

SOBREDOTACIÓN, TEST DE INTELIGENCIA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS: UN APUNTE SOCIOLÓGICO

María del Mar Noda Rodríguez
Universidad de La Laguna, España

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende llamar la atención sobre un tema del que la Sociología de la Educación se ha olvidado por completo: la atención a la diversidad «por arriba» o atención a la sobredotación. Hasta ahora, desde esta disciplina se ha abordado el tema de los test de inteligencia en relación, fundamentalmente, a las etnias, a las clases sociales, a niños y jóvenes con problemas escolares y/o disruptivos, dejando de lado a los sobredotados. Ello ha podido deberse, por un lado, a que la sobredotación es una materia de estudio muy reciente, cuyos primeros trabajos datan de comienzos del siglo XX, y que en el caso de España no han hecho más que iniciarse. En este sentido, se trata de una materia encuadrada en la educación especial y/o en la atención a la diversidad que fundamentalmente ha sido abordada desde la Psicología y la Pedagogía, ya que por lo general se tiende a considerar que es un tema esencialmente biológico y no social. Por otro lado, algunos sectores de la comunidad científica tienden a identificar la atención a la superdotación con la creación de una elite que atenta contra el principio de igualdad, al tiempo que considera a los superdotados como los grandes beneficiarios de los test de inteligencia.

Frente a estos y otros planteamientos similares vamos a centrarnos en aquellos elementos relativos a la sobredotación que precisan de un análisis sociológico: test de inteligencia, clase social, género e igualdad de oportunidades educativas. Para ello, hemos estructurado el artículo en dos partes. En la primera abordamos la naturaleza de los test, desde la consideración de la sobredotación y sus implicaciones sobre el derecho a la igualdad de oportunidades educativas, a partir del cuestionamiento de las definiciones o modelos comúnmente utilizados para identificarlos. En la segunda parte, hacemos un breve recorrido por la legislación española referente a la sobredotación para analizar posteriormente la situación de esta población en el sistema educativo.

IDENTIFICACIÓN DE LA SOBREDOTACIÓN: MODELOS EXPLICATIVOS, COCIENTE INTELECTUAL (CI), GÉNERO Y CLASE SOCIAL

Para poder conocer a este sector de la población escolar lo primero que tenemos que plantearnos es qué se entiende por sobredotación. Nada más empezar a analizar este término nos encontramos con que, incluso desde la propia psicología, su delimitación es muy compleja. De hecho, en la actualidad, los distintos modelos sólo coinciden en algunos aspectos básicos. Así, existe acuerdo general en que «el inteligente nace y se hace», por lo que la inteligencia tiene dos componentes, lo innato (aptitudes) y lo adquirido (adquisición de conocimientos y entrenamiento, es decir, circunstancias ambientales que

acompañan al desarrollo intelectual: salud, relaciones familiares, estímulos, circunstancias sociales...). Existe también consenso en lo relativo a que todos los superdotados no son iguales, esto es, existen diferentes grados de superdotación que exigen diferentes medidas a adoptar. Asimismo, se manifiesta la necesidad de distinguir a un alumno superdotado, brillante, genio, talentoso, precoz, creativo, etc., ya que su problemática es diferente.

Sentado lo anterior, no existe ningún acuerdo sobre lo que se entiende por sobredotación, o mejor aún, no existe una única teoría de lo que es la sobredotación, de ahí que se hable más de modelos explicativos o descriptivos¹ que de teorías explicativas. Estos modelos vienen determinados por la particular orientación, filosofía, formación y experiencias de los diferentes autores, lo que provoca, entre otras causas, discrepancias acerca del volumen de población de estas características, oscilando las diversas estimaciones entre el 1-3% y el 15-20% de la población escolar.

Veamos algunas de las definiciones y/o modelos explicativos que prevalecen en la actualidad:

- OMS: el superdotado es una persona con un cociente intelectual igual o superior a 130.
- Sánchez Manzano² (2001): los superdotados son personas con un CI igual o mayor a 125.
- Marland (1972): el término superdotado se aplica a personas con un CI de 130 o mayor y que además poseen unas determinadas características: habilidad intelectual generalizada, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, habilidad para el liderazgo, habilidad para las artes visuales y representativas y habilidad psicomotriz³
- La «teoría triárquica de la inteligencia» de R. J. Sternberg (1986) «pretende explicar el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autorregulación mediante los cuales el individuo procesa y automatiza la información, para así conseguir la adaptación al medio social donde se desarrolla»⁴, utilizando, para ello, tres subcategorías o subteorías que explican la superdotación⁵.
- Modelo de las inteligencias múltiples (Gardner, 1985; 1996): personas con un cociente intelectual de 130 o mayor, en donde la capacidad intelectual incluye: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia kinestésico-corporal, inteligencia musical, inteligencia interpersonal e intrapersonal.
- Renzulli (Renzulli, 1990): lo que define a un individuo superdotado es la posesión de tres características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas, que son: alta capacidad intelectual superior a la media, alto grado de dedicación a las tareas y altos niveles de creatividad. En la revisión de su propio modelo, el autor concede más importancia a los factores ambientales, a la familia y a la escuela, para el desarrollo de las características ligadas a la

¹ Los principales modelos son: los modelos basados en las capacidades (Estudio Longitudinal de Terman (1947), Criterios de la oficina USA (1972), Modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1983), Modelo de Taylor (1978), Modelo de Cohn (1981), etc.); modelos basados en el rendimiento (Modelo de Renzulli (1978; 1986), Modelo de Feldhusen (1986), Modelo de la Fundación Nacional Alemana), etc.); modelos cognitivos (Modelo de R. J. Steernberg (1995), Modelo de Borkowski y Peck (1987), Modelo de Jackson y Butterfield (1986), etc.); y los modelos socio-culturales (Modelo de Tannenbaum (1986), Modelo de Cskszentmihalyi y Robinson (1986), Modelo de Haemslly, Reynolds y Nash (1986), Modelo de Albert y Runco (1986), Modelo chino, etc.). Descripciones de estos modelos pueden encontrarse en las referencias bibliográficas de este trabajo.

² Director de un estudio realizado en la Comunidad de Madrid por iniciativa del MEC, la Consejería de Educación y Cultura de la CAM, la Confederación Empresarial Independiente de Madrid y la Fundación Rich.

³ Marland, 1972, p. 10.

⁴ Rojo Martínez, 1997, pp. 61-62.

⁵ Rojo Martínez, 1997, pp. 60-75.

superdotación, estableciendo un CI superior a 116, o un percentil superior a 75 en capacidad, implicación en la tarea y creatividad.

- Piechowski (1995): Destaca la necesidad de utilizar criterios múltiples, de manera que el diagnóstico no sólo se base en los tests de rendimiento y de capacidad sino también en toda la información sobre el niño que pueda obtenerse de los padres, profesores y compañeros.
- Verhaaren (1990): los superdotados son personas que poseen una capacidad intelectual superior a la media, aunque no tienen porque ser extraordinariamente inteligentes, y que demuestran tener una gran capacidad de trabajo que les hace ser muy creativos⁶.
- Modelo triádico de la superdotación (Mönks, 1988;1994): se trata de incluir, en el modelo de Renzulli, los marcos sociales de la familia, el colegio y los compañeros⁷.
- Yolanda Benito (1999): «lo que tienen en común los niños con sobredotación intelectual es un sobresaliente resultado en la ejecución en los tests de inteligencia y una elevada capacidad para el aprendizaje. Los alumnos con sobredotación intelectual pueden manifestar incapacidades en diferentes áreas»⁸. Así, tener una elevada puntuación en los tests de inteligencia significa «tan sólo capacidad para aprender más rápido en tareas académicas, aprendizaje fundamentalmente inductivo y mayor capacidad de abstracción, lo que hace que la percepción de la realidad pueda diferir de los homólogos de su misma edad (aun sólo considerando este factor, a ello deberían unirse factores personales y del contexto socio-cultural del alumno)»⁹. Ello significa que los índices de frecuencia pueden llegar a un 10-15%.
- Castejón Costa, Prieto Sánchez y Rojo Martínez (1997): El establecimiento de un modelo general sobre las altas habilidades ha de aglutinar todos o la mayor parte de los planteamientos de los modelos basados en las capacidades, modelos basados en el rendimiento, modelos cognitivos y modelos socio-culturales. «Tal modelo ha de dar cuenta de los rasgos comunes y específicos que definen a los sujetos situados en la categoría amplia de la superdotación y /o la «alta habilidad», por lo que para definir la superdotación, es necesaria la presencia de un nivel de habilidad intelectual general, pero esta no es condición suficiente para hablar de alta habilidad, requiriéndose otros componentes de tipo cognitivo y personal»¹⁰.

No vamos a discutir cuál de estos modelos y/o definiciones es el más adecuado o acertado, porque consideramos que el establecimiento de un modelo o definición es imposible de llevar a cabo. Para poder comprobarlo vamos a partir de una definición, a priori muy simple, con la que todos podemos estar más o menos de acuerdo. Así, digamos que un sujeto es superdotado o altamente capacitado si tiene un cociente intelectual por encima de la «media» de la población de su misma edad, así como unas determinadas características o rasgos.

Ahora bien, lo primero que nos tenemos que plantear es la propia naturaleza de la «situación de test», es decir, ¿cómo se puede catalogar toda la potencialidad de un niño en pocas horas y además en un ambiente extraño y con un desconocido?, ¿es objetiva una «situación de test» en donde el niño sabe o

⁶ Verhaaren, 1990, pp. 6-7.

⁷ Acereda Extremiana, 2000, pp. 144-146.

⁸ Benito, 1999, p. 19.

⁹ Benito, 1999, p. 23.

¹⁰ Castejón Costa, Prieto Sánchez y Rojo Martínez, 1997, p. 36.

intuye que se está jugando su futuro? y, por último, ¿qué entendemos por un CI por encima de la «media»? Con respecto a las dos primeras preguntas, cabe señalar por elemental que parezca que los niños sobredotados son niños, es decir, también sufren ansiedad, inquietud, desconfianza, etc., por lo que coincidimos plenamente con Tort cuando señala que la relación que se establece entre el experto y el objeto de estudio es artificial, no neutra, se trata de una relación social, porque cuando «el niño [...] está frente al psicólogo, se encuentra también frente a la psicología, es decir, a un aparato de apariencia científica, cuya misión social es la de decidir sobre su porvenir y su orientación»¹¹. Por tanto no debemos olvidar, con todo lo que ello conlleva, que la «situación de test» implica «cuestionar al propio niño».

Con respecto a qué se entiende por un CI por encima de la «media», acabamos de ver que no existe acuerdo. ¿Se trata de un CI superior a 116, o igual o superior a 125, o a 130?. En el caso de que todos aceptáramos, por ejemplo, que se trata de un CI igual o mayor a 130, ¿qué diferencia habría con otro sujeto con un CI igual a 129?. Es decir, no existe un límite de corte real entre superdotado y no superdotado, incluso admitiendo al CI como uno de los elementos válidos de cara a su identificación. En efecto, como la mayor parte de los fenómenos relativos a grandes poblaciones, las puntuaciones obtenidas en el CI siguen una distribución normal –cuya representación gráfica es la conocida «campana de Gauss»–, en donde, por ejemplo, una puntuación que selecciona al 1% superior está más de dos veces alejada por encima de la media que una que selecciona el 15 % más alto¹². De esta forma, cualquier límite numérico es claramente arbitrario. Sin embargo, este puede ser el límite entre tener derecho al reconocimiento a la diversidad en el sistema educativo o no tenerlo, a pesar de que muchos expertos reconocen las limitaciones de las pruebas estandarizadas comúnmente utilizadas para identificar a este tipo de niños, y ya no consideran las puntuaciones Q que se obtienen de los distintos tests de inteligencia como puntuaciones absolutas e inflexibles¹³, por lo que se aconseja reunir toda la cantidad de información que sea posible sobre el niño a partir de diferentes fuentes (profesores, padres, compañeros, actividades y trabajo diario de los alumnos). Además, como señalamos anteriormente, la relación que se establece entre estos y el experto tampoco es neutra, es una relación social, de poder.

En cuanto a los rasgos que se consideran característicos o propios de la población superdotada, y que deben complementar la información obtenida mediante el test de inteligencia, suelen considerarse, reuniendo los distintos modelos más comúnmente usados a los siguientes: curiosidad, memoria excepcional, amplio vocabulario, creatividad, imaginación inusitada, gran capacidad crítica, niveles muy altos de motivación, ambiciones e ideales muy elevados, producción de trabajos únicos y vitales, dotación para la música, el arte y el teatro, capacidad de liderazgo, precocidad intelectual y motora, construcción y manejo de altos niveles de abstracción, carácter emprendedor, agudo sentido del humor... Sin embargo, a este respecto, lo primero que hay que señalar, es que –tal y como ya hemos comprobado– tampoco existen coincidencias en relación a cuáles de estos factores deben tener un papel preponderante en el diagnóstico; es decir, la identificación de la sobredotación depende, nuevamente, del autor o del modelo utilizado (así, un niño con un CI de 130 puede ser identificado o no como superdotado en función de los rasgos de un modelo determinado, e incluso puede que en unas pruebas obtenga la puntuación necesaria para una identificación

¹¹ Tort, 1999, p. 482.

¹² Robinson y Olszewski-Kubilius (1997), cit. en Benito, 1999, p. 17.

¹³ Según Verhaaren el CI es únicamente una forma muy primaria de obtener una indicación de la habilidad intelectual del alumno (Verhaaren, 1990, p. 6).

positiva y en otras no), y de la cultura hegemónica de esa sociedad –como veremos con posterioridad. Por otro lado, hemos de destacar que en la selección de dichos rasgos (competencia, independencia, racionalidad, asertividad) parece estar presente un claro sesgo «masculino», ya que la población femenina identificada es ínfima en relación con la masculina, hablándose de proporciones de hasta 9 a 1 a favor de los niños¹⁴, lo que nos lleva a plantear que los programas de identificación de la superdotación están diseñados para la población masculina. En este sentido, Bell (1990) y Halpern (1993) señalan que «los perfiles psicoeducativos de los estudiantes superdotados en la educación secundaria mostraron que estos poseen un autoconcepto superior respecto a sus compañeros no superdotados. Por ende, en aquellas profesiones correspondientes al estereotipo masculino, las mujeres que sobresalen en ellas fueron normalmente adolescentes superdotadas y se caracterizan por poseer rasgos considerados como «masculinos», tales como la competencia, la independencia, la asertividad y la racionalidad, aunque retienen a su vez algunas características del estereotipo «femenino» como el calor, la afectividad y la expresividad»¹⁵. De igual modo, Ellis y Willinsky (1997) consideran que en el caso de las mujeres superdotadas puede establecerse un fuerte conflicto entre lo que saben que pueden llegar a ser, y aquello con lo que se supone que deben conformarse –de acuerdo con los roles femeninos tradicionales– de forma que la interiorización de este conflicto conlleva, posiblemente, sentimientos de ansiedad y culpa.

De tal modo que la discriminación que, aún hoy, sufre la mujer parece agravarse en el caso de las niñas o mujeres sobredotadas, en cuyo caso se puede constatar el triunfo de estereotipos sexistas que las inducen a la invisibilidad (la mujer no debe o no puede ser «demasiado» inteligente si desea estar bien integrada escolar y socialmente). Así, si bien los niños superdotados «extremos», con una elevadísima capacidad intelectual, prefieren jugar con niños mayores o adultos; sin embargo a las niñas «lo que les interesa es, simplemente, no manifestar sus capacidades “diferentes” para así sentirse aceptadas e integradas en su grupo de compañeros»¹⁶. Por tanto, las niñas superdotadas deben enfrentarse a muchos más obstáculos que sus «colegas» masculinos, como los prejuicios de padres y educadores y la agresiva competitividad de sus compañeros varones que se niegan a aceptar sus mayores capacidades. De esta forma, el pánico a ser rechazadas socialmente se puede convertir en una auténtica obsesión, siendo así que «el miedo al éxito se manifiesta por el posible rechazo social bajando intencionadamente su nivel académico a costa de sufrir sentimientos de culpabilidad y soledad»¹⁷.

Además de este fuerte sesgo sexista, debemos recordar siempre que el conocimiento es construido socialmente, y, por ende, sucede lo mismo con los sistemas educativos, los tests de inteligencia, etc., por lo que estos vendrán siempre determinados por el momento histórico-social-político-económico-cultural de cada país, tal y como ya plantearon los clásicos de la sociología; de ahí que toda prueba o test de la índole que sea (inteligencia, creatividad, personalidad, asertividad, madurez) es producto de la interrelación de variables psicológicas-sociales-culturales-económicas en cada momento y lugar determinado. De esta forma, la consideración de sobredotación o excepcionalidad viene determinada, en parte (no debemos, tampoco, olvidar lo biológico), por condicionantes psicológicos-sociales-culturales o, simplemente, por

¹⁴ Meckstroth (1989) cit. Benito, 1999, p. 41; Resultados similares nos podemos encontrar en el estudio realizado por Sánchez Manzano (2001) en la Comunidad Autónoma de Madrid, con diferencias de 8 puntos a favor de los niños.

¹⁵ Bell (1990) y Halpern (1993) cit. en Acereda Extremiana, 2000, p. 166.

¹⁶ Acereda Extremiana, 2000, p. 170.

¹⁷ Benito, 1998, p. 5.

modas (así, el que hace veinte años era considerado superdotado puede que hoy no lo fuera y viceversa). Es decir, cada sociedad va a determinar qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de poseer un talento especial.

En efecto, teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de los análisis realizados por Julia Varela¹⁸ sobre la LOGSE, según los cuales dicha ley presenta «como valores universales, valores ligados fundamentalmente a nuevos grupos sociales en lucha por la hegemonía social, lo que pone de manifiesto el interés existente entre las diferentes fracciones de la clase media por legitimar sus formas de percibir el mundo y sus estilos de vida a través de «la escuela», nos encontramos con un sistema educativo que, presentándose como universal, responde mayoritariamente a los intereses de las «nuevas clases medias», las cuales, por tanto, determinan el cociente intelectual «medio» y, por ende, las cualidades-capacidades que debe poseer un sujeto para ser considerado superdotado; hecho constatable al observar la «coincidencia» que se produce entre los esquemas valorativos y perceptivos de estas «nuevas clases medias» y los rasgos o características que deben poseer los superdotados, por supuesto, llevados estos últimos a su máximo nivel: creatividad, capacidad de liderazgo, independencia, madurez personal, capacidad de abstracción, capacidad comunicativa, respuestas novedosas ante los problemas, etc. García Yagüe (1986)¹⁹ ha constatado que en las zonas degradadas, las profesiones subalternas o sin especialización, las familias muy numerosas y los núcleos cerrados, dan porcentajes altos de niños deficitarios y tienen menos dotados. En cambio, los hermanos mayores y las fratrias moderadamente reducidas, los núcleos abiertos y algunos grupos profesionales, que no son necesariamente los que suelen etiquetarse como categoría profesional superior, están llamativamente cargados de niños inteligentes. Por tanto, queda puesta de manifiesto una «nueva» desigualdad con respecto a las clases sociales subalternas al existir una prevalencia de niños con dotes superiores en familias de las «nuevas clases medias». Como muestra, en el estudio llevado a cabo en la Comunidad de Madrid el porcentaje de superdotados disminuye en centros públicos (13 puntos), aumentando por contra en los concertados (8 puntos) y en los privados (5 puntos) (Sánchez Manzano, 2001).

SISTEMA EDUCATIVO Y NIÑOS SOBREDOTADOS

Antes de analizar cuál es la situación de los niños superdotados en el sistema educativo español es preciso recordar cuándo aparece recogida en la legislación española la necesidad de identificar a este sector de la población escolar como alumnos con necesidades educativas especiales, y qué medidas están previstas para ellos.

Lo primero que debemos señalar es que sólo en fechas muy recientes ha empezado a producirse una preocupación desde el punto de vista legal por estos alumnos, pues si bien nos encontramos referencias a la educación especial desde la Ley General de Educación²⁰, pasando por la Constitución

¹⁸ Varela, 1991, p. 70.

¹⁹ Investigación realizada en 1981-82 entre el alumnado de 1º y 3º de EGB en 325 colegios de 16 provincias con una muestra de casi 9.000 niños.

²⁰ Esta ley sólo hace referencia a los deficientes e inadaptados sociales.

Española, la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Docentes (LOECE)²¹, el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo²², y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (artículos 36 y 37)²³, no va a ser hasta la publicación del Real Decreto 28 abril 1995²⁴ cuando se haga referencia expresa a este alumnado (capítulo II y disposición adicional primera). El objeto de este Real decreto es, según se señala, «la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial». Asimismo, se hace referencia en sus artículos 6, 7, 8 y 9 al proyecto curricular, a las adaptaciones curriculares, a los recursos, medios y apoyos complementarios, así como a la participación de los padres. Por otra parte, dentro del Capítulo II se señala que «La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas» (Artículo 10), para lo cual se indica que «El MEC determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción» (Artículo 11.1), precisando que «a este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual contarán con profesionales con formación especializada» (Artículo 11.2).

Sentadas estas bases legales de partida, la disposición adicional primera hace referencia a la flexibilización del período de escolarización y determina que junto «con las Comunidades Autónomas que se encuentran en el pleno ejercicio de sus competencias educativas, establecerá las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual». Con posterioridad, la Orden de 24 de abril de 1996, con carácter de norma básica, regula las condiciones y el procedimiento para esta posible flexibilización, con carácter excepcional, de la duración del período de escolarización obligatoria de estos alumnos. En este sentido, se contempla la posible anticipación del inicio de la escolarización obligatoria, es decir, la admisión temprana en el primer curso de educación primaria, así como el adelantamiento de dos cursos, uno en la educación primaria y otro en la secundaria. Al propio tiempo, se determinan los procedimientos de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico. Esta Orden se desarrolla mediante una Resolución de 29 de abril de 1996, que señala la necesidad de ofrecer una adecuada respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales a través de una identificación y evaluación temprana y precisa; y, por último, la Resolución de 20 de marzo de 1997 determina los plazos (entre el 1 de enero y el 31 de marzo) de presentación y resolución de los expedientes.

²¹ La Ley 13/1982 de 7 de abril, establece los principios de normalización, integración y sectorización de los servicios, integración y atención individualizada en relación con las personas con necesidades educativas especiales.

²² El Real decreto 334/1985 de 6 de Marzo estableció un conjunto de medidas tendentes a la progresiva transformación del sistema educativo con objeto de garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales pudieran alcanzar con carácter general los objetivos educativos y conseguir de esta manera una mayor calidad de vida en sus ámbitos personal, social y laboral.

²³ LOGSE, 1990, pp. 41 y 42.

Por tanto, hace sólo seis años que explícitamente o, mejor dicho, legalmente, el alumnado sobredotado es reconocido como un alumnado con necesidades educativas especiales. Este tiempo quizás pueda parecer insuficiente para hacer un análisis valorativo acerca de la efectividad de este reconocimiento legal, o, más concretamente, de la atención que están recibiendo los niños/jóvenes superdotados; pero teniendo en cuenta lo dicho en la sección anterior, así como los trabajos publicados y las entrevistas realizadas –a miembros de la Administración educativa, profesores de primaria y secundaria, orientadores, psicólogos, profesorado de pedagogía terapéutica y alumnado sobredotado– estamos en disposición de presentar algunas de las causas más significativas por las que este alumnado está desatendido o pasa inadvertido.

Para empezar, debemos señalar que el sistema educativo está concebido como una estructura rígida e uniforme, con muy poca capacidad real para adaptarse o flexibilizarse ante determinadas necesidades, al limitarse a distribuir al alumnado en función del año de nacimiento para instruirle homogéneamente.

Además de este problema de naturaleza estructural, y entrando de lleno en la problemática de la identificación práctica de los niños sobredotados, no se están llevando a cabo las identificaciones oportunas por falta de conocimientos adecuados, interés y medios humanos y materiales. Existen muy pocos estudios sobre cribaje o detección en escuelas, y los que hay son realizados sin ninguna atención sobre la validez o fiabilidad de los mismos²⁵. La mayoría de los sujetos identificados lo han sido a partir de la previa identificación por parte de sus padres y no de la entidad escolar, existiendo además una correlación significativa entre identificación y clase social. A esta discriminación por clase social se añade el enmascaramiento de la sobredotación en el caso de niños que presentan algún tipo de *handicap*²⁶ físico (motórico, auditivo, etc.), trastornos neurológicos, emocionales, de aprendizaje o bajos rendimientos²⁷, así como el anteriormente mencionado fenómeno del encubrimiento voluntario de las habilidades – fundamentalmente por parte de las niñas– para lograr una mejor integración en el aula. A todo ello hay que añadir la reiteradamente comentada dependencia de la identificación con respecto al modelo utilizado.

En relación al papel del profesorado, agente fundamental en este proceso, tanto desde el punto de vista del diagnóstico como desde el de la aplicación práctica de medidas educativas, hemos de señalar, en primer lugar, que la mayoría del profesorado no tiene una formación adecuada en el tema de la sobredotación debido a la escasa –o nula– relevancia concedida a este tema en los planes de estudio de Magisterio. Esto explica, por ejemplo, que en el estudio realizado por García Yagüe (1986) se concluya que el 38,5% de los niños de 1º de EGB y el 36,7% de los de 3º señalados como superdotados, según el criterio del profesorado fueran chicos medios y hasta en algunos casos «flojos»; por el contrario, más de la mitad de los superdotados habían pasado desapercibidos por sus profesores y nada más que el 26% les habían parecido alumnos con buenas aptitudes. Conclusiones similares nos podemos encontrar en Karnes, 1987; Genovard, 1990; Gotzens y González, 1995; Prieto, 1997; Acerea Extremiana, 2000; Benito 1999; Verhaaren, 1990; Sánchez Manzano, 2001. Según Verhaaren, «estos profesores no han de ser

²⁴ BOE 2 junio 1995, n.º 131.

²⁵ Benito, 1999, pp. 43-45.

²⁶ Whitmore, 1988; Freeman, 1994; Maker y Orzechowski, 1989.

²⁷ White, 1988; Alonso, 1990 y 1992; Benito, 1999.

necesariamente unos especialistas, pero deben estar abiertos a ideas nuevas y distintas, dispuestos a permitir que los estudiantes, a veces, sigan adelante con independencia y tener la habilidad de dirigir los esfuerzos individuales de los estudiantes hacia su máxima realización» (Verhaaren, 1990, p. 6).

Además de esta falta de formación del profesorado, o, tal vez, como consecuencia de ella, se detectan frecuentes reticencias en las aulas ordinarias a realizar adaptaciones curriculares para el alumnado altamente capacitado. Ello se debe, entre otras causas, a la no consideración personal de encontrarse ante un alumno superdotado, confundiendo en gran medida este concepto con el de genio; a la creencia de que los superdotados no precisan de una atención individualizada debido a la propia condición de superdotación; a tener otros problemas más «serios» o urgentes en el aula a los que deben dedicarse: alumnos conflictivos, con retrasos escolares, etc., ignorando que algunos de estos pueden ser, incluso, sobredotados.

Finalmente, y aun en los pocos casos en que se produce una correcta identificación del sujeto, en la mayoría de las ocasiones esta se traduce en la práctica en un mero adelantamiento de curso, sin ningún otro tipo de medidas que la acompañen, como puede ser una adaptación curricular individualizada.

Hemos de señalar que aunque no se sepa con exactitud cuál es el volumen de la población afectada por estas causas –por los motivos anteriormente señalados–, sí se tiene constancia de que abarca a un conjunto considerable del alumnado superdotado, al cual se le está impidiendo el pleno desarrollo personal, escolar y social. En este sentido, García Yagüe (1986) señala que la tónica general hace pensar que los bien dotados aprovechan poco sus posibilidades durante el primer ciclo, unas veces porque ya dominaban a la entrada los niveles programados para la salida, y otras porque mejoran muy poco su nivel de aprendizaje de 1º a 3º de primaria. Además, un número importante empieza a rezagarse durante el ciclo y salen de él con notas altas y buena reputación, pero con graves deficiencias de base.

Estos prejuicios pueden provocar, incluso, desajustes emocionales y escolares, que se suelen traducir en aburrimiento en el aula²⁸, hiperactividad, inadaptación escolar y social, conflictividad, malos resultados escolares, fracaso escolar²⁹, etc. En este sentido, cabe destacar lo que se suele denominar el efecto «pígalión» negativo, siendo este la consecuencia del no-reconocimiento de la capacidad del niño por parte de su entorno más inmediato, lo que provoca, como antes indicamos, que el niño trate de ajustarse lo más posible a lo que se espera de él, produciéndose entonces un desajuste en este; es decir, «el ajuste del superdotado a la conducta normal o media provoca una imagen de sí mismo de "fracasado" ya que, constantemente está negando su verdadera capacidad e interés para ser o parecer lo que los demás esperan de él, en un intento de responder a esa imagen de lo que "no es"» (Acereda Extremiana, 2000: 132-133). En relación a los problemas de bajo rendimiento escolar, en un estudio realizado por Pérez Domínguez a 122 familias con hijos superdotados en distintas Comunidades Autónomas, se señala que el 15% del alumnado superdotado de su investigación presenta un bajo rendimiento (Pérez Domínguez, 2001, p.10). Este bajo rendimiento puede llegar en muchos casos al fracaso escolar. En este sentido, los datos difieren mucho según las fuentes utilizadas, lo cual puede ser debido a las variaciones en cuanto a la

²⁸ Benito, 1999, p. 135.

estimación del volumen de la población superdotada; así, mientras algunos estudios hablan del 50%, otros señalan que los índices son similares a los de la población no sobredotada.

CONCLUSIONES

Después del breve recorrido efectuado sobre esta problemática, tanto desde lo relativo al diagnóstico o a la detección de los individuos considerados en cada momento y en cada sociedad como sobredotados, como desde el escaso reconocimiento legal –y, aún menos, en la práctica educativa cotidiana– de las consiguientes necesidades educativas especiales, cabría resumir, a modo de conclusión, que los alumnos altamente capacitados están abandonados en el sistema educativo. Esto es así porque, a pesar de que este se jacta de atender a la diversidad, o lo que es lo mismo de ofrecer igualdad de oportunidades, se están llevando a cabo políticas educativas igualitaristas en donde se sobreentiende que todos los niños tienen la misma cultura y las mismas aptitudes.

El análisis llevado a cabo se ha estructurado en dos partes relacionadas entre sí. Hemos planteado primeramente la cuestión acerca de quiénes son los sobredotados, para a continuación analizar cuál es su situación dentro del sistema educativo actual. Teniendo en cuenta la realidad de este último, la atención a la diversidad pasa necesariamente por la identificación de los sujetos como pertenecientes a una población considerada como «especial». En nuestro caso de estudio, esta identificación se basa en la realización de tests de inteligencia, supuestamente neutros e incuestionables, que a su vez dependen de los diversos modelos utilizados –al respecto de los cuales, tal y como vimos, el consenso es bastante limitado–. En este sentido, hemos tratado de contribuir a desmitificar estos tests, tanto desde el punto de vista de su pretendida neutralidad –dependen de cada momento histórico y de cada modelo de sociedad– como desde el de su pretendida infalibilidad, pues no parece razonable pretender que todo el potencial intelectual de un niño pueda diagnosticarse con una batería de preguntas, realizada en pocas horas y, además, por un agente extraño que posiblemente condicione las respuestas del sujeto, que se sabe evaluado y que intuye que su futuro puede depender de esas pruebas. Evidentemente, esta última desmitificación –o relativización, si se prefiere– es común a la mayor parte de estudios con base numérica y estadística, realizados sobre cualquier aspecto de la conducta o de las habilidades del ser humano.

El otro pilar fundamental de la problemática, la posible atención a la «diversidad por arriba», una vez establecida la identificación positiva del sujeto, además de con la ya comentada falta de preparación de los agentes educativos, choca con la existencia de un tabú instalado en la mentalidad de muchos educadores y también, posiblemente, en los análisis que pudieran hacerse desde la propia sociología de la educación, que parte de la concepción dominante de que el reconocimiento y la atención a la sobredotación implica traicionar los principios igualitaristas y solidarios y posibilitar la formación de elites de «seres superiores».

Por todo ello, sólo nos resta decir que, probablemente, este análisis crítico no sería pertinente si realmente el sistema educativo ofreciera igualdad de oportunidades y, por tanto, una auténtica atención a la

²⁹ Acereda Extremiana, 2000, pp. 209-214; Benito, 1998; Castejón Costa, Prieto Sánchez y Rojo Martínez, 1997, pp. 18 y 19; Sánchez Manzano, 2001.

diversidad, atendiendo a la interrelación existente entre los factores anteriormente señalados: clase social, cultura, capacidad intelectual y género.

BIBLIOGRAFÍA

ACEREDA EXTREMANA, A. (2000): *Niños superdotados*. Madrid, Pirámide.

BENITO, Y. (1999): *¿Existen los superdotados?* Barcelona, Práxis.

--- (1998): «Factores emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados. Considerando el nivel de superdotación y la edad», Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia, República de Argentina.

BENITO, Y. (coord.) (1996): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca, Amarú.

--- (1994): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú.

CASANOVA, A. (1998): «Políticas de atención a la diversidad», Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia, República de Argentina.

CASTEJÓN COSTA; PRIETO SÁNCHEZ, y ROJO MARTÍNEZ (1997): «Modelos y estrategias de identificación del superdotado», en M. D. Prieto (coord.): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, pp. 17-40. Málaga, Aljibe.

ELLIS, J., y WILLINSKY (ed.) (1999): *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid, Narcea.

FERNÁNDEZ DÍEZ, J.: «Superdotados: tres cuestiones por resolver», en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 267.

FREEMAN, J. (1994): «Some emotional aspects of being gifted», en: *Journal for the education of the gifted*, 17 (2), pp. 180-197.

GARCÍA YAGÜE, J., y otros (1986): *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid, Cepe.

GARDNER, H. (1996): «Are there additional intelligences?», en J. Kane (ed.): *Education, information and transformation*. Nueva York, Prentice-Hall.

--- (1985): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York, Basic Books.

GENOVARD, C. (1990): *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Madrid, Fundación Juan March, Serie Universitaria 250.

GOTZENS, C., y GONZÁLEZ, C. (1995): «Estudio y valoración de las fuentes de información utilizadas para la identificación de los superdotados de temprana edad», en: FAISCA n.º 2, pp. 9-26.

KARNES, M. (1987): *Parents and teachers nurturing the gifted*. Cicles Pines, Mnn., American Guidance Services (AGS).

MAKER, C. J., y ORZECZOWSKI-HARLAND, D. (eds.) (1989): *Critical issues in gifted education. Vol. II: Defensible programs for cultural and ethnics minorities*. Austin (Texas), PRO-ED.

- MARLAND, S. (1972): *Education of the gifted and talented*. Washington, D. C., Committed on Labor and Public Welfare, U. S. Senate.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- (1982): *Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. Madrid, MEC.
- PÉREZ, L.; DOMÍNGUEZ, P.; LÓPEZ, C., y ALFARO E. (2000): *Educación de hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid, Editorial CCS.
- PÉREZ DOMÍNGUEZ, L. (2001): «Educación familiar de los niños sobredotados: necesidades y alternativas», <http://www.ucm.es/info/sees/articulo.htm>
- PRIETO, M. D. (coord.) (1997): *La identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga, Aljibe.
- PIECHOWSKI, M. M. (1995): «Emotional giftedness: the measure of intrapersonal intelligence», en N. Collangelo y G. A. Davis (eds.): *Handbook of gifted education*, 2ª ed. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- RENZULLI, J. S. (1990): «The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity», en R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.): *Conception of giftedness*, pp. 53-93. Nueva York, Cambridge University Press.
- (1986): *Systems and models for developing programas for the gifted and talented*. Mansfield Center, Creative Learning press.
- ROJO MARTÍNEZ, A. (1997): «La teoría triárquica de la inteligencia: un nuevo enfoque para el estudio y la valoración del superdotado» en Prieto, M. D. (coord.): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, pp. 59-77. Málaga, Aljibe.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (2001): «El 1.5% de los alumnos de 6 a 12 años son superdotados», en: *Comunidad Escolar*, 2001, n.º 627.
- TORT, M. (1999): «La situación de test: una relación social», en: M. Fernández Enguita: *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel.
- VARELA, J. (1991): «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», en: *Archipiélago*, n.º 6.
- VERHAAREN, P. R. (1990): *Educación de alumnos superdotados*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- WHITE, B. L. (1988): «Capacidad y sobredotación», en J. Freeman (dir.): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid, Santillana.
- WHITMORE, J. R. (1988): «Nuevos retos a los métodos de identificación habituales», en J. Freeman (dir.): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, pp. 115-138. Madrid, Santillana.
- Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo.
- Real Decreto 28-4-1995, núm. 696/1995 de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI