros manuales internacionales.

Por otra parte, en ningún caso existen, en estos centros, expertos en altas capacidades con competencias educativas. Es, por tanto conocido que el niño regresará a la escuela sin indicación alguna acerca de la adaptación curricular precisa que indica la Ley Orgánica de Educación y que todos los niños de altas capacidades necesitan

Desde una escuela, desde un equipo de asesoramiento psicopedagógico, desde la inspección educativa, u otro organismo, derivar o indicar a los padres a centros de psiquiatría infantil, ignorando a los centros especializados en diagnóstico de altas

capacidades, además de la evidente quiebra de la profesionalidad en grado máximo, en función del daño que supone para la salud psíquica del niño, constituye una, vulneración de la Ley de Defensa de la Competencia, por lo que, sin necesidad de intervención por parte del abogado, procede poner los hechos en conocimiento tanto de las autoridades educativas como del Tribunal de Defensa de la Competencia.

(Tomado del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades)

5.3. EL EFECTO PIGMALIÓN NEGATIVO

Hace referencia a un conjunto de factores que producen un gradual deterioro de la inteligencia, es un concepto definido por primera vez por Terrassier que le atribuyó el significado según el cual algunos niños ante determinadas circunstancias en el hogar o en la escuela, limitan deliberadamente sus realizaciones, sus avances y su crecimiento intelectual con el propósito de ganar amigos fácilmente, o bien ser aceptados por los demás alumnos de su edad, o bien para evitar envidias, celos y competencias o bien para corresponder a las expectativas de su propia familia.

Progresivamente su intención de igualarse con los demás de su hogar o del grupo escolar, va deteriorando su nivel de trabajo intelectual y se frustran en esa área, aunque logren inicialmente superar los problemas de su afectividad. El deseo a ser aceptado socialmente, les lleva a sentirse inseguros, presionados y culpables. Inseguros de su derecho a sentir sus propias emociones lo que les lleva a una disminución del sentido del Yo. Se sienten ambivalentes sobre sus logros, perciben sus logros como una traición a su grupo social. Estos sentimientos y actitudes consiguen que progresivamente nieguen su talento, rechazando retos. No conectan bien con profesores y alumnos, por su inseguridad, suelen evadirse en clase, parecen distraídos y ausentes, se aburren y están muy poco motivados a seguir el ritmo de la clase. El rendimiento escolar por tanto puede pasar a ser mediocre. Este síndrome puede aparecer en relación al colegio, a la propia familia y al grupo de iguales.

Cuando aparece en relación al colegio, es porque se espera del niño eficiencia normal o media y se le estimula a trabajar pero muy por debajo de su capacidad. La actual conformación curricular no presenta pequeños desafíos para el intelecto del niño talentoso, a esto se suma que ellos mismos consideran su inteligencia como una desventaja social. Estas circunstancias pueden ocasionar que el alumno se habitúe pronto a trabajar por debajo de su verdadero potencial, lo que progresivamente puede favorecer la aparición de problemas agudos de aprendizaje o conducta, mientras que otros pueden tener un rendimiento más o menos “normal”, pero por debajo de sus propias capacidades.

Cuando aparece en el entorno de la familia suele ser porque esta valora la capacidad del hijo por debajo de la real y el niño aprende a manifestarla dentro de los límites de lo que se espera de él. Suele aparecer en familias desfavorecidas socio-

culturalmente, o en familias poco interesadas en la evolución de sus hijos, o bien porque otro hermano ha destacado en algún talento y hace sombra al siguiente.

Cuando aparece en relación a los compañeros suele ser porque el alumno desborda las normas del grupo y puede verse rechazado por este. Como consecuencia el alumno puede presentar inhibiciones intelectuales unidas al sentimiento de que toda expresión de la inteligencia es una fuente de culpa. También puede ocurrir que los demás le vean como niños obedientes o tímidos.

5.4. LA SOBRE-EXCITABILIDAD (S.E.)

A través de diversas observaciones (contrastadas con padres y profesores, quienes hacen referencia a comportamientos distintos y diferencias inherentes entre los niños superdotados y los que no lo son) podemos comprender que la intensidad, la sensibilidad y la sobre-excitabilidad son características muy importantes en los superdotados.

En este sentido Dabrowski (basándose en la experiencia clínica adquirida mediante el trabajo con adolescentes, adultos creativos y superdotados y también en el análisis de las biografías de personalidades notables) desarrolló su teoría de la Desintegración Positiva, a través de la cual propone que el conflicto y sufrimiento interior son necesarios para el desarrollo avanzado. Aunque no todas las personas llegan a este nivel de desarrollo, la combinación entre una capacidad o inteligencia y el fenómeno de S.E. pueden disponer hacia dicho nivel superior de desarrollo. Igualmente establece que no todos los superdotados manifiestan tener esta S.E., pero sí que es más frecuente en esta población.

El concepto de S.E. hace referencia a intensidades innatas que indican una alta capacidad de respuesta a los estímulos. Puede encontrarse en altos niveles en las personas altamente creativas y en los superdotados que pueden expresarse con mayor sensibilidad, mayor conciencia e intensidad y son por tanto una diferencia visible tanto en la vida como en la calidad de las experiencias de estas personas. Por otro lado “el potencial de desarrollo” está formado según Dabrowski por tres componentes básicos: la herencia, el ambiente y un factor autónomo. La herencia viene a ser como las capacidades innatas de partida de que dispone la persona (las S.E.). Mientras que el **ambiente** está constituido por las posibilidades que el medio otorga a la persona para que lleve a cabo la evolución mencionada. El **factor autónomo** se refiere a la conciencia o capacidad que tiene el individuo de dirigirse a sí mismo hacia el desarrollo propio. La herencia y esta “autonomía” forman un factor interno, mientras que el ambiente es un factor externo. Ambos tipos son los que permiten la desintegración positiva. El factor interno viene definido por la conciencia de la persona sobre las posibilidades que le otorga el ambiente y por las combinaciones que se pueden establecer. Por su parte las S.E. determinan el potencial que

el individuo tiene para alcanzar los distintos niveles de desarrollo. De modo que en función del grado en que se den estas intensidades y la forma en que la persona consiga desarrollarlas y ajustarlas al medio (a través del factor autónomo) podrá alcanzar mayores o menores niveles en el proceso de desintegración positiva.

Para Dabrowski había cinco áreas de intensidad y como veremos estas S.E. pueden tener efectos positivos (de modo que un niño puede mostrar una gran energía, o sentidos muy desarrollados o una gran imaginación, etc.) pero también negativos (escasa capacidad para permanecer quieto, intolerancia a los sonidos fuertes, imaginación desbordante que interrumpe otras acciones, sensibilidad emocional excesiva, etc.). Sin embargo la combinación de estos tipos de S.E. es la que puede indicarnos según Dabrowski la existencia de una superdotación y esto nos puede orientar sobre el proceso de identificación de estos alumnos, de modo que según este autor las S.E. se convierten en posibles indicadores de altas capacidades.

- **Psicomotora.** Está referida a una elevada excitabilidad del sistema neuromuscular y está relacionada con la capacidad para ser activo (habla rápida, entusiasmo ávido, actividad física intensa, necesidad de acción). Si el grado de intensidad emocional es alto puede que actúen o hablen compulsivamente, o sobreactúen, muestren hábitos nerviosos, se muestren especialmente organizados o competitivos. Ellos pueden disfrutar de este estado de entusiasmo físico y verbal, pero los demás puede que los vean como “cargantes”. En el colegio puede que se les considere como niños que no pueden permanecer quietos y en algunos casos su excitabilidad psicomotora puede dar lugar a una errónea identificación con un trastorno por déficit de atención.
- **Sensitiva.** Viene expresada a través de experiencias muy intensas por medio de los sentidos, lo que les permite tener una mayor y más temprana percepción de los placeres estéticos (música, lenguaje, arte, olores, etc.). Si este grado de intensidad es muy alto pueden llegar a comer demasiado, comprar compulsivamente o querer ser el centro de atención, o bien llegar a aislarse de cualquier tipo de estímulos.
- **Intelectual.** Se refleja en la necesidad de buscar el entendimiento y la verdad, de adquirir conocimientos y analizar y sintetizar. Suelen tener mentes muy activas, ser muy curiosos, lectores ávidos y muy observadores. Capaces de concentrarse y esforzarse intelectualmente durante periodos de tiempo prolongados, suelen ser tenaces en la resolución de problemas que son de su interés. Igualmente suelen tener una gran preocupación por asuntos morales y de justicia, ser independientes en sus pensamientos y llegar a parecer críticos e impacientes con otros que los siguen el ritmo.

- **Imaginativa.** Se refleja en una gran imaginación, uso frecuente de metáforas, facilidad para inventar, para visualizar los detalles. A veces algunos niños suelen mezclar la realidad con la ficción, creando sus propios mundos. Les resulta difícil permanecer en clase cuando la creatividad y la imaginación son secundarias. Suelen escribir historias y dibujar en vez de estar atentos en clase. A veces pueden dejarse tareas a medias si alguna idea se les ocurre.
- **Emocional.** Se refleja a través de sentimientos muy intensos, complejas emociones que a veces son extremas, facilidad para identificarse con los sentimientos de los demás. Suelen mostrar una marcada capacidad para las relaciones profundas, mostrando fuertes conexiones con las personas, empatía y sensibilidad en las relaciones. Tienen una elevada conciencia de sus propios sentimientos (a veces muestran introversión, timidez o inhibición) y a veces se identifica a los estos niños como exagerados, su compasión y preocupación por los demás, su focalización en las relaciones personales y la intensidad de sus sentimientos puede llegar a interferir en sus tareas cotidianas.

Según Domínguez Rodríguez, P. (2004) *“estas cinco dimensiones dan al talento su poder”* además de añadir que la intensidad psicológica en niños superdotados *“es intrínseca a su alta dotación intelectual y no necesariamente tiene que ser un indicador de algún tipo de desajuste psicológico. La intensidad de emociones y sentimientos ha sido citada frecuentemente en la literatura como una característica de los niños con inteligencia superior”*.

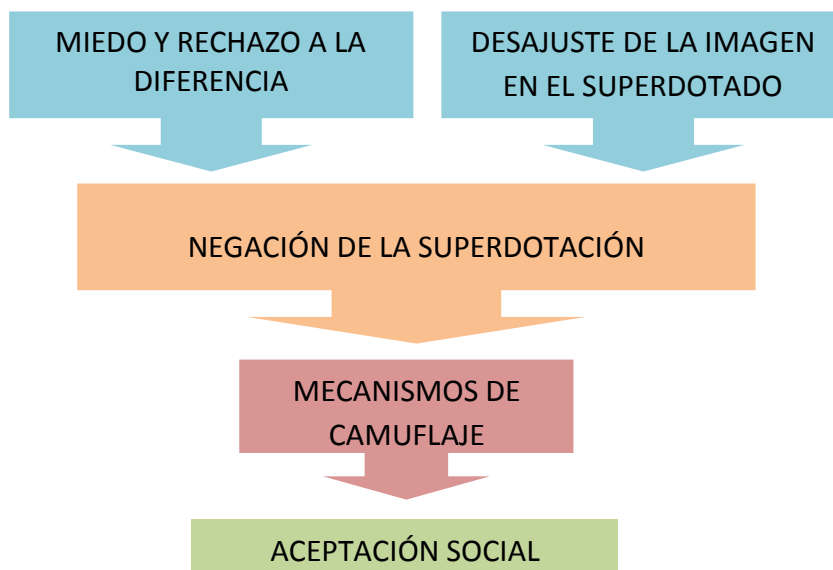
Como hemos visto, existen una serie de dificultades que encuentran las personas superdotadas a la hora de integrar su superdotación en el concepto de sí mismo. Estas dificultades están relacionadas con la tendencia de estas personas a negar o bien ocultar su superdotación para evitar el rechazo u obtener la aceptación social. Para ello pueden hacer uso de los “mecanismos de camuflaje”(Peñas Fernández, M., 2008)de la superdotación que hacen referencia a estrategias que puede utilizar el alumno para buscar la aceptación o evitar el rechazo (por ejemplo: modificar el lenguaje, ocultar intereses y/o capacidades, quitar importancia a las altas capacidades o evitar decir que es superdotado).

1. Ocultación y negación de la superdotación. Según Swiatek y Dorr (1998), los niños superdotados hacen uso de cinco estrategias de afrontamiento para ocultar su propia superdotación: la negación de la superdotación. enfatizar la popularidad, aceptación de los iguales, interacción social y ocultación de la superdotación.
2. El miedo y rechazo a la diferencia puede provocar que el niño haga uso de determinadas estrategias de ocultación del talento ante el temor al rechazo por parte de los demás ya que se considera diferente o bien siente que los demás les perciben como diferentes. Además la inteligencia superior puede estar asociada

a comportamientos adultos, que no encajan en una etapa (la adolescencia) que se caracteriza por las transgresiones y conflicto con el mundo adulto, lo cual no encaja con lo anterior, pero el adolescente superdotado también está necesitado de aprobación y aceptación por parte de los demás lo que le puede impulsar a hacer uso de mecanismos de camuflaje.

3. Desajuste entre su imagen como individuo superdotado y el estereotipo o imagen de cómo son las personas superdotadas. Este desajuste se refiere a la idea que el alumno superdotado puede tener sobre lo que es ser superdotado, pudiendo ocurrir que considere a sí mismo que no cumple con las características de la alta capacidad. Aquí juegan un papel muy importante los estereotipos sociales, aunque también las propias creencias (por ejemplo considerar que debería tener un rendimiento excepcional en todas las áreas) de forma que si el alumno tiene una imagen irreal de lo que es un superdotado y no se siente identificado con esa imagen puede iniciarse el proceso de negación de su superdotación.

El mecanismo que propone Peñas Fernández para explicar la negación de la superdotación es el siguiente:



Modelo explicativo de la Negación de la superdotación
Adaptado de Peñas Fernández, M. (2008)

Por su parte Chang (2005) añade otros tipos a los factores que propusieron Swiatek y Dorr, quedando su propuesta como sigue:

- Estrategias de minimización de las diferencias (negar la alta capacidad, conductas de evitación, valorar la conformidad y minimizar el valor de la popularidad).
- Estrategias de interacción social (participación en actividades de interacción social, ayudar a los otros y valorar la aceptación por parte de los pares).

5.5. LAS FUNCIONES COGNITIVAS

La inteligencia y la creatividad son variables que hacen referencia a la dimensión cognitiva del ser humano. Los niños con altas capacidades constituyen una población muy heterogénea por lo que resulta muy complicado realizar un “listado” de características propias de estos alumnos. En general podemos decir que los alumnos de altas capacidades se caracterizan por los siguientes rasgos.

Generales

- Suelen mostrar una gran curiosidad y ganas de aprender desde muy pequeños, mostrando un alto nivel de actividad, energía y concentración.
- Tienen buena capacidad para razonar de manera compleja, atienden a las relaciones entre distintos hechos y situaciones.
- Suelen mostrar una maduración precoz, gran memoria a largo plazo, dominio del lenguaje, vocabulario preciso y rico y pueden manifestarse sensibles ante los mensajes poco precisos o ambiguos.
- Aprenden con rapidez, a veces de modo inductivo y muestran capacidad para establecer relaciones entre la información obtenida de diferentes contextos y situaciones.
- Gran sentido del humor, elaborado y a veces impropio de su edad.
- Tendencia a realizar bien las tareas y mejorar.
- Intereses y preocupaciones amplias y propias de niños de mayor edad, pudiendo mostrar grandes conocimientos sobre temas concretos.

- Suelen mostrar una gran motivación intrínseca, además de fuerza de voluntad e independencia de pensamiento.
- Capacidad crítica con las normas y necesidad de conocer sus razones.

Estilos de aprendizaje

Es la tendencia global que muestra el alumno para aprender, de modo que no es fija ni inmutable sino que puede evolucionar. Tiene relación con los canales sensoriales preferidos en el procesamiento de la información.

- Aprenden antes, más rápido, con más facilidad y de forma diferente a sus compañeros. Suelen enfrentarse a contenidos más complejos.
- Muestran gran capacidad de atención y observación hacia las personas y cosas.
- Poseen un alto nivel de energía, capacidad de concentración y persistencia.
- Suelen ocuparse de varios temas a la vez y pueden enfocar un problema desde diferentes ópticas.
- Suelen manifestar un buen potencial de aprendizaje y son alumnos que con poco esfuerzo pueden obtener un alto rendimiento.
- Suelen realizar un aprendizaje inductivo, relacionando la información obtenida en diferentes contextos y extraer conclusiones.

Motivaciones e intereses

- Pueden mostrar una amplia de intereses y preocupaciones tempranos que pueden no ser propios de su edad (sobre la creación del universo, muerte, el bien y el mal, la justicia, colecciones, etc.).
- Igualmente pueden manifestar un alto grado de motivación, entendida como el compromiso con la tarea y persistente en la resolución de problemas.

- Pueden sentir gran curiosidad y ganas de aprender.

Características cognitivas

- Pueden utilizar e interpretar el lenguaje de manera rica y muy precisa.
- Son capaces de interpretar las emociones sutiles para entender el lenguaje no verbal.
- Suelen mostrar recursos de gestión de la memoria muy eficaces. Su estilo de recuerdo es más reconstructivo que recuperativo.
- Suelen mostrar flexibilidad cognitiva, es decir capacidad para afrontar una situación novedosa, para adaptarse al cambio, etc.
- Buen desarrollo de habilidades metacognitivas.
- Muestran una gran velocidad en la adquisición y procesamiento de la información.

5.6. LA CREATIVIDAD

Los modelos cognitivos se centran en los procesos utilizados cuando el individuo trata de resolver algún tipo de tarea o problema, pero tienen en consideración otros factores no cognitivos (personales y sociales) que igualmente influyen sobre el funcionamiento cognitivo.

Gardner considera que creatividad e inteligencia no pueden entenderse como fenómenos separados entre sí, resultando que muchas teorías hacen uso del concepto de creatividad para realizar el estudio sobre las altas capacidades. Así por ejemplo Renzulli considera que la creatividad es la capacidad de pensamiento divergente que favorece la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes ante un problema dado.

Para Sternberg es la capacidad que tienen algunas personas para resolver problemas no convencionales haciendo uso de recursos estratégicos inusuales. El modelo de esta autor está basado en un conjunto de componentes:

INTELIGENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redefinición de problemas. ▪ Resolver problemas de modo no convencional. 	
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo utilizar el conocimiento que se sabe. 	
PERSONALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perseverancia ante los obstáculos. ▪ Voluntad de asumir riesgos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deseo de asumir riesgos. ▪ Tolerancia a la ambigüedad. ▪ Apertura a la experiencia. ▪ Autoestima
MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación intrínseca. ▪ Deseo de ser competente. ▪ Motivación de logro. ▪ Buscar la novedad y permanecer motivado. 	
ESTILOS DE PENSAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislativo. ▪ Ejecutivo. ▪ Judicial. 	
CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enriquecido con obstáculos. ▪ Donde se recompensen las ideas creativas. ▪ Donde se evalúen los productos creativos. 	

Los **procesos intelectuales** incluyen:

- Definición y redefinición de los problemas de una forma inusual. Es la capacidad para buscar soluciones que exigen grandes dosis de innovación.
- Componentes de insight, referidos a la capacidad para hacer uso, de una forma novedosa e imaginativa, de los subprocesos de codificación, combinación y comparación selectiva en los que los superdotados manifiestan mayor capacidad.

El componente de los **conocimientos** hace referencia a la capacidad y dominio que tienen los superdotados respecto a los conocimientos. Suelen mostrar no solo un gran conocimiento sobre diversos temas sino que también sabe cómo utilizar esos conocimientos y rentabilizarlos.

Respecto a la **personalidad**, Sternberg, nos habla de una especie de requisitos de la personalidad creativa:

- **Perseverancia ante los obstáculos**, a los que desean enfrentarse para poder manifestar su creatividad.
- La **voluntad para asumir riesgos** moderados para poder ir más allá de lo establecido.
- El **deseo de crecer** se manifiesta en el interés que tienen por mejorar sus ideas y perfeccionar cada vez más sus procedimientos de solución de tareas.

- La **tolerancia a la ambigüedad** viene referida a la capacidad que tienen para tolerar la incertidumbre o a la escasa definición de los problemas con los que se enfrentan, acerca de cuyas soluciones no acepta la primera que surge sino que procura ir madurándola hasta lograr una idea que le satisfaga plenamente.
- La **apertura a la experiencia**, se refiere a la tendencia de los superdotados a proponer ideas nuevas, suelen mostrar una actitud receptiva a lo nuevo, muestran gran curiosidad por el mundo. Suelen mostrar una gran fantasía, voluntad para aceptar sus propios sentimientos y emociones, para asumir nuevas actividades.
- Respecto a su **autoestima**, los superdotados suelen creer en sus ideas, aunque esto no significa que las consideren correctas o irrefutables, son que suelen apoyar sus propias ideas con fuerza cuando entienden que merecen mérito y atención.

Respecto a la **motivación**, Sternberg hace referencia a cuatro tipos:

- Motivación intrínseca: voluntaria y conscientemente el superdotado adquiere un compromiso moral hacia su propio trabajo.
- Deseo de ser competente: resulta de interés para el superdotado destacar y lograr ser competente en el campo que domina y es de su interés.
- Motivación de logro: hace referencia al deseo de los superdotados por conseguir ser competentes en el campo que destacan.
- Búsqueda de novedad y deseo permanente de estar motivado.

Los **estilos intelectuales** se refieren al uso de los recursos cognitivos que hacen los superdotados para autogobernarse a través de tres funciones:

- La función **legislativa** permite la creación, la planificación, la formulación de nuevas ideas y estrategias para producir ideas y resultados positivos. A las personas que tienen tendencia a esta función, les gusta seguir sus propias reglas y prefieren los problemas no estructurados.

- La función **ejecutiva** es propia de superdotados que prefieren realizar las tareas del modo en que se les ha indicado, seguir las reglas. Les gusta resolver tareas estructuradas.
- La **judicial** es características de los superdotados que prefieren evaluar las reglas y normas, valoran y enjuician las ideas de forma novedosa.

El **contexto** hace referencia al medio en el que la persona creativa ofrece muestras de su producción. Deben reunirse una serie de condiciones:

- Contexto enriquecido: es necesario que en las aulas se permita a los niños a imaginar, crear y proponer ideas nuevas.
- Contexto donde se recompense las ideas creativas: los profesores deben recompensar la creación de conocimientos o ideas originales.
- Evaluación de los productos creativos: la creatividad debe ser valorada dentro del medio donde se manifiesta pues el concepto de creatividad no es el mismo en unos contextos que en otros.

Respecto a la **medición de la creatividad**, el instrumento más utilizado es el de Torrance. En el test las personas evaluadas ofrecen múltiples respuestas a estímulos tanto verbales como figuras que son puntuados según la fluidez (o el número de ideas), la flexibilidad con respecto a la variedad de las perspectivas representadas en la ideas, la originalidad y la elaboración de las ideas más allá de lo requerido por el estímulo. El test tiene dos subpruebas que en su conjunto tratan de evaluar cuatro habilidades de pensamiento divergente: fluidez (número de respuestas), flexibilidad (variedad de respuestas), originalidad (respuestas no convencionales) y elaboración (cantidad de detalles).

El test de expresión verbal tiene por objetivo valorar la capacidad de imaginación que tiene el examinado cuando utiliza el lenguaje. Tiene siete subtest que comprenden estas tareas: plantear cuestiones, imaginar razones para fundamentar pensamientos, imaginar consecuencias sobre sucesos y hechos, proponer ideas sobre cómo perfeccionar un objeto, apuntar ideas sobre cómo utilizar un objeto de modo novedoso, plantear preguntas originales y hacer como si ...

El test de expresión figurada tiene la finalidad de evaluar el nivel de imaginación realizando dibujos. Tiene tres subtest en los que el examinado debe: componer un dibujo, acabar un dibujo y componer diferentes realizaciones utilizando líneas paralelas.

En general podemos decir que los alumnos con altas capacidades intelectuales suelen manifestar las siguientes características.

- Curiosidad: desde pequeños observan, miran, exploran o preguntan constantemente. Tienen grandes deseos por conocer, por obtener respuestas a sus dudas. A veces se impacientan por la demora en la respuesta a sus preguntas lo que puede cansar a las familias o a los profesores.
- Originalidad. Facilidad para la creación de nuevas ideas.
- Imaginación rica en detalles, buscando nuevas formas de enfocar y realizar cosas. Son hábiles en imaginar y crear historias, proponer soluciones originales, etc.
- Fluidez de pensamiento, para la combinación de ideas y conocimientos. También pueden generar muchas y variadas propuestas y respuestas a un mismo tema.
- Integración de conocimientos provenientes de distintos ámbitos y su uso en la resolución de una tarea.
- Necesitan conocer el por qué de las cosas, de las normas, etc.
- Facilidad para imaginar situaciones inacabadas, para inventar historias, etc.
- Capacidad para romper los moldes, las normas y hábitos establecidos y osadía e independencia en sus propuestas.
- Tendencia a investigar y a utilizar los recursos de modo diferente. Suelen tener una gran variedad de intereses que a veces no comparten con sus compañeros.

6. CONCLUSIÓN

En Psicología se ha prestado mucha atención a los procesos intelectuales, a su medida, a las aptitudes a través de las cuales se puede expresar y a las manifestaciones que podrían observarse principalmente en su relación con el aprendizaje. Sin embargo el esfuerzo realizado en relación a las actitudes, motivaciones, expectativas o emociones ha sido mínimo. Pero al menos suficiente para reconocer que tienen un importante papel en la escuela (quizá por esta razón muchos de los problemas que se detectan en este entorno son emocionales).

Pero esto tampoco es nuevo. Damasio (1994 decía que *“la razón no puede desligarse de su contexto emocional”*. Incluso antes, en 1908 la Ley de Yerkes-Dodson consideraba la influencia de la activación cerebral en el rendimiento de las personas. Lo que en pocas palabras significaba que a mayor activación ocurría un mayor rendimiento,

sin embargo si la activación sigue aumentando el aprendizaje caía al sobrepasar el punto óptimo (por ejemplo cuando la persona se encuentra en un estado incompatible con una buena fluidez mental).

Los procesos de atención, memorización o procesamiento de la información están ligados a estados emocionales. Un niño que no tiene esperanzas sobre su capacidad probablemente o bien su autoconcepto no es el adecuado, no se planteará ninguna meta o no confiará en conseguirlo. Esto hace que disminuya su esfuerzo, su interés y su activación. Lo mismo ocurre en sentido contrario, pues un exceso de activación emocional (por ejemplo en estado de ira) produce un descenso del rendimiento. Las emociones de intensidad moderada ayudan al aprendizaje mientras que la ausencia o el exceso de emoción dificulta el aprendizaje.

En el ámbito educativo llaman la atención los datos relativos al escaso rendimiento escolar de muchos alumnos con altas capacidades, o los relacionados directamente con el fracaso escolar. Parece una incongruencia cruel que tales circunstancias se conozcan desde hace años y sigamos hablando de este sinsentido. Tras conocer la importancia de otros factores (no estrictamente cognitivos) y la influencia que pueden tener en dicho rendimiento, parece absurdo seguir ignorando el valor que adquiere un diagnóstico completo de las altas capacidades, procurando recomponer al ser humano en su integridad sistémica bajo la consideración de que cada una de las parcelas en las que se ha dividido son irreales. En muchas ocasiones, sobre todo psicólogos y psiquiatras buscan encontrar problemas y clasificarlos en el campo de los desórdenes mentales, descuidando en muchas ocasiones determinadas variables que tienen una influencia decisiva sobre cualquier diagnóstico que se realice.

Según Webb y otros todo diagnóstico tiene una misión basada en cuatro apoyos:

- El diagnóstico debe permitir que los profesionales que lo elaboran dispensen a los padres o a otros profesionales suficiente información precisa sobre la circunstancia objeto de análisis.
- El diagnóstico debe por tanto disponer de indicaciones precisas sobre el tratamiento que se debe seguir.
- El diagnóstico puede ser en sí mismo “terapéutico” pues aporta información al “paciente” sobre su sufrimiento y en muchas ocasiones esto supone un alivio.
- El diagnóstico debe estar diseñado para conseguir recursos burocráticos (compañías de seguros, colegios, etc.) de forma que esto permita al niño o adulto acceder a otras fuentes de atención o asistencia.

Una de las acepciones que nos ofrece el Diccionario de la Lengua Española respecto al diagnóstico dice de este que es el *“acto de conocer la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas y signos”*. Pero ya hemos comprobado cómo esos signos muchas veces pueden ser atribuidos a otras circunstancias que no responden a esa supuesta “enfermedad”. De modo que no basta con realizar un informe psicopedagógico, que muchas veces tampoco recoge las medidas educativas específicas que el centro educativo debe poner en marcha para la atención educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales.

En demasiadas ocasiones se recurre al argumento de la “igualdad de oportunidades” que incluso ha sido regulada por las administraciones educativas que han ofrecido además procedimientos para identificar y valorar las necesidades educativas específicas de los alumnos con altas capacidades y para garantizar una respuesta educativa acorde e integral. Sin embargo los procedimientos sistemáticamente se quedan a mitad de camino. Parece que se despierta el interés por “identificar” o por “detectar” a estos alumnos. Esta es una intención noble pero insuficiente.

Una vez identificados los alumnos, una vez que han sido detectados, localizados, evaluados, analizados, descubiertos, etc. nos limitamos, en el mejor de los casos, a realizar una valoración psicopedagógica que en ningún momento está de más, pero que no recoge todos los aspectos que son necesarios para un auténtico conocimiento del alumno en su totalidad.

El diagnóstico clínico integrado debería solucionar esta problemática pero también corre el riesgo de quedarse a mitad de camino si las actuaciones que se proponen en el mismo no son implementadas, o si finalmente queda en una mera adaptación del currículum que probablemente no solucionará los problemas que hayan podido surgir.

Aunque existen otras circunstancias que igualmente pueden ser diagnosticadas y que tienen una trascendencia básica. Podemos hablar aquí de que las medidas dispuestas a nivel legal son difíciles de llevar a la práctica educativa porque podemos encontrar un funcionamiento rígido en los centros educativos que no facilita la implantación de estrategias flexibles o diversificadoras a nivel estructural y/o metodológico, o bien existen acertados planteamientos sobre el papel para establecer una nueva dinámica de funcionamiento pero no se establece cómo se van a desarrollar y finalmente no ocurre el necesario cambio ideológico. Resultan igualmente importantes otros factores como la actitud negativa o reacia, o bien la desconfianza al cambio que pueden mostrar los directores o los propios profesores hacia proyectos innovadores.

Hemos visto que el diagnóstico implica una concepción multifactorial de la superdotación, prestando atención no solo a variables cognitivas lo que implica la participación de diversos agentes implicados (padres, profesores, compañeros, etc.) donde también es necesario valorar la interacción que se produce entre todos estos agentes.

El diagnóstico no debería terminar en una clasificación o descripción de “síntomas”, ni siquiera en su valoración o en las propuestas de intervención educativa adecuadas y consecuentes, sino que debe ser entendido como un proceso continuo sobre la evolución de un perfil complejo, puesto que los talentos o las potencialidades son emergentes y educables, lo que requiere acciones sistemáticamente encaminadas a su desarrollo, pues solo así podremos evitar el riesgo de perderlas por falta de una adecuada atención.

El diagnóstico no tiene una intención clasificatoria sino educativa. Los alumnos de altas capacidades pueden tener unas aptitudes generales superiores, lo cual no significa que no tengan necesidad de respuestas educativas específicas que condicionan el proceso de enseñanza – aprendizaje y son precisamente las necesidades curriculares, sociales, emocionales e intelectuales las que afectan a este proceso y las que a la vez están reclamando aquellas respuestas específicas por parte del sistema educativo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acedera, A. (2010). Niños superdotados. Madrid: Pirámide
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999) *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment* (1999) publicado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Chang, D. W. (2005) Emotional intelligence, social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 16 (2)
- Dabrowski, K. y Pechowski, M. (1977) Theory of levels of emotional development. Nueva York: DaborScience
- Dabrowski, K., Kawezak, A. y Piechowski, M. (1970) Mental growth through positive disintegration. London: Gryg
- Díaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Ricandescent. *Giftedchild Quarterly* 42 (2), 105-122
- Domínguez Rodríguez, P. (2004) Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista Faísca* nº 11 (47-65)
- Friedrich, G. y Preiss, G. (2003): “*Neurodidáctica*” (Mente y Cerebro)
- García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J. Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y dificultades académicas.
- Genovard, C. (1998). Psicopedagogía de la Superdotación. Universitat Oberta de Catalunya.

- Latorre, Josep A. (¿Quién puede diagnosticar?, artículo publicado en La Vanguardia el 8 de enero de 2006)
- Marina, J. A.: “La educación del cerebro”. *Pediatría Integral* 2011; XV(5): 473-477
- Ortiz Alonso, Tomás: “Neurociencia y Educación” (2009). Alianza Editorial.
- Peñas Fernández, M. (2008) Características socioemocionales de los adolescentes superdotados. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo. (Tesis Doctoral, Universidad Pontificia de Comillas – Madrid)
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). Adolescencia y superdotación. Características y necesidades en la comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Terrasier, J. C. (1990) El efecto Pigmalión negativo. Editorial Herder. Barcelona
- Webb, J. T. y otros. Diferenciando los comportamientos de altas capacidades de comportamientos patológicos

ANEXOS

A) ALGUNAS PRUEBAS UTILIZADAS HABITUALMENTE

PRUEBA	MSCA – Escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad.
EDAD APLICACIÓN	2 – 8’5 años
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Inteligencia general según seis subescalas: perceptivo/manipulativa, cuantitativa, memoria, motricidad, inteligencia general.
INFORMACIÓN	Se obtienen puntuaciones o índices (derivados de una observación sistemática) de diferentes conductas cognitivas y motóricas en las seis escalas anteriores.

PRUEBA	WPPSI – Escala de inteligencia de Wechsler para preescolares
EDAD APLICACIÓN	4 – 6 años
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Inteligencia general según dos subescalas: verbal y manipulativa.
INFORMACIÓN	Evalúa la capacidad intelectual global (CI total), la capacidad intelectual verbal (CI Verbal) y la capacidad intelectual manipulativa (CI manipulativo), obteniéndose un perfil en el que queda reflejado el nivel alcanzado por el niño en las habilidades evaluadas por los diferentes test que incluye la escala: Escala verbal: Información, Vocabulario, Aritmética, Semejanzas, Comprensión, Frases. Escala manipulativa: Casa de animales, figuras incompletas, laberintos dibujo geométrico, cuadrados.

PRUEBA	WISC – Escala de inteligencia de Wechsler para niños
--------	---

EDAD APLICACIÓN	6 – 16 años
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Inteligencia general según dos subescalas: verbal y manipulativa. Se utiliza sobre todo en el contexto escolar y clínico
INFORMACIÓN	En el ámbito escolar se emplea para el diagnóstico de casos con necesidades educativas específicas, para la valoración de dificultades cognitivas, evaluación de los resultados obtenidos por los planes de intervención, predicción del rendimiento académico. En el ámbito clínico se emplea para recoger información para el diagnóstico diferencial de trastornos neurológicos, para describir el funcionamiento intelectual en términos de habilidades o dificultades cognitivas.

PRUEBA	K-ABC – Batería de evaluación para niños
EDAD APLICACIÓN	2'5 – 12 ' 5 años
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Inteligencia general según tres subescalas: procesamiento simultáneo, procesamiento sucesivo y conocimientos
INFORMACIÓN	Se ha estructurado en tres escalas con un total de 16 test. Siete integran la escala de procesamiento simultáneo (ventana mágica, reconocimiento de caras, cierre giestáltico, triángulos, matrices análogas, memoria espacial y series de fotos), otros tres integran la escala de procesamiento secuencial (movimientos de manos, repetición de números y orden de palabras), los seis restantes integran la escala de conocimientos (vocabulario expresivo, caras y lugares, aritmética, adivinanzas, lectura/decodificación y lectura/comprensión). Aporta una medida de la inteligencia y del conocimiento. Además de una escala general para determinar el grado de desarrollo aptitudinal alcanzado y otra no verbal para aquellos casos en los que haya deficiencias verbales.

PRUEBA	K-BIT – Test breve de inteligencia de Kaufman
EDAD APLICACIÓN	4 – 90 años
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Inteligencia general según dos subescalas: verbal y no verbal
INFORMACIÓN	La inteligencia verbal: evalúa las habilidades verbales relacionadas con el aprendizaje escolar apoyándose en el conocimiento de palabras y en la formación de conceptos verbales. Mide el conocimiento del lenguaje, el caudal de información y el nivel de conceptualización verbal. Es una medida de la inteligencia cristalizada, del modo de aprendizaje y solución de problemas que dependen fundamentalmente de la escolarización formal y de las experiencias culturales. La escala de inteligencia no verbal mide las habilidades no verbales y a capacidad para resolver nuevos problemas a partir de la aptitud del alumno para percibir relaciones y completar analogías. Es una medida de la inteligencia fluida.

PRUEBA	Matrices progresivas de Raven
EDAD APLICACIÓN	Desde los 5 años
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Medida del razonamiento abstracto, de la inteligencia general sin carga verbal.
DESCRIPCIÓN	En su forma general está constituida por cinco series cada una de las cuales se resuelve mediante un principio de razonamiento. Cada serie está ordenada según dificultad creciente de los ítems.

PRUEBA	TONI-2 Test de inteligencia no verbal
--------	--

EDAD APLICACIÓN	5 – 85 años
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Mide la capacidad de razonamiento no verbal. Se centra en áreas de inteligencia, habilidades y rendimiento académico.
INFORMACIÓN	Consta de un cuadernillo con láminas y dos formas con 55 elementos. Los tipos de tareas son: emparejamiento, analogías, adicción, sustracción, alteración, clasificación, intersección y cambio progresivo.

PRUEBA	BADYG - Batería de aptitudes diferenciales y generales
EDAD APLICACIÓN	Elemental (9 – 12 años), Medio (12 – 15 años), Superior (15 – 18 años)
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Trata de evaluar la inteligencia partiendo de un esquema bifactorial. Se divide en dos áreas (verbal y no verbal) que se consideran conjuntamente. Los subtest verbales son: habilidad mental verbal, comprensión verbal y aptitud numérica); los no verbales son: habilidad mental no verbal, razonamiento lógico y aptitud espacial.
INFORMACIÓN	Aporta información sobre el índice de madurez intelectual.

PRUEBA	CREA – Inteligencia creativa
EDAD APLICACIÓN	Niños, adolescentes y adultos
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Trata de ofrecer una medida unitaria sobre la creatividad. Evalúa el estilo psicológico creativo, que incluiría una disposición general del alumno para la apertura y versatilidad de sus esquemas cognitivos.
INFORMACIÓN	Utiliza como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad del alumno para elaborar preguntas a partir de un material gráfico suministrado. Cada pregunta que el test solicita supone un nuevo esquema cognitivo nacido de la interacción entre el estímulo y la información previa de la que él ya dispone. Para ello el material requerido son tres láminas con un dibujo diferente en cada una. Sobre estos dibujos el alumno, con un tiempo limitado, debe formular tantas preguntas como le sea posible, tareas para la cual se reserva un espacio en dichas láminas.

PRUEBA	CPQ – Cuestionario de personalidad para niños
EDAD APLICACIÓN	8 a 12 años
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Estudio de la personalidad en este rango de edad, que se considera útil en el proceso de evaluación psicológica tanto para la labor diagnóstica como para la intervención en el caso de problemas emocionales o de conducta.
INFORMACIÓN	Consta de 140 elementos en forma de frases o preguntas con dos posibles respuestas. Se evalúan 14 dimensiones o factores primarios de personalidad. Cada escala representa un constructo que ha demostrado tener valor general como una estructura psicológica significativa dentro de la personalidad. Además la estructura factorial de este cuestionario permite la obtención de tres factores de segundo orden. Aporta información relativa a las escalas: reservado-abierto, bajo en inteligencia-alto en inteligencia, afectado por los sentimientos-emocionalmente estable, calmoso-excitable, sumiso-dominante, sobrio-entusiasta, despreocupado-consciente, cohibido-emprendedor, sensibilidad dura-sensibilidad blanda, seguro-dubitativo. Ansiedad baja-alta, introversión-extraversión, calma-excitabilidad

PRUEBA	ESPQ – Cuestionario de personalidad para niños
EDAD APLICACIÓN	De 6 a 8 años
OBJETIVO DE	Este cuestionario está diseñado para el examen colectivo de niños atendiendo a

EVALUACIÓN	la personalidad y sus posibles problemas en los primeros años de actividad escolar.
INFORMACIÓN	Ofrece puntuaciones en las escalas: reservado-abierto, bajo en inteligencia-alto en inteligencia, afectado por los sentimientos-emocionalmente estable, calmoso-excitabile, sumiso-dominante, sobrio-entusiasta, despreocupado-consciente, cohibido-emprendedor, sensibilidad dura-sensibilidad blanda, seguro-dubitativo, sencillo-astuto, sereno-aprensivo, poco integrado-muy integrado, relajado-tenso, ansiedad baja-alta, introversión-extraversión, calma-excitabilidad.

PRUEBA	TAMAI – Test auto-evaluativo multifactorial de adaptación infantil
EDAD APLICACIÓN	Desde 3º de Primaria
OBJETIVO DE EVALUACIÓN	Autoevaluación de la inadaptación personal, social, escolar, familiar y actitudes educadoras de los padres y evaluación del cambio en programas de intervención.
INFORMACIÓN	Consta de 175 ítems que evalúan cuatro escalas importantes de inadaptación: personal (desajuste disociativo, autoajuste, cogniafección, cognipunición, intrapunición, depresión afectiva y somatización), escolar (inadaptación escolar externa, aversión a la institución y aversión al aprendizaje), social (autodesajuste social, disnomina, restricción social, introversión y hostiligencia) y familiar.

B) DERECHOS DE LOS PADRES CON HIJOS DE ALTAS CAPACIDADES

Si no hubiese suficientes motivos que justificasen la necesidad de desarrollar un diagnóstico clínico para las altas capacidades intelectuales, existen una serie de derechos que el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades ha recogido en el siguiente documento.

DERECHOS DE LOS PADRES CON HIJOS DE ALTAS APACIDADES

Los padres de un hijo superdotado, o de alta capacidad intelectual, en todo el ámbito del Estado Español, tienen legalmente reconocidos unos derechos concretos.

En cuanto al diagnóstico, los padres tienen derecho:

1. A elegir libremente el centro de diagnóstico de las capacidades y talentos de sus hijos. (Ley 41/2002 de 14 de noviembre Reguladora de la Autonomía del Paciente. Sentencia del Tribunal Constitucional 5/81 II,8).

2. A que el diagnóstico de su alta capacidad, sea completo, que incluya el estudio de la personalidad, el estudio de su estilo de aprendizaje y del que necesita desarrollar, el diagnóstico diferencial de la Disincronía, señalando el desarrollo y maduración de los circuitos neurogliales en sistomogénesis heterocrónica.

3. A que se diagnostique la educación diferente a la ordinaria, diagnosticando con precisión la adaptación curricular precisa que el niño necesita, para que la escuela le desarrolle. (LOE Art 71.2 y 72.3).

4. A obtener el dictamen escrito del diagnóstico, y, si lo desean, copia de todos los tests y demás pruebas que se hayan realizado (Ley 41/2002 de 14 de noviembre Reguladora de la Autonomía del Paciente. Sentencia del Tribunal Constitucional 5/81 II,8).

5. A que en el equipo multidisciplinar que realiza el diagnóstico intervenga un profesional con competencias sanitarias, y que si este es un psicólogo, que se halle en posesión del preceptivo Título de la Especialidad en Psicología Clínica, y a conocer fehacientemente que se halla en posesión de esta preceptiva especialidad, acudiendo a los correspondientes colegios de psicólogos, que, para ello, deben tener un fichero de carácter público. (Ley 44 2003 de 21 de noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias).

6. A no ser engañados por cierto sector del sistema educativo que sólo ofrece las fases previas del diagnóstico, como son la “detección” o la “evaluación psicopedagógica”, ya que, por si solas estas fases previas no permiten descubrir la alta capacidad ni las verdaderas necesidades educativas, Estos sectores procuran, de este modo, que se evite el necesario diagnóstico, que es el que permite descubrir las capacidades y talentos, descubrir la Superdotación, la Precocidad Intelectual, la Alta Capacidad y deducir, en cada caso, las verdaderas soluciones educativas que el niño necesita. (Ministerio de Educación “Atención a la diversidad en la LOE septiembre 2006)

7. A que los diagnósticos de los hijos superdotados se realicen en base a las pautas diagnósticas específicas de estas personas, y por equipo multidisciplinar que las conozca, ya que los diagnósticos realizados a las personas superdotadas en base a las pautas diagnósticas del DSM u otros manuales generales, carecen de validez.

8. A que el sistema educativo (profesores, dirección, funcionarios de los equipos de asesoramiento u orientación, inspectores, etc.), en ningún caso les deriven a una opción determinada para hacer el diagnóstico, de las capacidades de sus hijos, en detrimento y discriminación de las otras opciones o de centros de diagnósticos especializados e independientes, que los padres desean. (Ley 15/2007, de 3 de julio, de Defensa de la Competencia).

9. A que el diagnóstico integre las fases previas que se hayan realizado: la detección o la evaluación psicopedagógica y que tras su revisión se complemente con las pruebas que sean necesarias hasta alcanza y constituir un diagnóstico completo, de forma que el tratamiento educativo que se diagnostique se oriente al pleno y libre desarrollo de la personalidad del niño y sea vinculante para cualquier centro educativo.

10. A que el dictamen del diagnóstico indique con precisión la formación específica que sus docentes necesiten para poder desarrollarlo.

11. A recibir el dictamen del diagnóstico con el correspondiente Certificado Médico Oficial, constituyendo el diagnóstico de superior rango legal de cuantos pueden existir en el Estado Español

12. A recibir, sin coste económico, el apoyo legal necesario en el caso de que el tratamiento educativo escolar diagnosticado no fuera debidamente atendido o correctamente desarrollado.

En cuanto a la intervención escolar, los padres tienen derecho:

13. A conocer previamente el Proyecto Educativo del Centro educativo, y que en este contenga expresamente la forma de atención a la diversidad, ya que el Proyecto Educativo de Centro tiene carácter público (LOE, Art 121. 2 y 3).

14. A que en el colegio (sea público, privado, o concertado) ofrezca a su hijo de alta capacidad, no la respuesta educativa que el colegio le parezca bien o esté dispuesto desarrollar, sino la adaptación o diversificación curricular precisa que se le haya diagnosticado para el pleno y libre desarrollo de la diferente personalidad del niño. (LOE, Art. 72. 3 y Constitución Española Art 27.2 y 10.1).

15. A que la adaptación curricular precisa diagnosticada a su hijo se inicie en el momento en que los padres trasladan al colegio el dictamen y a que se desarrolle dentro de los principios de normalización e inclusión educativa. (LOE Art. 1. b, 71.3 y 121.2).

16. A que en todo lo relativo al diseño, desarrollo y evaluación de la Adaptación Curricular precisa, su interlocutor sea únicamente el centro educativo elegido por los padres, ya que la responsabilidad de desarrollar la adaptación curricular precisa que se ha diagnosticado ha sido trasladada al propio centro educativo por la actual Ley Orgánica del Educación

Por tanto, los padres tienen el derecho a que la adaptación curricular precisa, diagnosticada a su hijo, no se vea alterada, condicionada ni restringida por funcionarios a las órdenes de los políticos de la educación, externos al centro educativo por ellos elegido. (LOE Art. 72.3).

17. A que el dictamen del diagnóstico de las capacidades de sus hijos, una vez entregado a la dirección del centro sea tratado con rigurosa confidencialidad y que cualquier de sus datos sean únicamente conocidos por los docentes que se hallan bajo la responsabilidad directa del director o directora. (Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal).

18. A relacionarse con el centro educativo desde su posición reconocida por la ley, de primeros responsables de la educación de sus hijos. (Ley Orgánica 8/1985, Art 4.2 en su nueva redacción por la LOE).

19. A que en la educación de sus hijos respete en todo momento no sólo a los criterios morales, religiosos y filosóficos de los padres, sino también sus criterios pedagógicos. (Carta Europea de Derechos Sociales Art.14).

20. A que los docentes de su hijo de alta capacidad adquieran la formación específica que necesitan para poder desarrollar la adaptación curricular precisa, diagnosticada, con alta calidad educativa. Para ello, el Ministerio de Educación, mediante convenio de colaboración con el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, ofrece a los docentes que tienen en su aula a un alumno de alta capacidad el Plan de Formación para docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva, concediendo, a todos los maestros y profesores que realizan estos cursos importantes beneficios profesionales y económicos, pues la obligación del centro educativo de realizar la adaptación curricular precisa, (LOE. Art 72. 3), lleva implícita la obligación de saber realizarla con garantías de calidad educativa.

Esta formación específica constituye un derecho y una obligación de todos los profesores (LOE Art 102.1 y 2).

21. A que la educación de su hijo se oriente al pleno y libre desarrollo de su personalidad diferente. (Constitución Española Art 10) y a que cuantas actuaciones realicen los centros y las instituciones públicas o privadas en torno a su hijo se mantenga de forma primordial el interés superior del niño (Tratado Internacional "Derechos del Niño" Convención de 20 de Noviembre de 1989 Art. 3.1.)

22. A que la educación de su hijo esté encaminada a desarrollar su diferente personalidad, sus distintas aptitudes, su diferente capacidad mental y física, hasta el máximo de sus posibilidades (Tratado Internacional "Derechos del Niño", Art. 29.1.a).

23. A que el centro educativo ofrezca a su hijo los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la diferente forma de procesar la información y de aprender de su cerebro, como eje central de su adaptación curricular precisa, en el modelo de escuela inclusiva que preceptúa la actual Ley Orgánica de Educación- (LOE, Art. 1.b, 71.3, Art.121.2. y otros).

24. *“A a elegir lo que consideren mejor para sus hijos. Y, ese derecho de los padres, se traduce, necesariamente, en la necesidad de que deben prestar su consentimiento respecto de las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la administración”* (Tribunal Supremo, Sentencia 11.12.12).

25. A escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Declaración Universal de los Derechos del Hombre, Artículo 26).

26. A que no se les impongan normas o leyes de inferior rango que no recojan ni desarrollen el principio de educación en libertad, (sintetizado en los anteriores puntos 15 y 16), ya que: *“el silencio de la norma inferior sobre dicho principio, no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración”*. (Tribunal Supremo, Sentencia 11.12.12).

Algunos factores de riesgo asociados a desajustes emocionales en los niños de altas capacidades		
PERSONALES	FAMILIARES	SOCIALES/ESCOLARES
Temperamento difícil, baja conciencia, alta introversión, impulsividad, ineficacia, problemas de atención, hiperactividad, inseguridad, déficits de procesamiento	Desamor, rechazo, hostilidad, violencia familiar, falta de control, disensión paterna, depresión materna, problemas psiquiátricos de los padres, problemas legales	Baja renta económica, falta de recursos sociales, centro escolar muy grande, formación del profesorado, secuencia curricular, entorno del centro, falta de normas, ausencia de control, dificultades de aprendizaje, expectativas negativas del profesor, aprendizaje no cooperativo, escasa implicación escolar, aislamiento o rechazo por parte de los compañeros

Algunos indicadores observables en el aula para la detección de desajustes emocionales		
FÍSICOS	COGNITIVOS	CONDUCTUALES
Taquicardia, fátiga, náuseas, respiración, boca seca, tensión muscular, sudoración, enrojecimiento, dolores	Autocrítica, culpa, imaginación morbosa, no concentración, pensamientos de contaminación, temor, bloqueo, distorsiones cognitivas, ausencia de pensamiento alternativo	Evitación, morderse las uñas, llanto, temblor, inmovilidad, gritos, patadas, peleas, romper objetos

Características	Posibles problemas asociados
Patrón de aprendizaje rápido y con facilidad. Gran capacidad para la abstracción y el razonamiento lógico y crítico. Ven relaciones entre ideas y sucesos.	Se pueden aburrir fácilmente llegando incluso a frustrarse. No les gusta la monotonía, las repeticiones y el currículum superficial. Pueden llegar a ocultar sus capacidades para ser aceptados. Las actitudes de los adultos pueden percibirlos de forma negativa.
Gran capacidad verbal. Pueden aprender sin dificultad varias lenguas.	Unido a su capacidad de razonar, el dominio de su discurso puede llegar a ser ofensivo para el otro interlocutor. Dificultad para escuchar a los demás. Gran capacidad para manipular si lo

	desea o conviene.
Alto nivel de activación.	Cuando la energía que poseen no puede ser canalizada hacia objetivos de su interés pueden frustrarse. No soportan la inactividad. Generalmente necesitan menos horas de sueño.
Enorme curiosidad.	Suelen adquirir muchas responsabilidades y actividades al mismo tiempo. Pueden parecer pedantes u obsesivos por su necesidad de profundizar en aspectos que para sus compañeros resultan intrascendentes.
Tienen una gran capacidad de concentración, ignorando su entorno cuando está ocupado en sus tareas. Es persistente en sus objetivos.	Se resiste a ser interrumpido cuando algo es de su interés. No soportan horarios programados.
Son muy sensibles y necesitan soporte emocional y afectivo.	Necesitan tener éxito. Son vulnerables al fracaso y al rechazo de sus compañeros. Se sienten confusos si sus pensamientos e ideas no son tenidos en cuenta. Muy sensibles a la crítica.
Gran capacidad de observación.	Pueden "grabar" literalmente cualquier nueva situación extrayendo conclusiones y analizando con detalle aspectos que para otras personas pasan desapercibidos.
Perfeccionismo.	Suelen ponerse metas altas. Si no las alcanzan pueden frustrarse e interrumpir nuevos intentos. Ello les provoca sentimientos inadecuados.
Preocupación por temas morales y propios de los adultos. Son idealistas y están muy preocupados con temas como la justicia, la libertad, el bien y el mal, etc.	Intentan cambios en su entorno poco realistas. Al no conseguirlos surge el enojo, la frustración e incluso la depresión. Pueden desarrollar también una actitud cínica.
Muestran no conformidad e independencia ante lo establecido.	Tendencia a cuestionarlo todo y a los retos. Pueden mostrarse muy intransigentes con la conformidad y con la rigidez de ideas.
Sentimiento de "ser diferentes"	Pueden llegar a cierto aislamiento con los iguales y a nivel social. También al percibir que "ser diferentes" es algo negativo que solo les crea problemas.
Agudo sentido del humor.	Pueden utilizarlo para atacar a los demás de forma inapropiada y utilizando todos sus recursos verbales. Si su peculiar humor no es entendido pueden sentirse confusos.
Gran imaginación.	Ello puede provocar que sean vistos como "raros" por parte de los otros. Pueden sentirse ahogados si no tienen a su alcance oportunidades creativas.

