

Altas capacidades en la escuela¹

Josep Pradas

A principios de 2013 se hizo pública una guía de la Generalitat de Catalunya dedicada a analizar la problemática de la intervención escolar sobre el alumnado con altas capacidades. Esta guía (en adelante la citaremos como Martínez, 2013), dirigida sobre todo al ámbito docente, se editó en papel y en versión digital, y puede consultarse en el enlace situado al principio de esta entrada (para documentos similares en castellano, en la página 48 de la guía hay numerosas referencias y enlaces web). Supera con creces las pretensiones de una edición anterior, de 2006, no sólo por su extensión, sino también por la inclusión de material renovado, de numerosos cuestionarios de detección de indicios que también pueden utilizar las familias, y de referencias a teorías de reciente implantación, como es el caso de las inteligencias múltiples, que ha supuesto un importante cambio de perspectiva en la concepción general sobre la inteligencia humana.

En esta entrada vamos a analizar la controvertida cuestión de la necesidad de intervención escolar sobre los casos de altas capacidades susceptibles de ser detectados y tratados. En primer lugar trataremos los elementos que definen las altas capacidades, después los sistemas de detección, identificación y evaluación, y finalmente las posibles vías de actuación desde los centros educativos. Todo ello teniendo en cuenta un problema de fondo: siendo unánimemente aceptado que la falta de actuación escolar aboca a la población de altas capacidades hacia un probable camino de fracaso escolar y personal, resulta sorprendente que apenas haya un esfuerzo en la detección de indicios entre el alumnado, que es la primera medida necesaria para asegurar que reciban la atención adecuada los niños y niñas que la precisen. Se calcula que en la población escolar hay entre un 4 y un 6 % de alumnos con altas capacidades pero su identificación varía enormemente respecto de ese porcentaje (Martínez, 2013: 10). En realidad, son muy pocos los alumnos identificados: según una noticia reciente, sólo son atendidos en Catalunya un 3% de los alumnos con altas capacidades, en tanto que sólo son detectados un 3,8 % del total de posibles afectados, es decir, una cifra que coloca a esta comunidad en la cola de detección de niños con altas capacidades en España. Si de cada 1000 niños puede haber 50 de este tipo, sólo 2 de ellos reciben la atención adecuada (noticia publicada en *El Periódico.com*, 26 de enero de 2013, en este enlace: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/ensenyament-qui-ere-detectar-doble-ninos-superdotados->

¹ Publicado en dos partes en el blog Escuela con cerebro. La primera parte el 21 de julio de 2013, en este enlace: <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/07/21/altas-capacidades-en-la-escuela-1a-parte/>; la segunda parte el 4 de agosto, en este enlace: <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/08/04/altas-capacidades-en-la-escuela-2a-parte/>.

[2303109](https://docs.google.com/file/d/0B75X7ZHKmZyvbnsUFEExTXFjem8/edit?usp=sharing) (visualizado el 23 de junio de 2013); también en este enlace: <https://docs.google.com/file/d/0B75X7ZHKmZyvbnsUFEExTXFjem8/edit?usp=sharing>).

Esta nueva guía oficial se ha publicado precisamente para ayudar a los docentes en esta tarea primordial de la detección temprana de alumnos con altas capacidades, pero todo esfuerzo será inútil si los centros educativos no se implican en todos los pasos del proceso (detección e identificación, evaluación e intervención).

La concepción de las altas capacidades

Las teorías relacionadas con las personas que presentan una capacidad intelectual superior a la considerada normal han ido cambiando a lo largo del tiempo. Han cambiado los parámetros que definen esa superioridad y han cambiado incluso las palabras que se usan para nombrar a las personas afectadas. Ya no está en uso el término *genio*, e incluso hay cierta resistencia a utilizar la palabra *superdotado* para designar a las personas que manifiestan un tipo específico de altas capacidades.

Esta última expresión, *altas capacidades*, ha tenido una mayor aceptación recientemente, porque no arrastra connotaciones despectivas hacia la población que se considera normal, ni estigmatiza a los que son excepcionales, al menos sobre el papel. No obstante, no hay que olvidar que esta categoría abarca tres subcategorías, cada cual con su propia especificidad: superdotación, talento y precocidad. En cualquier caso, el tratamiento de esta cuestión obliga a manejar ambos conceptos en su acepción estadística: normalidad y excepcionalidad. Las altas capacidades intelectuales son un caso de excepcionalidad intelectual, es decir, se trata de una población que se sale de la normalidad estadística, y el establecimiento de los límites entre la normalidad y la excepcionalidad resulta esencial para entender esta última, y en consecuencia para darle un tratamiento apropiado.

La excepcionalidad intelectual se sitúa en los extremos de la distribución normal (la campana de Gauss) reflejada a través de las mediciones de rendimiento intelectual. Los sujetos excepcionales son, por ello, una minoría, tanto por encima como por debajo de la media. Pero no hay que olvidar que los límites estadísticos de la excepcionalidad son arbitrarios, así que se acostumbra a proceder primero desde este criterio matemático para luego valorar las características diferenciales de los sujetos que pertenecen a este intervalo de excepcionalidad (Genovard & Castelló, 1990: 81-82).

En términos cuantitativos, el grupo control y los dos grupos excepcionales no son diferentes, puesto que han estado sometidos a las mismas variables para ser computados. A efectos cuantitativos, la población no puede ser diferenciada, no admite discontinuidades. Pero desde un punto de vista cualitativo, las diferencias entre los grupos central y excepcionales no son diferencias de grado dentro de la distribución poblacional, sino diferencias en su propia naturaleza, explicables por características propias de cada grupo (discontinuidad). Excepcionalidad es lo mismo que especificidad, desde este punto de vista cualitativo. Las diferencias entre un sujeto *normal* y un sujeto *excepcional* no son comparables en términos de mayor o menor, sino en términos de

todo o nada. La explicación de esta discontinuidad cualitativa se explica desde la misma perspectiva cuantificadora: la acumulación de diferencias de grado, cuantitativas (en los test de rendimiento, por ejemplo, pero no sólo en ellos) provoca forzosamente saltos cualitativos en los sujetos que alcanzan los límites de la excepcionalidad, cosa que se manifiesta en rasgos específicos y peculiaridades en la conducta cognitiva y social de estas personas. Esta concepción cualitativa es admisible desde el punto de vista de los modelos factoriales de inteligencia, donde se combinan diferentes variables; las diferencias atribuidas a una sola variable, según los modelos monolíticos, serán siempre cuantitativas y continuas (Genovard & Castelló, 1990: 83-84 y 88-89), pero este modelo monolítico ya no tiene vigencia. Ahora se describen perfiles humanos, como el de los niños prodigio, que manifiestan una excepcionalidad que sólo puede explicarse más allá del enfoque monolítico, por ejemplo en las inteligencias múltiples (Gardner, 2011: 27-29).

No hay duda de que la definición de las diferentes altas capacidades ha estado sometida a una evolución histórica. El punto de partida fue excesivamente academicista. Por ejemplo, el macroestudio de Terman, en 1921, en California, sobre escolares sobresalientes (CI >130), aplicando el Stanford-Binet de 1916, con la intención de hacer un seguimiento de la muestra a través del desarrollo de los sujetos hasta la edad adulta (Genovard & Castelló, 1990: 95). No hay duda de la importancia de este estudio, dado su desarrollo longitudinal, pero con razón se le achaca un sesgo basado en el uso exclusivo del CI, propio de la perspectiva monolítica, que resalta el valor del pensamiento convergente (procesos verbales y matemáticos, procedimientos analizadores, formales, etc.). Hasta las aportaciones de Guilford y Torrance, en los años 60 del siglo XX, no se introducen otras variables en el análisis de las altas capacidades, en concreto por la vía de la creatividad, es decir, el pensamiento divergente (imaginación, intuición, procedimientos sintetizadores, creatividad). Este camino, el de la creatividad como factor definitorio de la superdotación y otras formas de altas capacidades, lo desarrolló más adelante Renzulli, en los años 80 del siglo XX (Genovard & Castelló, 1990: 101-102). Si a las aportaciones de Renzulli añadimos las posteriores innovaciones de Gardner, la conclusión indefectible es que la inteligencia, en sentido general, es algo demasiado complejo como para limitarse a medirla con pruebas de CI, que ha dejado de ser un procedimiento válido por sí sólo; hay muchas maneras de ser inteligente y el fenómeno de las altas capacidades puede presentar muchas variaciones, de manera que ya no se puede tratar de forma simplificada (Martínez, 2013: 6; Gardner, 2011: 286).

Dado que el grupo de las altas capacidades no es homogéneo, y que cada sujeto puede presentar características específicas, un perfil cognitivo particular (esto es, las inteligencias múltiples de Gardner), se recomienda establecer perfiles generales relativos a las diferentes habilidades cognitivas combinadas, que dan lugar a las diferentes formas de manifestarse las altas capacidades (Martínez, 2013: 6-7).

A partir de aquí se establecen tres grupos diferentes:

- Superdotación
- Talento
- Precocidad

Al margen de los conocidos mitos y prejuicios sobre los niños y niñas con altas capacidades, de los que la mencionada guía da cuenta (Martínez, 2013: 9), las diferencias entre estos tres grupos de altas capacidades son de gran importancia en cuanto a una posterior intervención escolar (y no lo olvidemos, familiar), contando con una previa y correcta identificación. En este sentido nos referiremos brevemente a las características específicas de cada grupo, sin ánimo de etiquetar. No hay que olvidar que se trata de características dentro de un perfil que puede manifestarse de forma variada, y que incluso puede haber un cierto solapamiento entre unos grupos y otros, por ejemplo entre superdotación y talento académico; sólo cuando la superdotación dejó de verse desde la perspectiva monolítica (Terman) pudo apreciarse la diferencia entre ambos grupos (Carreras, *Protocol...* y Castelló & Martínez, 1998).

Superdotados

Las personas superdotadas (a menudo se olvida que los niños se convierten en adultos, y que esos adultos llevan consigo semejante carga, hayan sido o no adecuadamente atendidos en la escuela), en general presentan los siguientes rasgos:

- Un alto rendimiento se relaciona con todos los recursos intelectuales y cognitivos, cosa que posibilita una producción eficaz en cualquier ámbito (eso que se llama *inteligencia general*, o *factor g*, y que no encaja demasiado bien con las inteligencias múltiples). Este rendimiento se manifiesta sobre todo en el razonamiento verbal y matemático, y en la aptitud espacial, pero el sujeto superdotado dispone de recursos múltiples que puede combinar para solucionar problemas que no admiten un único recurso (Martínez, 2013: 7). La manifestación de este alto rendimiento intelectual general se manifiesta en un elevado CI (130 o más; según unos autores desde 120, o desde 140 según otros), pero la tendencia actual es a no darle tanto peso específico ni en la definición ni en la evaluación de la superdotación. Todo esto posibilita un alto rendimiento escolar, dado que pueden aprender en un tiempo inferior a la media y en un nivel superior de profundidad, una mayor cantidad de contenidos y con una gran facilidad para relacionarlos entre sí (Carreras, Valera & Reig, 2006: 8; Feenstra, 2004: 169). De ahí la confusión entre superdotación y talento académico.
- Alto nivel de creatividad, como antes se ha explicado: son originales y poco corrientes (Carreras, Valera & Reig, 2006: 8). En edades tempranas no les suele

gustar colorear dentro de las líneas, y sus productos de plástica suelen ser muy detallados (Feenstra, 2004: 169). Es frecuente que en los alumnos superdotados haya dominancia del hemisferio derecho y, por tanto, predomine en ellos el *pensamiento divergente*, que es un factor de creatividad (Feenstra, 2004: 183-184).

Estilo favorito de aprendizaje de ambas partes del cerebro:¹

El hemisferio izquierdo	El hemisferio derecho
<ul style="list-style-type: none"> • Prefiere una explicación verbal. • Utiliza el lenguaje para memorizar datos. • Procesa datos sucesivamente. • Produce ideas de manera lógica. • Prefiere tareas intelectuales concretas. • Trabaja en una sola tarea a la vez. • Prefiere actividades analizadoras. • Utiliza el material tal como está pensado. • Le gustan las experiencias estructuradas. • Prefiere aprender datos y detalles. • Afronta los problemas intelectuales de forma seria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prefiere una explicación visual. • Utiliza imágenes para memorizar datos. • Procesa datos de forma global. • Produce ideas de manera intuitiva. • Prefiere tareas intelectuales abstractas. • Trabaja en varias tareas a la vez. • Prefiere actividades sintetizadoras. • Utiliza el material de manera creativa y libre. • Le gustan las experiencias sin estructura. • Prefiere aprender un total en vez de datos aislados. • Afronta los problemas intelectuales de forma juguetona.

1. Fuente: James T. Webb y otros. *Guiding the gifted child*. Ohio Psychology Press, 1982.

Citado por Feenstra, 2004, pág. 183

- Implicación: son capaces de volcar una gran cantidad de energía en la satisfacción de su curiosidad, resolver un problema o hacer una actividad que les interesa. Alto nivel de perseverancia y capacidad de llevar varios proyectos a la vez (Carreras, Valera & Reig, 2006: 8). Les gusta agotar los temas que les interesan, llegar al fondo de las cosas (Feenstra, 2004: 170).

Hasta aquí tenemos los elementos que constituyen la propuesta de Renzulli, la teoría de los anillos mediante la cual se define la superdotación: alto rendimiento intelectual, altos niveles de creatividad y una elevada implicación en las tareas emprendidas, tres factores que se interconectan para desembocar en la superdotación o, mejor, el *comportamiento superdotado*.



La capacidad intelectual no es preponderante, sino que está necesariamente combinada con los otros dos factores (Genovard & Castelló, 1990: 105). Generalmente se piensa que sólo un alto CI desemboca en la superdotación, cuando en realidad cada una de las tres áreas tiene un papel esencial en el *comportamiento superdotado* (Carreras, Valera & Reig, 2006: 5). La ventaja de este modelo es que exige una combinación de aptitudes que permite la interacción del pensamiento convergente y el divergente, dando lugar a una forma de procesamiento cuantitativamente distinta, y donde se diferencian claramente los talentosos de los superdotados: superdotación se refiere a competencia general, mientras que el talento respondería al concepto de superdotación del enfoque monolítico, es decir, a un alto rendimiento en una destreza específica, en una o diversas áreas académicas (Genovard & Castelló, 1990: 105).

No hay duda de que los sujetos superdotados manifiestan otras variables en su estilo de aprendizaje o en su conducta emocional: en general, presentan una elevada predisposición al aprendizaje y motivación, curiosidad y tendencia a hacer preguntas; sus intereses son diferentes a los de sus compañeros, saben mucho sobre temas que no entran en el área de intereses normales de sus compañeros de curso, suelen detestar los ejercicios repetitivos y monótonos, no les gusta memorizar y prefieren aprender de forma activa y participativa (autodescubrimiento), y pueden presentar problemas de caligrafía porque generalmente no se interesan por los aspectos formales del trabajo (Feenstra, 2004: 170, 173 y 179). Esto redundaría en rendimientos menores de lo esperable, e incluso hay altos niveles de fracaso escolar, sobre todo cuando estos alumnos no se han detectado y la desmotivación y el bajo rendimiento se atribuyen a otras causas (falta de atención, desinterés, por ejemplo). Si el rendimiento escolar es bajo, estos niños pasan desapercibidos en las aulas, los maestros no suelen reconocer en ellos la posibilidad de que sean superdotados (pues esperan rendimientos escolares muy

altos), y se aleja aún más la posibilidad de una intervención oportuna. De ahí la importancia de una adecuada estrategia de detección e identificación de estos casos.

Por otro lado, las niñas superdotadas pueden ceder a la presión social más fácilmente que los niños, y llegan a bajar su nivel académico con el fin de no destacar y ser desplazadas del grupo excepcional. Las niñas superdotadas suelen pasar más desapercibidas que los niños en las aulas, lo que explica que hay quien crea que la superdotación es un fenómeno predominantemente masculino (Carreras, Valera & Reig, 2006: 9).

Finalmente, los niños superdotados pueden presentar diferentes niveles de *disincronía emocional*: diferencias entre el nivel intelectual, superior al que corresponde a su edad, y el desarrollo emocional, que suele estar en la fase correspondiente a su edad biológica, a lo que se puede añadir una gran sensibilidad. Esto confunde a padres y maestros, e incluso a profesionales de la psicología infantil, que pueden asociar estos problemas con una falta de maduración de la personalidad, errando entonces todo diagnóstico y la posterior intervención terapéutica (Carreras, Valera & Reig, 2006: 9). El niño superdotado tiene dificultades para realizar algo que la mayoría de niños consigue sin problemas: reconocerse a sí mismo a través de entorno escolar; no lo tiene fácil, no puede compararse bien con sus compañeros (Feenstra, 2004: 171).

Talentosos

Los niños y niñas talentosos son diferentes de los superdotados; los superdotados manifiestan altas capacidades en casi todos los ámbitos cognitivos, mientras que los talentosos se restringen a un arco más estrecho, y se caracterizan por su especificidad (Martínez, 2013: 7). Asimismo, el talento se define como la capacidad focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual (Genovard & Castelló, 1990: 103).

La clasificación de los talentos (simples y complejos) es más o menos la que sigue (Martínez, 2013: 7):

- Académico
- Psicomotriz o deportivo
- Artístico-figurativo
- Social
- Lógico
- Creativo
- Matemático
- Verbal

Lo más interesante de esta agrupación de altas capacidades es su similitud con la clasificación de las inteligencias múltiples, e incluso el solapamiento de ambas perspectivas en cuanto a las estrategias de intervención en el aula. La diferencia entre el concepto de talento y el de las inteligencias múltiples radica en que éste último es más abierto, no se refiere a la parte excepcional de la población sino a la parte media, normal, general, etc. La gran aportación de Gardner consiste en dar a cada persona un perfil único, llámesele intelectual o de talento, no importa la nomenclatura, y en considerar que la identificación de tal perfil debe seguir de una intervención escolar específica, dado que cualquier persona es única también (sobre esta cuestión, véase mi comentario sobre el libro de Gardner, en ese enlace: <http://escuelaconcerebro.jimdo.com/rese%C3%B1as/inteligencias-m%C3%BAltiples-de-h-gardner/>).

Precoces

La precocidad es más bien una característica evolutiva: el niño tiene un desarrollo más rápido, manifiesta recursos intelectuales más altos que sus compañeros de la misma edad, mientras dura la maduración. Pero al finalizar el proceso madurativo, se mantiene en los niveles normales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la precocidad es un síntoma de altas capacidades (superdotación o talento), que casi todos los niños con altas capacidades han sido precoces, y la mayoría de los niños precoces acaban manifestando superioridad en algún área, por lo cual debe considerarse un indicio y debe hacer saltar la alerta en los mecanismos de detección e identificación escolares, porque tarde o temprano el niño o niña precoces necesitarán una atención específica (Carreras, Valera & Reig, 2006: 13, y Martínez, 2013: 7).

Detección e identificación

El principal obstáculo en los procesos de detección e identificación de alumnos con altas capacidades reside, a nuestro entender, en que las estrategias escolares están orientadas a los identificar dificultades, pero no capacidades. Se trata, además, de un obstáculo de mayor calado de lo que aparenta: los alumnos con altas capacidades pasan desapercibidos y son desatendidos, pero los alumnos con dificultades se ven sometidos a un refuerzo que insiste en corregirlas, sin reparar en sus posibles capacidades alternativas. Las propuestas de Gardner (y mucho antes las de Neill) pretenden corregir esta carencia de la escuela, porque los alumnos con dificultades tienen, a buen seguro, capacidades en áreas que pasan desapercibidas porque quedan fuera del currículum normal de la escuela. De hecho, una posible vía de intervención, el enriquecimiento aleatorio, tiene puntos de similitud con las propuestas didácticas de Gardner y también con las de Neill, como se verá.

Un primer paso es la identificación de indicios sobre el grupo clase, a partir de la observación directa de las características que un niño con altas capacidades suele presentar (Genovard & Castelló, 1990: 107; Feenstra, 2004: 170), aunque son las

personas cercanas las primeras en poder acceder a los indicios, y eso atañe primeramente a los padres (Martínez, 2013: 10). Los padres suelen ser detectores de indicios, especialmente en etapas tempranas, y a su favor está el hecho de que suelen pasar más tiempo con sus hijos en esas etapas que los maestros, y observan conductas que no se dan en la escuela y no están directamente relacionadas con el rendimiento escolar, y que los niños manifiestan mejor en el entorno familiar porque están relajados y no sometidos a las exigencias del rendimiento escolar (Genovard & Castelló, 1990: 117).

La identificación es rápida, porque no mide destrezas específicas, y es relativamente fácil de aplicar a nivel escolar y familiar. Los resultados son fiables porque son sólo indicadores de indicios, y no comprometen en absoluto la vida escolar del alumnado. Un resultado más riguroso se obtendría con mediciones más específicas y, por tanto, costosas e individualizadas, aplicadas sólo una vez han sido identificados los sujetos con indicios. Pero esas mediciones no deben limitarse a un estudio de CI porque, dada la complejidad de la cuestión, esta medición resulta obsoleta como criterio diferencial y puede derivar en identificaciones sesgadas social y culturalmente (Martínez, 2013: 6 y 10). La identificación de las altas capacidades, sigue la reciente guía, debe realizarse sobre toda la gama de las altas capacidades, aplicando instrumentos de evaluación variados, que eluda diferencias culturales y socioeconómicas, que evalúen la motivación del alumno, dado que es un factor esencial en el aprendizaje. Debería aplicarse ante cualquier indicio de conflicto, incluso ante un bajo rendimiento escolar (Martínez, 2013: 10).

En este punto, interesa que ningún sujeto excepcional pase inadvertido. Incluso hay legislación al respecto (Martínez, 2013: 5, para el caso de Catalunya); en esta guía actualizada abundan las recomendaciones a los centros escolares sobre la necesidad de cambiar algunas estrategias habituales en relación con el tema de las altas capacidades, la identificación de sujetos con indicios de poseerlas, la previsión de actuaciones adecuadas a cada caso, que deben reflejarse en los proyectos educativos de cada centro (PEC), actualizar la formación de los docentes, incrementar la relación y la confianza entre los centros y las familias, mejorar los planteamientos didácticos (metodologías), implementar protocolos de seguimiento desde los EAP, centrados casi exclusivamente en la identificación e intervención sobre alumnos con dificultades, pero no tanto en atender las capacidades del alumnado (Martínez, 2013: 4-5).

Llegados a este punto, cabe señalar que estas recomendaciones pueden entenderse en sentido general: mejorar los planteamientos didácticos, dar a las capacidades un mayor peso que a las dificultades de aprendizaje, incrementar la relación y la confianza entre centros y familias (es decir, escuchar a las familias, tomar en serio sus inquietudes, sus sospechas, sus necesidades). Al fin y al cabo, es esto lo que los usuarios esperan de un servicio público tan esencial. Pero es evidente que la escuela no asume esta tarea con eficacia: las estrategias descritas por los autores no se aplican, ni a nivel general ni individual. Por esta razón, las identificaciones acaban ocurriendo fuera de la escuela, cuando algún sujeto acaba siendo afectado por las consecuencias de no haber sido identificado a tiempo dentro: aburrimiento, desmotivación, depresión, no integración,

no interacción, etc. La consecuencia es el 70% de fracaso escolar en este segmento de la población.

Los resultados académicos, por ejemplo, no deben ser tomados como indicio, porque los niños con altas capacidades no siempre tienen un gran rendimiento académico, no son excepcionales en los resultados, aunque en general sean buenos, salvo interferencias de otros factores, como la desmotivación. Puede ocurrir que un alumno laborioso y aplicado sea confundido con un superdotado, cuando es simplemente un alumno esforzado o quizás un talentoso académico; en cambio, un alumno superdotado puede sacar notas malísimas y tener una conducta indisciplinada, o simplemente tener notas mediocres. Si los docentes no interpretan adecuadamente los indicios de un alumno con altas capacidades, su conducta será confundida, sus inquietudes intelectuales (aburrimiento, desmotivación, rechazo de tareas monótonas, distracción) serán tomadas como faltas de disciplina (Feenstra, 2004: 170-171). En general, sus profesores los toman por niños normales, correctos, discretos, y los alumnos superdotados acaban rindiendo por debajo de sus posibilidades, que es el mayor riesgo escolar para un niño con altas capacidades que no llega a ser identificado, cosa que desemboca en insatisfacción académica e incluso personal (Carreras, *Protocol...*; Feenstra, 2004: 171).

Feenstra aporta un sencillo cuestionario que los docentes pueden rellenar a partir de su experiencia con el alumno, a partir del cual puede llegar a considerar los diferentes indicios para identificar o descartar a un alumno superdotado:

Cualidades intelectuales y creativas	Sí	No
1. Tiene una comprensión rápida.		
2. Tiene un interés amplio, es capaz de hablar sobre muchos temas.		
3. Detesta los trabajos rutinarios.		
4. Es curioso, pregunta mucho y es insistente en sus preguntas.		
5. Ve relaciones entre ciertos datos que otros niños no descubren.		
6. Habla con frases bien formuladas y dispone de un amplio vocabulario.		
7. Hace cosas, comentarios o preguntas que otros niños a veces no entienden.		
8. Aporta soluciones originales e inusuales.		
9. Tiene un sentido del humor muy desarrollado.		
10. Le gusta trabajar en solitario.		
11. Es ingenioso.		
12. Dispone de una rica fantasía		

Actitud de trabajo y desarrollo socioemocional	Sí	No
1. Es capaz de trabajar independientemente.		
2. Se concentra bien.		
3. Está motivado por el trabajo de clase.		
4. Está integrado en el grupo de alumnos.		
5. Ayuda a los demás alumnos.		
6. Pide la atención del profesor de modo positivo.		
7. Se siente a gusto en la escuela.		
8. Tiene confianza en sí mismo.		
9. Exige de sí mismo logros realistas.		
10. Es perseverante.		
11. Es uno de los mejores alumnos.		
12. Destaca en un área determinada.		

Fuente: Feenstra, 2004: pág. 172

Cuanto más veces se obtenga la respuesta “sí” en el primer cuadro, mayor es la probabilidad de que se trate de un alumno superdotado. Cuando un alumno saca mayoría de síes en el primer cuadro y mayoría de noes en el segundo, probablemente existe una serie de problemas que dificultan el reconocimiento de la superdotación. Puede tratarse de un alumno que está rindiendo por debajo de su nivel. El alumno con minoría de síes en el primer cuadro y mayoría de síes en el segundo es un niño trabajador y armonioso, pero seguramente no superdotado.

FUENTE: Feenstra, 2004, pág. 171.

Es muy importante no dejar pasar a un niño con bajo rendimiento que dé indicios de superdotación. Reconocer a este alumno puede ser vital, porque su posible superdotación podría pasar desapercibida durante muchos años o el resto de su vida. Feenstra recomienda insistir en estos casos y revisar los indicios, sobre todo si (Feenstra, 2004: 173-175):

- Presenta dificultades de concentración.
- Demuestra actitud soñadora en clase. Actitud desinteresada en las clases.
- No tiene buena disposición por las tareas escolares. No le gusta hacer los deberes.
- Los resultados académicos empeoran, o son muy variados, sorprendentemente altos o sorprendentemente bajos. Los boletines trimestrales pueden parecer una quiniela.
- Comete errores (por negligencia, dejadez, mala presentación). Tiene mala caligrafía.
- Discrepancia entre el lenguaje hablado y el escrito.
- Trabajos extra de gran calidad (elaborar un tema sobre algo diferente, una investigación, etc.). Los temas que el superdotado elige suelen ser de un nivel más alto que el de sus compañeros, o se refieren a asuntos poco comunes. Al ofrecerle materias nuevas se siente más interesado de lo habitual.
- Tendencia a enfermar; falta muchas veces a clase, se siente indispuesto, e incluso puede resistirse con fuerza a ir al colegio (fobia escolar).

En ocasiones, la detección se produce a partir de informes o pruebas realizadas por otro motivo, como alteraciones de conducta en el aula, o alteraciones en el rendimiento

habitual del alumno (Carreras, Valera & Reig, 2006: 4). Pero si estas actitudes han perdurado durante mucho tiempo sin ser tratadas adecuadamente, puede ser muy difícil cambiarlas porque han enraizado en la personalidad del alumno (Feenstra, 2004: 174). Ahí tenemos un camino directo al fracaso escolar y personal.

La edad de identificación puede ser muy temprana. Hay cuestionarios que pueden servir de orientación a padres y educadores. En la *Guía* de la Generalitat de Catalunya de 2013 se incluyen cuadros de desarrollo avanzado para niños de 0 a 3 años (Martínez, 2013: 12) y un cuadro de características de niños con altas capacidades entre los 2,5 y los 5,5 años (Martínez, 2013: 13-14).

La guía incluye cuestionarios para la identificación de niños con altas capacidades de 3 a 4 años, (Martínez, 2013: 15-16); de 5 a 8 años (Martínez, 2013: 17-18); y de 9 a 14 años (Martínez, 2013: 19-20), accesibles a padres y docentes. También incluye cuestionarios para la identificación de altas capacidades a partir de ciclo medio de primaria, tanto para alumnos como padres y maestros (Martínez, 2013: 30-36). Un siguiente paso es la evaluación profesional, si cabe, de los indicios detectados, tarea que han de llevar a cabo los profesionales correspondientes, para los cuales también hay información en esta guía (Martínez, 2013: 37-40).

Esta guía es más avanzada que las anteriores, ya que proporciona cuestionarios para detectar inteligencias múltiples desde el primer ciclo de primaria, tanto para alumnos, como padres y maestros (Martínez, 2013: 21-29).

La intervención escolar

La idea que inspira todas las estrategias de intervención sobre alumnos con altas capacidades es que a alumnos *diferentes* corresponden actuaciones didácticas también diferentes, adecuadas a su diferente forma o estilo de aprender, porque en general estos alumnos no encajan bien con los formatos habituales de la didáctica escolar, y si se les impone esta didáctica, las consecuencias son el aburrimiento, la desmotivación, la apatía, el fracaso escolar, la depresión e incluso el fracaso personal y el advenimiento de actitudes antisociales. Según Gardner, “es más fácil frustrar niños dotados y creativos que estimular su desarrollo. Y justamente porque conocemos tan poco acerca de estos preciosos fenómenos, es más importante que padres y maestros *no causen daño*” (Gardner, 2011: 91).

Si por ignorancia o por negligencia del maestro, un alumno con superdotación se ve sometido de forma prolongada a prácticas didácticas tradicionales, el resultado puede derivar en un bajo rendimiento y tender a reducir las expectativas de aprendizaje. La imagen que sigue es un buen ejemplo de lo que puede pasar en estos casos:

$\begin{array}{r} 1111 \\ 9258175 \\ \times 283 \\ \hline 174055400 \\ 18516350 \\ \hline 2620063525 \\ 4934248 \\ 2836948 \\ \hline \times 568 \end{array}$	$\begin{array}{r} 145232 \\ 5169364 \\ \times 654 \\ \hline 3067456 \\ 25846820 \\ \hline 31016784 \\ \hline 3380264056 \\ 3380264056 \\ \hline 9536784 \\ \hline \times 759 \end{array}$
$\begin{array}{r} 122745789 \\ 17027688 \\ 14784740 \\ \hline 1671386964 \\ 1204937 \\ \hline \times 826 \end{array}$	$\begin{array}{r} 21858251656 \\ 147680920 \\ 66753288 \\ \hline 7237963656 \\ 113132 \\ 2639486 \\ \hline \times 482 \end{array}$
$\begin{array}{r} 173226122 \\ 2409874 \\ 98394986 \\ 025277962 \\ \hline 7162839 \\ \hline \times 295 \end{array}$	$\begin{array}{r} 18338972 \\ 21015888 \\ 19837944 \\ \hline 7272032252 \\ 343752 \\ 4576284 \\ \hline \times 678 \end{array}$
$\begin{array}{r} 1135814195 \\ 16486551 \\ 14325678 \\ \hline 2112037505 \\ 118251 \\ 5128493 \\ \hline \times 639 \end{array}$	$\begin{array}{r} 113614372 \\ 38032988 \\ 27457704 \\ \hline 3702740552 \\ 111112 \\ 8541657 \\ \hline \times 382 \end{array}$
$\begin{array}{r} 1146756437 \\ 15385479 \\ 30779589 \\ 3277107027 \\ 233324 \\ 8571649 \\ \hline \times 567 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1737383314 \\ 268233256 \\ 25624927 \\ \hline 3262912974 \\ 33241 \\ 6815943 \\ \hline \times 459 \end{array}$
$\begin{array}{r} 2600007543 \\ 58929894 \\ 42858245 \\ \hline 48807122983 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1673434187 \\ 134079714 \\ 27263772 \\ \hline 3728517837 \end{array}$

En este caso, el maestro de 5° curso de primaria somete a sus alumnos a una parrilla semanal de operaciones matemáticas, presentada en fotocopias, en un formato muy similar a las tradicionales libretas de ejercicios que los lectores de más de cuarenta años recordarán (quizás con no demasiado cariño). El alumno que ha realizado este ejercicio presenta todos los rasgos de altas capacidades (los anillos de Renzulli), y ha sido diagnosticado por un profesional externo tras de un episodio de depresión y fobia escolar en 2° curso de primaria. Pero el centro escolar no ha reconocido esta situación y no ha tomado ninguna decisión sobre posibles intervenciones para facilitar el aprendizaje de este niño en un entorno docente tradicional y resistente a cambios metodológicos. En realidad, gracias a la presencia de un tutor adecuado ha sido posible que este alumno supere estas barreras y haya salido medianamente airoso de la etapa de educación primaria.

En general, los psicólogos interesados en el tema de las altas capacidades, se quejan de que los programas escolares de atención a la diversidad se dirigen prioritariamente a los alumnos que tienen dificultades porque no alcanzan el desarrollo intelectual normal, de manera que los alumnos con altas capacidades quedan al margen, si es que llegan a detectarse a tiempo. Abogan por generar en los docentes la idea de que estos alumnos sí pueden llegar a necesitar más atención, y por anular el prejuicio de que dado que cuentan con capacidades superiores no necesitan ningún tipo de intervención ni recursos específicos (Martínez, 2013: 4). Si tenemos en cuenta que estos niños suelen desarrollar cierta fragilidad emocional, podemos entender que sea necesario intervenir de forma específica en cada uno de ellos, y que la falta de atención por no haber sido identificados a tiempo puede generar daños emocionales que desemboquen en desmotivación, depresión e incluso fobia escolar. Sin embargo, insiste el anterior estudio, incluso en el caso de ser detectados estos sujetos, lo habitual es que no se haga ninguna intervención en el aula, en parte por desconocimiento del tema, en parte por el prejuicio de que este tipo de alumnos no necesita ninguna ayuda, ya que por alguna razón poseen una capacidad superior (Carreras, Valera & Reig, 2006: 4).

Los alumnos con altas capacidades pueden tener problemas escolares si no se interviene a tiempo y específicamente. Varios son los elementos de riesgo, encadenados:

- Aburrimiento escolar continuado, porque el alumno de altas capacidades aprende rápido y ha de asistir a las repeticiones que sus demás compañeros necesitan para seguir el mismo tema.
- Desmotivación académica, como consecuencia del aburrimiento.
- En edades tempranas no les suele gustar colorear dentro de las líneas, aunque sus productos de plástica suelen ser muy detallados, pero pueden tener una mala caligrafía y ortografía (Feenstra, 2004: 169 y 179). Esto puede traerles problemas con maestros empeñados en corregir a los alumnos que se salen de los límites del dibujo o no tienen buena disposición por acabar trabajos que les resultan rutinarios y aburridos, como poner los acentos en las palabras.
- Es frecuente que en los alumnos superdotados haya dominancia del hemisferio derecho y, por tanto, predomine en ellos el *pensamiento divergente*, que es un

factor de creatividad. Hasta cierto punto, el estilo de aprendizaje derivado de esta circunstancia (visual, procesamiento global, intuitivo, sintetizador, creativo y libre, sin necesidad de estructuración, y tendente al juego) es incompatible con los sistemas didácticos tradicionales (verbales, analizadores, estructurados según una forma lógica, serios). Para evitar conflictos de estilo, la escuela debe ser flexible con los estilos de pensamiento divergente (Feenstra, 2004: 183-184).

- Los talentosos académicos obtienen resultados muy buenos, porque su perfil está especializado en el aprendizaje escolar, tienen mucha memoria y apenas necesitan recibir la información una sola vez para retenerla y poder gestionarla (*input* y *output*). Pueden desarrollar tendencia al aburrimiento, porque su ritmo es más alto y la repetición de los contenidos va en su contra; su mejor vocabulario y diferentes intereses dificulta la buena relación con sus compañeros y la socialización en general; sus buenos resultados académicos redundan en una elevada autoestima y actitudes de desprecio hacia sus compañeros; al no necesitar estudiar, no desarrollan hábitos de estudio, por lo que hay riesgo de un futuro fracaso escolar (Carreras, Valera & Reig, 2006: 10).
- Dificultades de relación con sus compañeros (diferencia de madurez, diferencia de intereses, diferencia de vocabulario, diferencia de sensibilidad, etc.).
- Depresión y fracaso escolar. Existe de la posibilidad de que estos sujetos entren en dinámicas de marginación y automarginación, desarrollando así irregularmente sus patrones de interacción social (Genovard & Castelló, 1990: 122).

El factor escolar

La mencionada guía de la Generalitat de Catalunya está dirigida sobre todo a centros escolares y docentes, que son los principales actores de la intervención sobre las altas capacidades. Es de esperar que los docentes lean esta guía y se dejen inspirar por sus contenidos y sus consejos. Los docentes no pueden conformarse con la información recibida durante su formación como maestros, sobre todo si esa formación data de hace más de dos décadas. Se espera de ellos que pongan gran interés sobre el asunto, porque de ellos depende buena parte de la consecución de los objetivos de dar atención a la mayoría de los niños con altas capacidades, igual que se les proporciona a todos los niños con dificultades. Es deseable, al menos, que estos niños y sus padres no encuentren obstáculos en la escuela, que las personas que han de dar cuenta de esta situación en las aulas (maestros e incluso psicopedagogos) no se sirvan sólo de sus prejuicios adquiridos sobre la superdotación y las altas capacidades.

Hay que contar también con la intervención de fuerzas extraescolares: el entorno, familiar o comunitario, que puede estimular o frustrar la evolución de un talento (Gardner, 2011: 93). Si los padres conocen los intereses de su hijo, deben esforzarse por proporcionarle experiencias relacionadas con esos intereses, aunque sea a base de excursiones; los docentes, a su vez, pueden enfocar tareas extraescolares sobre esos

intereses, para aumentar la motivación (Feenstra, 2004: 174). La propuesta de Gardner pasa por generar una gestión escolar del entorno comunitario para asegurar a los alumnos experiencias cristalizadoras. Aunque Gardner se refiere a todos los perfiles cognitivos, considera que esto es básico para estudiantes con perfiles no académicos, como suele ser el caso de los niños con altas capacidades (Gardner, 2011: 107).

Se aconseja también incrementar el grado de atención en las aulas. Se trata de una intervención que favorece a todos los alumnos, y esto es importante, porque en ocasiones se olvida que las intervenciones propuestas para alumnos con altas capacidades podrían ser beneficiosas para todos los alumnos. Hay un cuadro de acciones que facilitan la atención en las aulas en la guía para altas capacidades de la Generalitat de Catalunya, de 2013 (Martínez, 2013: 42-43).

Sobre las estrategias concretas de intervención escolar, en la guía se presenta un cuadro descriptivo de todas las posibilidades, cuya exposición sería demasiado larga para este espacio (Martínez, 2013: 44-45). En resumen, las intervenciones pueden ser mediante la aceleración (de un curso en cada etapa), el agrupamiento de los alumnos con similar capacidad, y el enriquecimiento curricular. Cada una de estas estrategias tiene sus ventajas e inconvenientes, y algunas son más aptas para talentosos que para superdotados.

De todas ellas, la que más nos atrae en la última, el enriquecimiento curricular, y sobre todo en la modalidad aleatoria. Por un lado, el enriquecimiento curricular (diseño curricular diferenciado, para ser aplicado en el entorno escolar normal dentro de la edad cronológica del niño superdotado) es la estrategia más efectiva y con menos inconvenientes (Genovard & Castelló, 1990: 126-127). De hecho, algunos especialistas recomiendan aplicarla a toda la clase, siempre que se tengan en cuenta las diferencias entre los alumnos del grupo y el docente sea capaz de asumir cambios metodológicos, como actividades abiertas a la creatividad y a la expresión abierta de los conocimientos de los niños con altas capacidades, como exposiciones orales, proyectos independientes de investigación, etc. (Carreras, Valera & Reig, 2006: 16-17). En realidad, el mejor docente sería aquel capaz de enriquecer el empobrecimiento habitual de los libros de texto.

La modalidad de enriquecimiento aleatorio consiste en planificar actividades que incluyen contenidos del currículum y extracurriculares, pero vinculados a los intereses del alumno. El alumno asume la definición del proyecto, supervisado por el docente. Es un recurso flexible y provechoso para todos los alumnos con altas capacidades. Es un trabajo fácil de planificar por el docente, con escasos costes para él, y muy motivador para el alumno, porque le permite relacionarse directamente con su realidad, ha de organizarse y planificarse, y estimula su interés (Carreras, Valera & Reig, 2006: 21). Y, como ocurre en el resto de estas estrategias, podría aplicarse al resto de la clase. Las propuestas didácticas de Gardner van en este sentido: dejar que los alumnos manifiesten por sí mismos su propio perfil cognitivo mediante sus preferencias en espacios didácticos diseñados a tal efecto. Y el antecedente de Neill en Summerhill marcó en su momento esta misma dirección: no imponer las didácticas académicas y formales, para

que los alumnos con perfiles más prácticos pudiesen desarrollarlos sin obstáculos formales (calificaciones académicas negativas) o morales (descalificaciones de maestros, padres o entorno social). Es evidente que Neill no pensaba en la población con altas capacidades, que por aquella época debía restringirse a lo que hoy se conoce como talento académico. Neill hizo en la práctica el giro copernicano que la escuela de hoy aún tiene como un desafío que se resiste: cambiar la orientación esencial de la función del maestro, dejar de fijarse en las dificultades para buscar las capacidades de cada niño y dejar que las desarrolle (Neill, 2010: 68). Tal es la función del enriquecimiento curricular aleatorio.

Feenstra aporta algunos consejos más sobre el enriquecimiento curricular (Feenstra, 2004: 178-179):

- A los alumnos con altas capacidades les suele gustar la poesía.
- Les gustan las tareas que impliquen el estudio de otros países (en general, el medio social, la historia, etc.).
- Organizar actividades en que esté implicada toda la clase.
- Permitirles el uso de teclado para escribir y evitar así problemas con la caligrafía, y ganará velocidad para expresarse por escrito.
- Permitirles hacer exposiciones en su clase sobre los temas que les interesen.

Hay que contar siempre con los conocimientos que ya poseen los alumnos, para optimizarlos a partir de ahí. El docente ha de concebir clases dinámicas y participativas, y enseñar a los alumnos a programar sus proyectos y planificar su trabajo. Es una tarea de interacción educativa entre docentes y discentes. También han de tenerse en cuenta las diferencias de estilo de aprendizaje de los alumnos y de sus diversos enfoques emocionales. Todo ello supondrá, también, cierta flexibilidad en la estructura y la distribución del tiempo de las clases o sesiones, en la programación de las actividades, en la forma de las evaluaciones, etc. También se deberá tener cierta flexibilidad con la motivación del alumno de altas capacidades: no todas las propuestas que se le hagan van a recibir una respuesta entusiasta, así que hay que hacer una planificación abierta y flexible, que tenga en cuenta los intereses del alumno, sus expectativas, condición emocional, etc. (Carreras, Valera & Reig, 2006: 23-24).

Por otro lado, la creatividad puede ser un importante factor de intervención en el aula. Ha de ser una parte constitutiva de la formación de los docentes para que sea factible desarrollarla en el aula dentro del protocolo de intervención sobre alumnos con altas capacidades (porque estos alumnos suelen ser muy creativos). Sin embargo, debería ser aplicada a todos los niños, entendida como una necesidad primaria cuya no satisfacción provoca aburrimiento e insatisfacción en las aulas (Carreras, Valera & Reig, 2006: 25).

A la vista de las propuestas didácticas adecuadas a los alumnos con altas capacidades, la pregunta es inevitable: ¿no serían extensibles a la mayoría de los alumnos? Si es cierto que muchos alumnos toleran bien los trabajos repetitivos, el refuerzo sobre los mismos temas, el relleno de fichas, los procesos de aprendizaje estrictamente lógicos, etc., ello no es óbice para que se apliquen alternativas dirigidas a todos los componentes de la clase. A menudo ocurre que los alumnos están tan habituados a este tipo de procesos que cuando se les introducen otras vías de acceso a la información que han de asimilar, vías más participativas y constructivas, se desorientan. Así se cierra el círculo didáctico, y la escuela sigue apostando, en las prácticas, por métodos tradicionales que lastran todo tipo de innovación, incluso desde la perspectiva de los alumnos, que se convierten también en seres acomodados y conservadores, alumnos de buen rendimiento que protestan cuando cambian las rutinas de la clase y el docente apuesta por otros caminos.

En realidad, todas las intervenciones que se postulan para los niños con altas capacidades podrían aplicarse a todos los niños de la clase, aprovechando los cambios metodológicos que las intervenciones exigen para mejorar el proceso de enseñanza ordinaria y salir de la monotonía que en general produce el seguimiento pasivo de los libros de texto. Si a un niño con altas capacidades se le permite aprender el contenido de lengua mediante la actividad de realizar una biografía de un familiar, supervisado por el docente, con un poco de esfuerzo podría aplicarse esta actividad a todo el grupo, en lugar de someter a la mayoría de niños a las actividades cerradas del libro. No se entiende que la tarea creativa se reserve a los alumnos con altas capacidades, que es evidente que la necesitan, pues también lo es que resulta igualmente atractiva y estimulante para todos los alumnos (a pesar de que algunos de ellos, habituados al rellenar espacios vacíos de los cuestionarios de los libros de texto, presenten alguna resistencia al cambio metodológico).

El factor docente

El tipo de maestro que necesita un niño con altas capacidades también ha estado bajo el influjo de mitos y prejuicios: no ha de ser también un maestro con altas capacidades, aunque tampoco encajará bien un maestro de estilo tradicional. Es evidente que en los estudios de magisterio no se proporciona la preparación adecuada para todo ello (Feenstra, 2004: 169).

La intervención debe asumirla un maestro con el perfil adecuado, que conozca la problemática, pero es mejor que no sea él mismo un superdotado. Ha de ser un orientador, aunque el niño muestre mayores conocimientos que él en determinadas áreas; que le enseñe a buscar información y le suscite interrogantes, que le oriente en lo emocional y en las relaciones sociales. Ha de aportar autonomía investigadora al alumno, pues los potenciales de procesamiento de los superdotados funcionarán mejor con importantes márgenes de libertad (Genovard y Castelló, 1990: 123). La figura del docente que propone Gardner para la gestión de las inteligencias múltiples se ajusta muy bien a estos parámetros. El estilo de los docentes puede influir decisivamente

porque un maestro puede resultar altamente estimulante para unos y para otros no. Gardner también apela a la figura del maestro liberado de la uniformidad curricular (Gardner, 2011: 92 y 108; también Feenstra, 2004: 178-185).

El docente ha de poseer cierta capacidad emocional: el alumno con altas capacidades puede bloquearse por simple miedo al fracaso, y el docente debe ser capaz de darle ánimo y ser flexible, capaz de cuidar la autoestima del alumno; flexible incluso a la hora de exigir trabajos: el trabajo monótono y repetitivo debe estar supeditado a la necesidad de novedad que tiene el niño con altas capacidades (Feenstra, 2004: 175). Debe ser también abierto y tolerante, dado que el alumno con altas capacidades va a poner a prueba su paciencia, le va a preguntar con intensidad, va a ser crítico con él, le va incluso a corregir (Feenstra, 2004: 179).

Puede que el docente deba trabajar un poco más con él, pero si no le da el trato adecuado, ese alumno especial le dará muchas más preocupaciones (Feenstra, 2004: 181). Desde luego, un maestro de estilo tradicional, de los que prefieren el orden y el control, no va a encajar bien en esta tarea. El maestro de un niño con altas capacidades ha de proporcionarle un entorno seguro y agradable en el aula, y procurarle un ambiente motivador, que responda a sus necesidades específicas; ha de interesarse por él como persona, no sólo por los resultados académicos, y mostrar interés por lo que al alumno le interesa, ayudarle a realizarse y enseñarle a perseverar (Feenstra, 2004: 180-181). Algunas tareas específicas que deberá llevar a cabo el maestro de un niño con altas capacidades son (Feenstra, 2004: 180-184):

- Apoyo para que desarrolle una imagen realista de sí mismo.
- Procurarle apoyo para defenderse ante los demás, debido a su gran sensibilidad. No ha ponerlo como modelo para toda la clase, porque provocaría celos y podría convertir al alumno en foco de burlas.
- Generar en el aula un ambiente de respeto. No ridiculizar nunca a ningún alumno ni tolerar ningún tipo de burlas en el aula. Promover la aceptación de las diferencias. La existencia de una oveja negra en la clase siempre es el resultado de un ambiente insano entre los niños.
- No impedirle contestar, a pesar de que sea capaz de contestar a todas las preguntas y quiera hacerlo, y a pesar de que todos los alumnos tienen derecho a hacerlo; debe tener las mismas oportunidades que sus compañeros.
- Compactar los contenidos para evitar las repeticiones y avanzar con rapidez. No hacer esperar al alumno superdotado a que el resto de la clase domine la materia, porque le impone el aburrimiento.
- Darle responsabilidades.
- Proporcionarle contactos y trabajo conjunto con otros alumnos inteligentes. No obstante, ha de entender que quizás el alumno prefiera el trabajo en solitario.

- Darle explicaciones e instrucciones cortas.
- Explicarle por qué debe aprender y memorizar ciertos contenidos.
- No esperar que saque buenos resultados siempre y en todas las materias. No debe presionarle, porque el alumno superdotado es muy sensible.
- Dar oportunidades a su forma *divergente* de pensar, a su creatividad y originalidad.
- No usar la mala caligrafía del alumno como moneda de cambio, procurar alternativas.

Nuevamente, el razonamiento parece inevitable: ¿no es éste el tipo de maestro que desearíamos para todos nuestros hijos, cualquiera que fuese su condición intelectual?

Bibliografia

CASTELLÓ, A, & MARTÍNEZ, M. (1998): *Necessitats educatives especials. Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

CARRERAS, *Protocol d'identificació de nens amb altes capacitats intel·lectuals*. Documento elaborado por el Grup de treball de Superdotació i Altes Capacitats (GTSAC), y el Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Se puede leer en pdf en este enlace del Col·legi oficial de Psicòleg de Catalunya (<http://www.copc.org>): <http://www.copc.org/Documentos/files/Seccions/EDUCACI%C3%93/protocol.pdf>; así como en este otro: <https://docs.google.com/file/d/0B75X7ZHKmZyvZVZmd2tjMC1nSGM/edit?usp=sharing>.

CARRERAS, VALERA i REIG (2006): *Guia per a la detecció i intervenció educativa en els alumnes amb altes capacitats intel·lectuals*. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya i Col·legi de Pedagogos de Catalunya. Puede leerse en pdf en este enlace: <http://www.mentor.cat/guiaaacc.pdf>; también en este otro: <https://docs.google.com/file/d/0B75X7ZHKmZyvN1RSUUhqSkd4YVvk/edit?usp=sharing>.

FEENSTRA, C. (2004): *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Barcelona, Medici.

GARDNER, H. (2011): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós. Edición original del año 1993.

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

MARTÍNEZ, M. (coord.) (2013): *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Generalitat de Catalunya, Det. d'Ensenyament. Barcelona, 2013. Versión en pdf en este enlace: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/Materials_atencio_diversitat/Altes_capacitats/Altes_capacitats.pdf; también este otro: <https://docs.google.com/file/d/0B75X7ZHKmZyvQ3pObThFWWIKYkE/edit?usp=sharing>.

NEILL, A. S. (2010): *Summerhill*. México DF, Fondo de Cultura Económica (tercera reimpresión de la segunda edición, de 2004; la primera edición fue en 1963, y la edición original inglesa en 1960).