



Informe sobre la situación
de la atención educativa del alumnado
con Altas Capacidades

Febrero 2010

ÍNDICE

I. Introducción: antecedentes y conceptualización

II. Situación actual

- A. Tratamiento legislativo
- B. Realidad del sistema educativo
- C. Situación en la Comunidad de Madrid
- D. Unión de otro elemento discriminador

III. Exposiciones

- A. Principales necesidades
- B. Propuestas de mejora

IV. Bases legislativas

- A. Legislación estatal
- B. Legislación autonómica

V. Referencias

- A. Bibliografía
- B. Webgrafía

I. Introducción: antecedentes y conceptualización

Para comenzar a hablar de altas capacidades (de aquí en adelante, AACCC), dejando atrás una confluencia de modelos explicativos de esta situación, hemos de remontarnos al año 1972, cuando la Oficina de Educación de Estados Unidos asumió y publicó la propuesta de Marland en la que se ofrece una definición de la superdotación, no como un privilegio, sino como una importante necesidad en el terreno educativo.

CLAVES	
<ul style="list-style-type: none"> • Las NEE se generan cuando existe desequilibrio entre el currículum escolar y las capacidades (de cualquier tipo) del alumnado al que éste va dirigido. • Las altas capacidades cognitivas, por tanto, son entendidas como una necesidad educativa. • Elementos distintivos: 	
Fenómeno cognitivo estable	Fenómeno fundamentalmente evolutivo
Talento	Precocidad
Sobredotación	

TABLA 1.1

Posteriormente, en 1978, la Secretaría de Educación del Reino Unido publica el famoso Informe Warnock, donde vemos consolidado el término de **Necesidades Educativas Especiales** (de aquí en adelante, NEE) y el consecuente traslado de responsabilidades desde el individuo al sistema educativo. Según dicho informe, un alumno tendrá NEE si requiere de recursos específicos en el marco educativo con carácter transitorio o definitivo por presentar desajuste curricular. Un segundo paso en esta misma dirección consistió en la evolución de la **Educación Especial** (de aquí en adelante, EE) que, considerada hasta el momento como un camino paralelo y alternativo a la educación ordinaria, pasó a situarse dentro de esta misma, configurándose así un continuo educativo en el que *“la EE tendrá un carácter adicional o*

suplementario”¹, no existiendo ya dos grupos de alumnos, “los que reciben EE y los que reciben simplemente educación”².

Son varios los criterios aceptados para la identificación de alumnos con altas capacidades (ver tabla 1.2); ahora bien, para ofrecer una definición de dicho concepto, se hace preciso, en primer lugar, diferenciar entre **precoces, talentosos y sobredotados**. Los primeros son aquellos que muestran un desarrollo intelectual más rápido que la media de su edad cronológica pero que no mantienen niveles superiores una vez concluido su desarrollo cognitivo (en la adolescencia), por lo que en edades tempranas pueden, erróneamente, identificarse como sobredotados. Los talentosos, por su parte, presentan un perfil de recursos con altos y bajos de manera estable, esto es, sobresalen en diversas áreas, superando en ellas incluso los niveles de los sobredotados, pero no en todas, pudiendo distinguir a los talentosos simples (destacan en un área) de los talentosos complejos (destacan en varias áreas). Por otro lado, la sobredotación implica un perfil homogéneo, es decir, se observa una elevación constante o casi constante en todas las áreas a lo largo de toda la vida.

COMPONENTES BÁSICOS DE LAS ALTAS CAPACIDADES		
Marland (1972)	Renzulli (1978)	Sternberg (1985)
Capacidad intelectual general.	Inteligencia elevada.	Inteligencia analítica.
Capacidad en las artes visuales o representativas.	Compromiso con la tarea y elevada motivación.	Inteligencia sintética.
Aptitud académica específica.	Alto nivel de creatividad.	Inteligencia práctica.
Capacidad de liderazgo.		
Capacidad psicomotriz.		
Pensamiento creativo.		

TABLA 1.2

A continuación se analizará el tratamiento legislativo que se ha venido dando en las últimas décadas a la atención del alumnado con altas capacidades para, posteriormente, profundizar en la realidad escolar actual de este tipo de alumnado.

¹ Warnock, M. (1978)

² Warnock, M. (1978)

II. Situación actual

A. Tratamiento legislativo

La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989) establece en su artículo 29.1: "*Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades*".³

Por su parte, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) expone en su Parte II.X "*La adecuada respuesta a las necesidades educativas, especiales u ordinarias, de los alumnos y alumnas exige disponer de un proyecto educativo de centro, compartido por toda la comunidad educativa, que asuma, tanto a nivel conceptual como metodológico y organizativo, la diversidad como factor inherente a todo grupo humano. Es esa misma diversidad la que hará necesario un esfuerzo de adaptación de la escuela a las características personales de la población atendida*".⁴

La Recomendación 1248 del Consejo de Europa (1994), dice: "*...los sistemas educativos deben establecerse para proporcionar una educación adecuada a la mayoría de los alumnos, siempre habrá alumnos con necesidades especiales que requieran medidas especiales, entre los que se incluyen los altamente dotados (...). Los alumnos superdotados han de poder beneficiarse de las condiciones educativas apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, por su propio bien y por el de la sociedad en general. De hecho, ningún país puede permitirse malgastar talentos, y se estarían malgastando recursos humanos si no se identificasen a tiempo las potencialidades intelectuales o de otro tipo. Para ello es necesario contar con las herramientas adecuadas*".⁵

Finalmente, la Declaración de Salamanca sobre NEE (1994), en su punto 2, expone que "*cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades*".⁶

³ Convención sobre los Derechos del Niño (aprobada en Asamblea General de las Naciones Unidas, noviembre 1989), en www.unicef.es.

⁴ Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989), en www.educacion.es

⁵ Recomendación 1248 del Consejo de Europa sobre la educación de los alumnos superdotados (octubre 1994), en www.assembly.coe.int

⁶ Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (junio, 1994) en www.unesco.org.

Por otro lado y en lo que a normativa educativa se refiere, el desarrollo de la LOGSE (1990) supone una importante carencia en este sentido que tuvo que ser subsanada con la posterior promulgación del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el que se hace mención explícita a las condiciones personales de sobredotación.

Con la llegada de la LOE (2006), la denominación de “sobredotación” pasa a ser suplida por la de “altas capacidades”, aunque de nuevo nos encontramos con la diferenciación de tipologías; así, en su Título II, Capítulo I, sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo observamos tres secciones claramente delimitadas: alumnado que presenta necesidades educativas especiales (discapacidad o trastorno grave de conducta, a la que se dedican 8 párrafos), alumnado con altas capacidades intelectuales (a la que, curiosamente, sólo se dedican dos párrafos) y alumnado con integración tardía en el sistema educativo español (categoría, esta última, que ocupa cinco párrafos). El avance que supone el cambio de terminología se acompaña de un marcado retroceso cuando en su Título II, artículo I, capítulo 73 dice *“Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”*. ¿Acaso no requiere el alumnado con altas capacidades determinados apoyos y atenciones educativas específicas? Permitámonos, entonces, dudar de la actuación de la LOE como garante de la *“calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias”* (Capítulo I, artículo 1) puesto que es sabido que estructuras cognitivas diferentes necesitan atención educativa acorde a ellas.

Lamentablemente, los esfuerzos giran una vez más en torno a la compensación de deficiencias bajo una falsa premisa: las AACC conllevan un éxito académico asegurado. Muestra de ello es el “Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2001-2002” del Consejo Escolar del Estado, en el cual se afirma que dicho organismo *“constata el desequilibrio existente entre los datos disponibles y de actuaciones llevadas a cabo sobre alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de déficits y carencias físicas, psíquicas o sociales, y los referentes a los alumnos de alta capacidad”*.⁷

⁷ Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2001-2002 (Consejo Escolar del Estado, junio 2003), en www.educacion.es

B. Realidad del sistema educativo

Especial mención merecen los desalentadores datos que refleja el “Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007-2008” del Consejo Escolar del Estado, los cuales desvelan una importante cuestión que dicho informe se ha encargado de remarcar año tras año: *“el alumnado de estas características, dentro del sistema educativo, es porcentualmente reducido”*. ¿Nos encontramos realmente ante una tipología de alumnado reducida o ante un sistema educativo incapaz de detectarla? Esta cuestión presenta especial relevancia si tenemos en cuenta el informe elaborado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC en el año 2000, que cifraba en 300.000 el número de alumnos potenciales superdotados (aprox. el 5% del total de la población escolar en enseñanzas de régimen general).

A continuación (*tabla 1.3*) se muestran los datos relativos al curso 2007-2008 de matriculaciones y porcentaje de alumnado con altas capacidades diagnosticadas.

ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (CURSO 2007-2008)					
	ALUMNADO MATRICULADO		ALUMNADO CON AACCC DIAGNOSTICADAS		
	C. PÚBLICOS	C. PRIVADOS	C. PÚBLICOS	C. PRIVADOS	%
Valor máximo	1.083.444 (Andalucía)	466.384 (Madrid)	798 (Andalucía)	338 (Madrid)	
Valor mínimo	11.901 (Ceuta)	2.764 (Melilla)	1 (Ceuta, Melilla)	0 (Ceuta, Melilla)	
Media española	256.422	123.929	137	73	0,055
Comunidad de Madrid	539.252	466.384	366	338	0,070
TOTAL	4.872.019	2.354.645	2.598	1.382	0,055

TABLA 1.3.

FUENTE: INFORME SOBRE EL ESTADO Y SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO (CEE) 2007-2008

Los datos reflejados se alejan considerablemente del 5% estimado por el MEC, lo que ofrece una clara respuesta a la pregunta anteriormente formulada: nuestro sistema educativo fracasa a la hora de detectar las posibles altas capacidades del alumnado, dejando al 99% de ellos sin identificar; a partir de aquí, podemos imaginar el resto del camino.

A ello han contribuido, entre otras causas que veremos posteriormente, los múltiples estereotipos que giran en torno al alumnado con altas capacidades (*ver tabla 1.4.*) y que no sólo son asumidos por gran parte de la población

ordinaria sino también, y ahí es donde encontramos el principal problema, por un segmento no escaso del sector educativo.

PRINCIPALES ESTEREOTIPOS DEL ALUMNO CON AACC	
FALSA CREENCIA	EXPLICACIÓN
Mantiene un excelente expediente académico.	El éxito académico viene marcado por multitud de factores y no exclusivamente por el desarrollo cognitivo.
Sobresale en todas las áreas del currículum.	El alumno talentoso quedaría fuera de esta concepción, incluso la propia sobredotación puede no manifestarse curricularmente.
Sobresale en todas las áreas de su desarrollo.	El desarrollo cognitivo no es paralelo al desarrollo físico, emocional y social (disincronía).
Posee una gran autoestima.	Altas capacidades y autoestima no son factores interrelacionados.
Desciende de padres con altas capacidades. Pertenece a familias de elevado estatus sociocultural y económico.	El desarrollo cognitivo humano está influenciado por aspectos tanto genéticos como ambientales; ambos se interrelacionan pero podrían no ser determinantes.
Debido a su inteligencia, no requiere recursos especiales en el terreno educativo.	Como el resto del alumnado, deberá recibir una oferta educativa acorde con sus características y necesidades, aunque ello implique el uso de recursos no ordinarios.

TABLA 1.4.

El principal obstáculo en la detección de AACC es su invisibilidad, en muchos casos, ante el profesor. El alumno con altas capacidades que manifiesta un notable éxito académico es más fácil de identificar que aquellos que no pueden o no desean expresar tal éxito, quedando su potencial muy por encima de su rendimiento escolar (en EEUU se utiliza el término “*underachiever*”), apareciendo así el desinterés, la falta de motivación, el fracaso académico, los problemas conductuales, el rechazo... Entonces podemos hablar realmente de fracaso escolar, aunque no bajo la acepción que erróneamente se suele dar a este término, sino como fracaso de la escuela a la hora de cumplir sus objetivos.

En los casos en los que se ha realizado la identificación y el diagnóstico, se procede a la implantación de las medidas previstas dentro de los centros ordinarios (aceleración, agrupamientos especializados y enriquecimiento curricular), hecho no exento de problemática, pues no siempre se tienen en cuenta las necesidades no cognitivas del niño (afecto, socialización y relaciones, estado madurativo...) y no se suele contemplar la aplicación conjunta de diversas medidas alternativas.

RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON AACC		
	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<p>ACELERACIÓN</p> <p>Matriculación en el siguiente curso que le correspondería según edad cronológica</p>	Menos posibilidades de inadaptación si es acelerado con otros compañeros.	El alumno puede no presentar nivel cognitivo suficiente en todas las materias.
	Mayor estimulación académica.	Diferencias y rechazo por parte del grupo de mayor edad.
		Puede ser fatal si existe disincronía (desarrollo intelectual-madurez emocional)
<p>ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR</p> <p>Adaptación curricular individualizada (ACI). Permaneciendo en su grupo clase se adapta el currículum a sus necesidades</p>	Permanecen en su grupo clase.	El profesor tutor no siempre muestra actitudes favorables hacia las ACIs.
	Si en el grupo clase hay más alumnos con otro tipo de adaptaciones curriculares, la aceptación por parte del alumnado será, probablemente, positiva.	No existe autonomía verídica de los centros para el diseño e implementación de las ACIs.
	Requieren de la colaboración conjunta de todos los profesionales.	No todos los profesionales están dispuestos a colaborar.
	Si el tutor cuenta con formación en AACC suele representar la opción más idónea.	
	Tendencia a mejorar la autoestima y formar un autoconcepto positivo.	
	La vida en el aula significará un fiel reflejo de la futura vida adulta en sociedad.	
<p>AGRUPAMIENTOS ESPECIALES</p> <p>Compaginación de la estancia en el aula ordinaria con la permanencia, en distintos momentos, en aula especial con profesorado especialista.</p>	Interacción de varios alumnos con AACC.	Rechazo por parte del resto del grupo-clase. Aislamiento.
	Permanecen en su grupo clase la mayor parte del tiempo.	Pueden asociarse problemas de inadaptación y falta de integración.
	Atención individualizada por profesorado especialista.	Diferencias cualitativas entre ambas aulas.

TABLA 1.5.

C. Situación en la Comunidad de Madrid

No es precisamente esta comunidad la que mayores éxitos pueda atribuirse en la atención educativa al alumnado con AACC, aunque sí es digno de mención el convenio establecido en 1997 entre la Consejería de Educación, el entonces Ministerio de Educación y Cultura y la Fundación CEIM⁸, en cuyo marco se llevaron a cabo importantes estudios (Sánchez Manzano, 1999; Pérez y Jiménez, 2000) que permitieron un mayor acercamiento a este campo.

Fruto de este convenio, no obstante, surgieron también los distintos programas de enriquecimiento extracurricular (esto es, fuera del horario lectivo) que desde el curso 1999-2000 se vienen desarrollando en nuestra comunidad; una buena manera de desviar la atención de la ineficacia del sistema educativo madrileño. De hecho, la fundación CEIM (promovida por la CEOE) surge como iniciativa para solventar las necesidades de los alumnos con AACC que no eran atendidos por el sistema educativo público madrileño⁹.

Dejando aparte las dudas que puedan surgir sobre los procedimientos de contratación y evaluación del programa, se exponen algunas de sus principales desventajas:

- Realización de las actividades dos sábados mensuales, lo que se convertiría en aspecto positivo (en vez de segregacionista y elitista) si se estuvieran atendiendo realmente las necesidades de este alumnado desde la escuela de lunes a viernes.
- Enfoque exclusivo a alumnos sobredotados, dejando fuera de sí otras formas de altas capacidades, pese a dirigirse oficialmente "*al alumnado con altas capacidades de la Comunidad de Madrid*".
- Exigencia de adaptación social del menor para su admisión. Del mismo modo, entonces, para la implementación del programa, debería exigirse la adaptación de la sociedad al menor con AACC.
- Escasa o nula colaboración con el centro escolar, especialmente con el profesor tutor (una reunión anual que no siempre se produce).
- Subjetividad en los criterios de expulsión, lo que permite "quitarse de en medio" a aquel participante que no cumpla con los cánones establecidos (recordemos que una de las principales características del niño con AACC es el continuo cuestionamiento de las normas impuestas).

Es necesario, por tanto, que los programas extracurriculares se configuren como una alternativa complementaria al marco educativo formal, siendo la escuela el lugar óptimo donde se debe dar obligado cumplimiento a la satisfacción de las necesidades que el colectivo con AACC presenta. En este sentido, el principal déficit en la Comunidad de Madrid lo encontramos en la

⁸ Originalmente, el convenio fue suscrito en 1996 entre la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Fundación CEIM, sumándose un año después el Ministerio de Educación, una vez transferidas las competencias autonómicas en materia educativa.

⁹ Ver en www.ceim.es

estructuración sectorizada de los propios EOEPs, cuyo escaso personal debe responder ante una serie de funciones que, en la mayoría de los casos, desbordan su capacidad de actuación.

Se constatan reticencias a la hora de evaluar al alumnado y desconocimiento y falta de implicación por parte de los sectores profesionales (principalmente equipos directivos de los centros) en la adopción de las medidas necesarias. Esta situación de vacío reproduce los esquemas que la misma inspección educativa presenta ante las quejas y demandas de las familias que a ella han acudido.

Mayor problemática existe aún en los casos en que la detección no se ha llevado a cabo en etapas tempranas pues, una vez alcanzada la Educación Secundaria, el profesorado y los Departamentos de Orientación no suelen entrar a considerar aquellas nuevas identificaciones que no vienen arrastradas desde Primaria.

D. Unión de otro elemento discriminador

Si ya de por sí, tal y como hemos venido comprobando, las altas capacidades suponen un elemento de choque frente al actual sistema educativo, podemos imaginarnos el resultado cuando a ellas se une otro elemento discriminador como pueden ser una o varias deficiencias físicas y/o sensoriales, el lugar de origen o el género. La tabla que abajo figura (1.6) recoge, esquemáticamente, las principales problemáticas a las que estos grupos deben hacer frente.

ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y...		
... DISCAPACITADO	... EXTRANJERO	... MUJER
Atención centrada en el déficit en vez de en la capacidad cognitiva.	Si existe desconocimiento del idioma, la atención se centra en su adquisición.	El sistema educativo suele esperar de las alumnas buenas aptitudes y actitudes.
Escasez de instrumentos apropiados para la medición.	Diferencias lingüísticas, culturales o académicas que impiden la realización óptima de test de medición.	Los instrumentos colectivos de medición están enfocados a su aplicación en varones.
Falta de recursos (materiales y humanos) que logren una doble atención a una doble demanda.	El alumnado con AACC procedente de familias inmigrantes con escasos recursos socioeconómicos suele pasar desapercibido también ante sus padres.	Invisibilidad, especialmente en la adolescencia (a partir de la Educación Secundaria). ¹⁰
		Encubrimiento voluntario de las capacidades para lograr la aceptación social y la integración en el aula.

TABLA 1.6

¹⁰ En la Comunidad de Madrid, entre el alumnado con AACC de 6 a 12 años, se encuentra un 48% de niñas frente a un 52% de niños; por el contrario, cuando la muestra se refiere a alumnado de 13 a 17 años, nos encontramos con un 27% de chicas frente a un 73% de varones. (Pérez Sánchez y Domínguez Rodríguez, año 2000).

III. Exposiciones

A. Principales necesidades

Comencemos este apartado citando a Warnock (1978): *“todos los profesores ya sean de centros ordinarios o especiales, deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una NEE y de identificar a los alumnos con estas necesidades”*. Este fragmento, no alejado de la legislación actual, remarca la competencia del profesor a la hora de la detección inicial para, una vez diagnosticado el alumno, se proceda a la evaluación psicopedagógica con el consentimiento de los padres o tutores. Esta consideración cobra toda su lógica si tenemos en cuenta que es el profesor/tutor la persona que más horas lectivas al día suele pasar con el alumnado, pero ¿no es necesaria una formación específica o, aunque sea, una capacidad de observación importante o al menos una motivación que no siempre existe para proceder a tal detección? En este mismo sentido, los proyectos educativos de centro (PECs) dejan fuera de sí este ámbito debido al escaso conocimiento del mismo y la falta de concienciación existente entre los equipos directivos.

Si tras estas consideraciones señalamos como carencia fundamental la formación del profesorado (equipos directivos incluidos), no lo son menos otras cuestiones importantes que, a modo de síntesis, se recogen en la tabla 1.7.

Una vez comenzada la evaluación, el alumno se encuentra con instrumentos de medición que no siempre se adecuan a sus posibilidades o necesidades, lo que impide en múltiples ocasiones un buen diagnóstico y una posterior atención apropiada. Del mismo modo, las evaluaciones ya realizadas no cuentan con el suficiente seguimiento temporal, dando lugar así a falsos diagnósticos; un buen ejemplo de ello es el número de alumnado precoz que siendo identificado una primera vez como sobredotado (y su educación abordada como tal) vive en su adolescencia un desequilibrio capacidades-expectativas-curriculum con importantes consecuencias emocionales y afectivas, pues recordemos que el alumno precoz alcanza valores cognitivos iguales a la media en dicha etapa.

En el Capítulo II, artículo 11.2 del Real Decreto 696/1995 de 28 de abril¹¹ leemos *“los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual contarán con profesionales con una formación especializada”*. Esto supone que, una vez realizado el diagnóstico, el alumno deberá cambiar de centro para matricularse en aquel que cuente con dicho personal o dicho personal deberá acudir al

¹¹ Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Capítulo II: “De la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual”, en www.educacion.es.

centro en el que el alumno está escolarizado, mas cómo fiarse del diagnóstico si el profesional no contaba con la formación especializada. La realidad es que tal formación no existe por el motivo que se ha venido constatando a lo largo del presente informe: la atención va dirigida a la compensación de deficiencias.

B. Propuestas de mejora

El primer aspecto a tener en cuenta y que resulta del todo imprescindible es la propia consideración del alumno con AACC; éste debe ser considerado como un todo, ahondando en su idiosincrasia y no exaltando, exclusivamente, su potencial cognitivo. Bajo esta premisa, las medidas de atención deben ir encaminadas en esta misma dirección, atendiendo todas las facetas de las personas y no exclusivamente la cognitiva, a fin de eliminar problemas de autoestima, socialización, desmotivación,...

Una legislación consolidada, marco de un currículum estable aunque flexible, permitiría actuaciones permanentes con proyección a largo plazo tanto dentro como fuera del aula; ejemplo del primer caso sería el diseño de diferentes tipos de actividades, según niveles de complejidad, por cada unidad didáctica, creación de rincones de ampliación versátiles o actividades por proyectos en una o más áreas promotoras de la búsqueda de información y la generación de nuevos contenidos y, por tanto, de nuevos conocimientos. En este sentido, una estabilidad normativa evitaría confusiones y contradicciones derivadas, principalmente, de las distintas concepciones terminológicas; una buena manera de ilustrar tal afirmación la encontramos a la hora de abordar las NEE, englobándose dentro de ellas la discapacidad y la sobredotación intelectual (aunque dejando fuera otras formas de altas capacidades) en el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril pero limitándolas a discapacidad y trastornos de conducta en la reciente LOE.

Desde una concepción de escuela inclusiva, por tanto, el sistema educativo debe materializar los principios de calidad, equidad, flexibilidad, orientación,...., ante todo tipo de alumnado y convertir a cada uno de los educandos en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje ya que, de modo contrario, ¿dónde quedaría la motivación del discente que garantiza la LOE en su Capítulo I?

Para finalizar, se sintetizan en la siguiente tabla (1.7.) las principales debilidades de nuestro sistema educativo a la hora de hacer frente al alumnado con AACC, configurándose una propuesta alternativa a cada una de ellas, ya que una respuesta eficaz descansa en una multitud de elementos que deben ser abordados de manera conjunta e integral.

Aún queda un largo camino por recorrer ya que el estudio de las altas capacidades en España no ha hecho más que comenzar; creamos en un porvenir más óptimo.

15 PROPUESTAS PARA 15 DEBILIDADES	
NECESIDADES	PROPUESTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones aisladas y puntuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias colectivas de identificación desde los servicios públicos de orientación.
<ul style="list-style-type: none"> • Eliminar el sesgo del propio sistema de detección de AACC, que deja fuera a un importante sector poblacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir otros elementos alternativos tales como nominaciones (compañeros), cuestionarios, autoinformes...
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos económicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor presupuesto económico que recaiga directamente sobre la gestión y organización de los centros docentes públicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Descoordinación normativa y de ejecución entre el Estado y las CCAA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación entre la administración central y las autonómicas que evite el vacío ejercicio legislativo al amparo de las políticas educativas de turno.
<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial y permanente del profesorado en materia de Educación Especial en general y de AACC en particular.
<ul style="list-style-type: none"> • Situación de las AACC en un páramo reglamentario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideración de las altas capacidades como Necesidad Educativa Especial, dentro del marco de la Educación Especial, tal y como vienen reivindicando desde hace años las diferentes asociaciones de (padres/tutores de) sobredotados y talentosos.
<ul style="list-style-type: none"> • Concentración de los esfuerzos en la compensación de déficits y, de los pocos destinados a las AACC, enfoque exclusivo a la sobredotación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuración normativa que implique consideración de todas las formas de AACC y correspondiente aplicación a la praxis escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de orientación insuficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una red de atención y orientación más amplia y especializada y que permita la presencia en el Centro de sus miembros siempre que sea oportuno.
<ul style="list-style-type: none"> • Tradicional concepción grupo clase que impide la flexibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materializar el principio de flexibilidad que menciona la LOE en agrupaciones flexibles tanto en recursos (materiales y humanos) como en tiempos, espacios, contenidos, metodologías y estrategias evaluativas, siempre dentro del horario lectivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Distribución del alumnado exclusivamente en función de la edad cronológica (año de nacimiento). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura rígida e uniforme en contenidos, metodología y evaluación. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Rigurosidad en la aplicación del currículum académico, infravalorando otros aspectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la creatividad, la autoestima, el pensamiento divergente y el aprendizaje cooperativo. Valorar el esfuerzo.
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnósticos aislados que no cuentan con la proyección temporal necesaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de las evaluaciones por parte de los EOEPs y los Departamentos de Orientación.
<ul style="list-style-type: none"> • Ineficacia del sistema de adaptaciones curriculares vigente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía verídica de los centros educativos en materia de adaptaciones curriculares.
<ul style="list-style-type: none"> • Descoordinación profesional en materia de actuaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración e interacción de los distintos profesionales implicados (tutor, psicólogo o similar, profesorado especialista, director...) sin relaciones jerárquicas y/o autoritarias.
<ul style="list-style-type: none"> • Aislamiento de la familia, que es escasamente considerada durante todo el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efectividad del derecho a la participación de las familias en el proceso educativo de sus menores.
<ul style="list-style-type: none"> • Rígida estructuración de las bibliotecas escolares y/o de aula, sistemas informáticos, audiovisuales... 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso libre a los recursos de las escuela y dotación de los necesarios en casos de no existencia.

TABLA 1.7.

IV. Bases legislativas

A. Legislación estatal

- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE nº 131, de 2 de junio de 1995).
- Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE nº 47, de 23 de febrero de 1996).
- Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. (BOE nº 107, de 3 de mayo de 1996).
- [Resolución de 29 de abril de 1.996](#), por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. (BOE nº 119, de 16 de mayo de 1996).¹²
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. (BOE nº 182, de 31 de julio de 2003).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006)

B. Legislación autonómica

- [Orden 70/2005, de 11 de enero](#), de la Consejería de Educación, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual. (BOCM de 21 de enero de 2005. Corrección de errores: BOCM de 14 de febrero de 2005)
- Resolución de 28 de julio de 2005 del Director General de Centros Docentes por la que se establece la estructura y funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educ. Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid.
- Resolución de 17 de julio de 2006 del Director General de Centros Docentes para actualizar y facilitar la aplicación de la resolución de 18 de

¹² Ámbito de aplicación: Centros docentes que impartan enseñanza básica obligatoria situados en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. (Ceuta y Melilla).

julio de 2005 del Director General de Centros Docentes por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid.

V. Referencias

A. Bibliografía

- ABAURREA LEOZ, V. y GARCÍA GANUZA, J.M. (1997): “*Alumnado con sobredotación intelectual – altas capacidades. Orientaciones para la respuesta educativa.*” Pamplona: Gobierno de Navarra (Educación y Cultura).
- CASTELLÓ, A. y MARTÍNEZ, M. (1999): “*Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*”. Cataluña: Generalitat de Catalunya.
- DEL CAMPO ADRIÁN, M^a E. (2002): “*Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica: teoría*”. Madrid: Sanz y Torres.
- ELLIS, J. L. y WILLINSKY, J. (1999): “*Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*”. Madrid: Narcea.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2000): “*Diagnóstico y educación de los más capaces*”. Madrid: UNED/MEC.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L. y DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (2000): “*Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*”. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- SÁNCHEZ MANZANO, E (1997): “*Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados*”. Revista Complutense de Educación, v. 8 (2): 57-70. Madrid.

B. Webgrafía

- www.aaes.org (Asociación de Apoyo Emocional a la Sobredotación Infantil y Juvenil).
- www.aest.es (Asociación Española para Superdotados y con Talento).
- www.educa.jccm.es (portal de Educación de la Junta de Castilla La Mancha).
- www.educacion.es (Ministerio de Educación).
- www.madrid.org (Comunidad de Madrid).
- www.orientared.com (portal de recursos para la orientación en la red).
- www.uned.es/amop (Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía).
- www.uned.es/feop-reop (Federación Española de Orientación y Psicopedagogía).
- www.unesco.org (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- www.unicef.es (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).

