

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS ASPECTOS LEGISLATIVOS Y EDUCATIVOS SOBRE LA ATENCIÓN Y EL TRATAMIENTO AL SUPERDOTADO

Dr. D. Salvador Grau Company
Profesor Asociado. Universidad de Murcia

RESUMEN: El propósito de este trabajo es ofrecer un marco sobre las perspectivas históricas y legislativas acerca de la atención y educación del superdotado. Se hace un estudio comparativo entre las políticas de países de gran tradición, como es el caso de los Estados Unidos con el panorama legislativo español.

Se analiza, en primer lugar, toda la trayectoria histórica de la legislación referida a la educación y atención al superdotado.

En segundo lugar, se pone especial énfasis en las disposiciones legislativas de los EE.UU. Además, nuestro estudio se orienta al análisis de la educación de los sujetos superdotados en el nivel local, estatal, y federal.

En tercer lugar, analizamos las diferentes orientaciones en los países europeos. Diferencias que responden principalmente a la ideología o filosofía educativa.

RESUMO: O propósito deste trabalho é ofrecer un marco sobre as perspectivas históricas e legislativas sobre a atención e educación do superdotado. Faise un estudio comparativo entre as políticas de países de gran tradición, como é o caso dos Estados Unidos co panorama legislativo español.

Análizase, en primeiro lugar, toda a traxectoria histórica da lexislación referida á educación e atención ó superdotado.

En segundo lugar, ponse especial énfasis nas disposicións legislativas dos EE.UU. Ademais, o noso estudio orientase á análise da educación dos suxeitos superdotados no nivel local, estatal e federal.

En terceiro lugar, analizámo-las diferentes orientacións nos países europeos. Diferencias que responden principalmente á ideoloxía ou filosofía educativa.

SUMMARY: The purpose of this work is to provide a portrait of historical perspective as well as the development policies about gifted education in Spain, United States and other European Countries. First, we analyze the Spanish Educational Law and the specific topics related to gifted students.

Second, we emphasize the early evidence in the United States about the attention to the special needs of the gifted students in public schools. Our study is oriented to analyze the education of gifted students at local, state and federal level.

Third, we study the European differences in approach towards concern for the highly able are mostly of ideological origin and tend to cluster in the East and West of the continent.

Es evidente que en la atención y el tratamiento de los alumnos superdotados, uno de los factores que influye en el desarrollo de los distintos programas es la presencia o ausencia de una política educativa clara. Las directrices que emanan de la legislación establecida, proporciona planes y normas para actuar que puede hacer que los superdotados sean reconocidos y tengan una respuesta educativa adecuada; pero también pueden limitar e incluso evitar el desarrollo de los programas para los superdotados. Es fundamental que las legislaciones educativas reconozcan que hay alumnos que destacan de forma excepcional en una determinada área o áreas y que necesitan de una educación adecuada y apropiada a sus especiales necesidades. Lo que actualmente se considera "adecuado y apropiado" debe ser diferente en cada nación o estado, ya que eso depende de la sociedad y del sistema educativo de cada país. Por esta razón, analizaremos en primer lugar, la

legislación educativa española relacionada con el tema de la superdotación, comprobando la existencia de disposiciones legislativas que reconocen la figura del alumno excepcional y sus implicaciones educativas. En segundo lugar, estudiaremos las políticas que lleva a cabo Estados Unidos que se expresan en legislaciones federales, así como en numerosas leyes, proporcionando buenos ejemplos de la naturaleza y el impacto de la política en la educación de los superdotados. En tercer lugar, haremos una breve recopilación de los planteamientos que sobre el superdotado se realizan en otros países europeos.

1.- LEGISLACIÓN ESPAÑOLA SOBRE SUPERDOTACIÓN

A la hora de hacer una revisión sobre la legislación española que aborda el tema de la superdotación, podemos comprobar el gran vacío legal que existe. En la mayoría de las leyes más importantes podemos comprobar que la Administración Educativa olvida, casi por completo, la problemática de los alumnos con altas capacidades; cuando los tienen en cuenta, siempre se especifican en términos muy generales, difusos y poco concretos.

Tenemos que empezar por hacer referencia a nuestra Carta Magna (1978). Efectivamente, en el Artículo 28 de nuestra Constitución se afirma que: "*Todos tienen derecho a la educación*" (art.27.1), "*la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...*" (art. 27.2). Como podemos comprobar, los alumnos con altas capacidades, al igual que los demás, están amparados legalmente, todos los aspectos generales de su personalidad tienen que desarrollarse, fomentarse y poner en práctica; estas diferencias singulares que presentan respecto al resto de los alumnos, son propias de su propia personalidad, y, por lo tanto, nos vemos en la obligación de tenerlas en cuenta en su periodo de aprendizaje. En los países más avanzados en el tema de la atención de los alumnos superdotados, se llevan a la práctica diferentes intervenciones educativas: acelerar o adelantar al niño uno o varios cursos, a fin de ubicarlo en un contexto curricular de dificultad adecuada a sus capacidades; admitirle antes de la edad reglamentaria (admisión escolar precoz); compactar programas; clases especiales; centros específicos, etc. Durante estos últimos años, cualquiera de estas estrategias educativas ha tenido difícil cabida en el Sistema Educativo Español. En las distintas disposiciones legislativas, unas reconocen al alumno superdotado; otras indican orientaciones sobre la correcta respuesta educativa que necesitan estos alumnos, pero la mayoría, se limitan a hacer una declaración de principios que tienen poca plasmación en la realidad educativa de los alumnos superdotados, e incluso algunas de ellas limitan y contradicen la correcta actuación hacia este tipo de alumnado.

La primera legislación que afronta directamente el tema de los superdotados se remonta al año 1931. El Decreto del 7-8-1931 establece las normas para la concesión de becas a superdotados modestos. También el Decreto del 22-3-1934 reorganiza el Instituto de Psicotecnia, creando el Servicio de Psicología Juvenil y Selección para Superdotados.

La Ley General de Educación (1970) fue el punto de partida para una renovación profunda del sistema Educativo Español. Constituyó un marco de referencia y el cauce de un proceso cuyo objetivo fundamental era proporcionar más y mejor educación para todos. En el Capítulo VII dedicado a la Educación Especial especifica que se prestará una atención especial a los escolares **superdotados** para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos (art. 49.2). Señala que su educación

se desarrollará en los centros ordinarios y aboga por una metodología de carácter individualizador, como mejor método para que estos alumnos aprovechen al máximo sus capacidades individuales (art. 53).

En el real Decreto de Ordenación de la EGB y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (BOE 17-1-1981), en el artículo siete, aclara que los alumnos que superen las enseñanzas del Ciclo antes de la edad correspondiente, seguirán programas de desarrollo para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades, sin que esto implique la posibilidad de superar en un año académico los dos cursos que integran el Ciclo Inicial.

Posteriormente, la Orden Ministerial por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la EGB (BOE 21-1-81), concretamente en el artículo seis, establece que en las localidades cuya escasa población escolar no permita la organización de unidades independientes de Preescolar y de Ciclo Inicial y haya puestos escolares vacantes, podrán escolarizarse conjuntamente alumnos de ambos niveles en las unidades existentes. Cuando los alumnos de Preescolar se incorporen a una unidad de EGB, no se les matriculará en primer curso hasta que tengan la edad reglamentaria de acuerdo con la legislación vigente.

En el Real Decreto de 12 de febrero del 1982 (BOE 15-4-1982), en su artículo seis, afirma que los alumnos que, debido a su **capacidad**, superen las enseñanzas del ciclo medio antes de la edad correspondiente, seguirán programas de desarrollo para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades, sin que esto implique la posibilidad de superar este ciclo *antes de la edad que establece la normativa vigente*.

Muy directamente relacionada con el tema de los superdotados o con aspectos que les implican, está la Orden Ministerial promulgada el 13 de noviembre de 1984. En el artículo primero se indica que los alumnos que en el año académico 1983-84 cursaron y superaron el octavo y séptimo curso de Educación General Básica con un año de adelanto podrán, según se trate de uno u otro caso, ser propuestos, con carácter excepcional, para la expedición del título de Graduado Escolar o autorizados a realizar el octavo curso en el año académico 1984-85. En el artículo Segundo, nos dice que los alumnos que a partir del año académico 1981-82 comenzaron o se incorporaron al ciclo inicial (primero y segundo cursos de Educación general básica) y aquellos otros que a partir del año académico 1982-83 comenzaron o se incorporaron al ciclo medio (tercero, cuarto y quinto cursos de Educación General Básica) deberán estar escolarizados en el ciclo o curso de la segunda etapa que por su edad les corresponda.

Si la anterior Orden permitió flexibilizar la situación de algunos alumnos al finalizar la Educación General básica, aparece una nueva Orden Ministerial de fecha 30 de diciembre de 1986, en la que se indica la conveniencia que en lo sucesivo dicho requisito de edad pudiera ser interpretado de modo flexible para aquellos alumnos con **peculiaridades académicas y personales**, adecuadamente apreciadas, y con resultados escolares satisfactorios, al objetivo de evitar repeticiones innecesarias de cursos con los posibles efectos negativos en su trayectoria académica y en su formación. Más explícitamente, en el artículo primero, la Orden señala que los alumnos que en el año académico 1985/1986 hayan cursado y superado el octavo curso de Educación General Básica con un año de adelanto podrán ser propuestos por el director del centro correspondiente para la expedición del título de Graduado Escolar. Así mismo, en el artículo Segundo, especifica que aquellos alumnos que, por circunstancias diversas, estén cursando la Educación General Básica con un año de adelanto en relación con su edad, podrán solicitar de la

Dirección General del Centros Escolares la regularización de su situación académica, la cual, en función de los datos académicos y personales de los alumnos, resolverá lo que resulte procedente.

En el marco de referencia de la Reforma Educativa que es la LOGSE (1990), ésta no aborda, de una forma explícita, la problemática de la excepcionalidad, aunque en su desarrollo, podemos apreciar una serie de actuaciones que afectan a la enseñanza de los alumnos superdotados: A) La LOGSE establece la *obligación* de adaptar las enseñanzas a las necesidades de todos los alumnos. La atención a la *diversidad* del alumnado se convierte en una de las metas principales. B) La existencia de un *currículo* amplio y equilibrado en cuanto a las capacidades que pretende desarrollar, al tiempo que es lo suficiente abierto y flexible como para permitir dicha adaptación en cualquiera de sus direcciones posibles. C) Un currículo, por tanto, susceptible de ser *enriquecido*, a través de los mecanismos establecidos de *adaptación curricular*, para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos más capaces. D) La posibilidad de arbitrar medidas tendentes a flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de este alumnado. E) El refuerzo de la Orientación Educativa, a través tanto de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de los alumnos y del contexto de enseñanza, así como el seguimiento de la escolarización de aquellos. El modelo de orientación propuesto en la Reforma Educativa, plantea por otra parte, que dicha orientación educativa debe plantearse como una tarea de colaboración y ayuda al profesorado para que sea éste el que pueda desarrollar una enseñanza atenta a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de todos los alumnos. F) Y por último, una política constante en materia de desarrollo curricular (documentación, materiales, formación e investigación) y una red de centros de profesores y recursos que ponga al alcance de éstos los avances y las orientaciones, generales y específicas, que precisa el profesorado para el mejor desempeño de su trabajo.

Por último, en el Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BOE nº 131, 2-6-95), se actualizan los criterios sobre Educación Especial de acuerdo con lo establecido en la LOGSE. Regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta normativa legal, señala, que la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales es un indicador de la capacidad del sistema educativo para ofrecer una enseñanza de calidad. Asimismo, especifica que la política de integración escolar de estos alumnos pasa a convertirse en un componente básico en la enseñanza que imparten todos los centros y no deja de ser una innovación que llevan a cabo unos centros con un programa específico. El Real Decreto aclara que no todas las necesidades especiales son de la misma naturaleza, tienen un mismo origen o requieren, para ser atendidas, actuaciones y medios similares. Explica que, por una parte, cabe distinguir entre las necesidades especiales que se manifiestan de forma temporal o transitoria de aquellas que tienen un cierto carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolarización. Por otra parte, su origen puede atribuirse a diversas causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con *condiciones personales asociadas a una sobredotación* en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta.

El Real Decreto recoge, por primera vez, las necesidades educativas de los alumnos superdotados. El Capítulo Segundo está dedicado a la escolarización de los alumnos *con*

necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación. En el artículo diez se hace especial hincapié en la atención educativa de los alumnos superdotados, dice que *se velará especialmente en promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas.* Para ello el Ministerio de Educación y Ciencia 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. Los alumnos con necesidades educativas especiales, incluidos los de altas capacidades, según el artículo dos, del Capítulo I, serán escolarizados en centros ordinarios. Se les realizará una **evaluación psicopedagógica**, en la que se tendrá en cuenta tanto las condiciones y características del alumno o alumna, así como las de su entorno familiar y escolar.

La Administración Educativa incluirá en sus planes de formación permanente del profesorado, la cualificación y **actualización de los profesionales** a que se refiere el presente Real Decreto. También, facilitará y promoverá la realización de experiencias de innovación y de investigación educativa, así como la elaboración de materiales didácticos y curriculares. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica adaptarán los currículos, y en su caso, adoptarán medidas para flexibilizar la duración de la escolarización, de forma que se garantice un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades de estos alumnos. El MEC determinará el procedimiento de evaluación para detectar estas necesidades, así como las condiciones para adaptar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización. Los centros educativos incluirán en su **Proyecto Curricular** las medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento previstas para la correcta atención de estos alumnos.

Como desarrollo del anterior Real Decreto, han aparecido recientemente dos disposiciones legislativas que inciden directamente en la atención y tratamiento al alumno superdotado. La primera de ellas es la Orden de 24 de abril de 1996 (BOE nº107, 3-5-1996) en la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolarización obligatoria que podrá consistir, tanto en la anticipación del inicio de ella como en la reducción de la duración de un ciclo educativo. La segunda disposición legislativa es la Resolución de 29 de abril de 1996 (BOE nº 119, 16-5-1996), en la que se determinan los procedimientos más adecuados para orientar la respuesta educativa a los alumnos superdotados. Las medidas por las que opta la Administración Educativa son la adaptación curricular (enriquecimiento) o la flexibilización del período de escolarización obligatoria con la correspondiente adaptación individual del currículo.

2- ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN AMERICANA

Estados Unidos es, sin lugar a dudas, el país donde se ha prestado más atención al tema de la superdotación. En 1971 el Congreso de los EE.UU. pidió al comisionado de educación que realizasen un estudio para comprobar hasta qué punto las disposiciones y previsiones de la educación especial eran necesarias para atender a los alumnos superdotados y para determinar cómo los programas de asistencia federal podrían ser más eficaces considerando las necesidades de los superdotados, recomendando que programas nuevos serían necesarios en los contextos federales. El llamado Informe Marland (1972) fue un punto clave para la educación de los superdotados. El comisario encargado del Departamento de Educación, Sidney P. Marland, dirigió una de las enmiendas

educacionales de 1969, con el propósito de emprender un estudio que ayudase a comprender la mejor política educativa que precisa este tipo de alumnado; los objetivos principales fueron: 1) Determinar y mostrar los programas de asistencia educacional que son necesarios para conocer las necesidades de los niños superdotados. 2) Evaluar cómo pueden ser utilizados estos programas de forma más eficiente para conocer esas necesidades. 3) Recomendar nuevos programas que sirviesen para conocer estas necesidades (Passow, 1993).

En agosto de 1972, 5 meses después de que el informe Marland fuera puesto en circulación, se creó el *National/State Leadership Training Institute for the Gifted and Talented (LTI)*. El LTI centró sus esfuerzos en trasladar las ideas del Informe Marland y de la Oficina de niños talentosos y superdotados, en planes y programas de desarrollo. El LTI se centró en políticas de cambio usando 3 estrategias: A) Desarrollar la conciencia de las necesidades de los niños superdotados. B) Formar y preparar profesionales que atiendan adecuadamente a estos alumnos. C) Planificación de las necesidades educacionales de los niños superdotados en niveles estatales y locales (Passow, 1993).

Entre 1973 y 1975 tres congresos nacionales y nueve estatales con un total de 48 estados participantes recibieron formación en el desarrollo de planes estatales para la educación de los niños superdotados. El LTI, además, desarrolló una red nacional de profesionales y centros preocupados por la educación de los superdotados así como un programa de publicaciones diseñadas para auxiliar a la educación de estos alumnos. A partir de la década de los ochenta, es cuando la mayoría de los estados van desarrollando las leyes y disposiciones referentes a la educación del superdotado. De los 32 estados que actualmente tienen una legislación sobre superdotación, Pensilvania (1963) y Georgia (1964) ya habían establecido una serie de disposiciones legislativas antes del Informe Marland (1972). Los estados de California, Connecticut y Carolina del Norte, también ya habían establecido su legislación antes de 1970. En líneas generales, se puede decir que es la política educativa estatal la que orienta y guía las políticas y programas federales y locales.

A partir del Informe Marland, las disposiciones legislativas se multiplican en los diferentes estados y contextos de los Estados Unidos, materializándose en programas específicos de identificación, evaluación e intervención. Existen considerables variaciones en lo referente a las formas en las que se aplican dichas disposiciones y mandatos. Las diferencias las imponen precisamente las LEAS (*Local Education Agency*).

Así pues, desde 1990 cada uno de los 50 estados, excepto New Hampshire tiene establecido alguno de los dos tipos de regulaciones políticas sobre el superdotado: a) mandatos legales, y/o b) programas para superdotados y talentos. A pesar de que New Hampshire, no tienen ninguna disposición legal, se ha fundado una *Oficina de Educación para el superdotado*, cuyo objetivo es animar a las escuelas a que definan su filosofía sobre la superdotación y diseñen programas para la educación del superdotado. Revisemos algunos de los mandatos existentes en los estados más preocupados por la política educativa del superdotado (Passow y Rudniski, 1993).

ALABAMA	La dedicación al superdotado se recoge en Alabama Exceptional Child Act (Act. 106).
GEORGIA	El The Georgia Board of Education requiere el desarrollo y aplicación de programas dentro de la escuela pública, para la educación de los superdotados que tengan altas habilidades intelectuales y cuyo potencial para el logro académico sea elevado.

ILLINOIS	En Illinois cada escuela debe desarrollar un plan viable para la educación de todos los superdotados y talentosos, en todos los niveles escolares y para las áreas fundamentales de aprendizaje.
CAROLINA DEL SUR	En Carolina del Sur , el 15 de Agosto de 1987, se establece que a los estudiantes superdotados y con talentos, en Primaria y Secundaria, se les debe proporcionar programas, durante la escuela ordinaria regular o en escuelas de verano, para desarrollar su excepcionalidad.
TEXAS	En Texas , desde 1991, la legislación abarca a todos los escolares, incluso los de la escuela infantil. La calidad de los programas la determina el distrito escolar local.
HAWAII	En Hawaii , existe un departamento que ha de proveer oportunidades educativas en cada escuela para todos los estudiantes. El departamento reconoce, por tanto, la necesidad de identificar a los superdotados y talentosos en las diferentes áreas, ofreciéndoles ayudas económicas y otros tipos de facilidades para potenciar al máximo sus posibilidades.
OKLAHOMA	En Oklahoma , cada uno de los consejos de educación ha asumido un principio que incluye información sobre identificación, programas y procedimiento para una educación diferenciada.
OREGON	En Oregon , la política educativa se orienta al diseño y desarrollo de programas, dentro del contexto escolar en combinación con otros recursos que le proporciona el mismo distrito como soporte técnico y económico.
PENSILVANIA	En Pensilvania , primer estado que estableció una política educativa para el superdotado. Se les debe proporcionar una educación pública, libre y apropiada a sus peculiaridades individuales.
MARYLAND	Maryland es uno de los estados que más apoya una serie de programas para superdotados. A todos los estudiantes se les ha de ofrecer las oportunidades educativas apropiadas a sus habilidades individuales y animarles a lograr su máximo potencial. Sin olvidar que los superdotados y talentosos son un grupo con unas necesidades y habilidades únicas.
MISSOURI	Missouri , en sus disposiciones legislativas, se recoge que el distrito ha de ofrecer programas para este tipo de estudiantes.
MICHIGAN	Michigan dispone de ayudas para el desarrollo de programas para los niños superdotados y con talentos. Cada distrito o un conjunto de distritos, puede pedir al Departamento de Educación del estado, ayudas para implementar dichos programas, según los acuerdos tomados previamente por el departamento.
MINNESOTA	En Minnesota , de forma parecida al estado de Michigan, los distritos escolares pueden establecer programas específicos para los superdotados según lo determinado por el estado; incluso pueden tener a cargo del estado de Minnesota, profesorado especializado y materiales.
NUEVA YORK	El estado de Nueva York también ofrece ayudas para el diseño de programas, siempre que los soliciten los distritos escolares. De manera parecida se hace en Washington , donde la petición de ayudas es opcional.

En cualquier caso, cada estado ha hecho una positiva declaración sobre los estudiantes superdotados. De forma diferente y con distintos grados de convicción. Cada estado, sabe ahora que hay estudiantes superdotados, aunque no hay una misma definición individual o descripción de tales estudiantes. De forma diferente, cada estado reconoce que el talento potencial es esencial tanto para la propia realización como para el bien de la sociedad. Cada estado tiene claro que los estudiantes superdotados deben ser

identificados y que necesitan experiencias educacionales y oportunidades diferenciadas. Todos parecen dar por descontado que es necesario tomar caminos extra o adicionales para proporcionar programas adecuados a estos estudiantes. Las políticas de muchos estados incluyen planificación de programas específicos, actualización de los profesores y evaluación de programas. Sin embargo, no existe un modelo uniforme de políticas en cuanto a las regulaciones y normativas respecto a los superdotados. Hay variaciones considerables en la extensión y forma en que los distritos de los colegios locales llevan a cabo las políticas de estado y el traslado de las mismas a programas instruccionales. Dentro de cada estado hay una considerable diversidad en la implantación de las normas y regulaciones, dependiendo de la extensión de control del estado. Un punto importante es la naturaleza de la relación entre la Agencia de Educación Estatal (*SEA*) y la Agencia de Educación Local (*LEA*). Debido a las diferentes relaciones que hay entre *SEA* y *LEA* no es posible afirmar o declarar qué política es mejor, cuál es la más estable y cuál tiene una mayor continuidad en los programas de los superdotados (Passow, 1993).

Algunos estados o bien exigen o recomiendan que los distritos locales preparen sus propios **planes específicos para superdotados**, para su identificación y educación. Algunos estados tienen una planificación detallada para que cada distrito la aplique en función de sus necesidades, mientras que otros simplemente requieren que se formule el plan. Por ejemplo, en Colorado la Junta de Educación recomienda que cada distrito escolar tenga un plan que incorpore los siguientes (Passow y Rudnitski, 1993):

- 1- Un programa para identificar a los superdotados y talentos.
- 2- Declaración de las metas y objetivos locales.
- 3- Procedimientos para todos los grados sobre el desarrollo y evaluación continua de los superdotados.
- 4- Descripción global del programa para superdotados y talentos, donde se incluya: a) trabajo en las diferentes Áreas curriculares; b) servicios de guía y orientación; c) provisión de agrupamientos según las necesidades cognitivas y afectivas; d) planes personalizados de aprendizaje; e) actividades de enriquecimiento, incluyendo lo artístico; f) estrategias de instrucción diferenciada; y g) profesorado.
- 5- Directrices para la evaluación de la eficiencia de los programas, de los distritos escolares, para superdotados y talentos. Se recomienda que la evaluación establezca las repercusiones de los servicios en la educación de cada niño, incluyendo tanto los procesos como los productos relacionados con estas experiencias. Se recomienda, además, que la evaluación establezca la eficiencia de los programas locales según lo planificado por el distrito.

La legislación y las regulaciones de algunos estados incluyen informes que expresan una **filosofía** sobre la naturaleza de los niños superdotados y su educación, proporcionando un fundamento para la política de los programas. Por ejemplo, el estado de Kentucky proclama su "Filosofía de la Educación de los superdotados" de la siguiente forma:

A todos los estudiantes se les debería proporcionar un programa educacional que les permitiera desarrollar su máximo potencial. Los estudiantes superdotados poseen unas habilidades y capacidades superiores y además son un segmento exclusivo de la población escolar de Kentucky. Para que estos puedan desarrollar su potencial, necesitan oportunidades educacionales que difieran de aquellas previstas para un programa escolar habitual.

Los estudiantes superdotados existen en todos los niveles de la sociedad sea cual sea el sexo, la raza o el origen étnico. Ellos deben ser identificados a través de sus destacadas capacidades intelectuales, aptitudes y habilidades creativas. Un programa articulado K-12 debe ser suministrado junto con la experiencia educacional que corresponda a sus habilidades. Tal programa debería ser conducido en un ambiente que haga posible para estos estudiantes relacionarse con otros de elevada habilidad. El programa debería proporcionar a los estudiantes las oportunidades que sean necesarias, para alcanzar los más elevados niveles de aprendizaje y talento (Kentucky Department of Education, 1988)

Los estados difieren en la forma de resolver la **respuesta educativa**, planes educativos, objetivos, enseñanza y evaluación. Las diversas políticas de cada uno de los estados incluyen recomendaciones de los programas como: clases particulares, colegios centrales, grupos flexibles, lugares habilitados para clases, clases especiales, clases avanzadas, estudio independiente, clases extraescolares en verano, así como programas dirigidos por personas expertas. Por ejemplo, el estado de Arizona exige a los distritos locales desarrollar un plan de estudios modificado que asegure a los estudiantes superdotados, ocupar experiencias de aprendizaje en proporción a sus habilidades especiales. Cada LEA exige informar, cómo la educación especial para los superdotados difiere de la educación habitual en áreas como: A) Contenidos, incluyendo amplios planes de estudio. B) Procedimientos, incluyendo un alto nivel de técnicas de pensamiento. C) Producto, incluyendo variedad y complejidad. D) Aprendizaje del medio ambiente, incluyendo flexibilidad. (Arizona Department of Education; 1991).

Algunos estados exigen programas de instrucción acelerados, mientras que otros simplemente permiten la aceleración. El estado de Kansas, por ejemplo, permite a los estudiantes trabajar en un proyecto individual y recibir créditos para otros cursos (Kansas State Board Of Education, 1990). Los estudiantes de Kansas pueden también recibir créditos para estudios universitarios, cuando los institutos a los que pertenecen sean responsables de los costes de la enseñanza.

Particularmente, en estados en los que los superdotados son considerados parte de una **educación especial**, se reconoce que estos estudiantes necesitan servicios psicológicos y de orientación. Por ejemplo, los estatutos del estado de Wisconsin dicen que "...muchos niños superdotados están en riesgo y necesitan atención y consejos que les ayuden a desarrollar su propio potencial" (Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin, 1990). Aunque en algunos estados, los superdotados carecen de servicios psicológicos y otros servicios de apoyo.

Algunos estados exigen la preparación de **especialistas**, pero sólo en el proceso de identificación, corriendo a cargo de profesores, consejeros y psicólogos su atención y tratamiento. Otros indican que los estudiantes superdotados tienen necesidades especiales, sobre todo en las áreas afectivas, del desarrollo social y emocional, necesitando por ello, de servicios especiales de orientación y psicopedagógicos. El estado de Utah exige que los distritos proporcionen la orientación adecuada a los estudiantes en sus necesidades personales e interpersonales, en programas de selección y en elecciones de carreras de universidades (Oficina de Educación del estado de Utah, 1988).

La mayoría de las políticas de los estados sugieren que los **padres** se comprometan en la educación de sus hijos superdotados. Las normas de Colorado para el desarrollo de los programas hace un llamamiento al compromiso de los padres en una variedad de aspectos:

Se recomienda que los padres asuman un papel activo en la educación de los superdotados y que se proporcionen programas educacionales para estos padres, para que les ayuden en las necesidades de sus hijos. También se recomienda que el desarrollo de estos programas para padres esté documentado en niveles locales y estatales y que los padres participen en comités consultivos. Y también se recomienda que los padres se unan a grupos de padres que apoyen la educación de los superdotados. (Colorado Department of Education, 1989).

Aunque la legislación estatal y las regulaciones hablan de la **importancia de los profesores** en la identificación y educación de los estudiantes superdotados, no todos tienen programas específicos para la formación de docentes que atienden a este tipo de

alumnado (Grau, 1995). En el documento de Passow y Rudnitski (1993) se recogen los informes de Coleman y Gallagher (1992) sobre los programas de formación existentes, al menos en 20 estados, y cursos de formación para los profesores de superdotados. Por ejemplo, en **Texas** se les exige a los profesores un certificado apropiado sobre su formación en las diferentes áreas curriculares en las que ha de enseñar. De hecho, se reservan unos días dentro del curso escolar para el entrenamiento específico y desarrollo profesional del profesor. En **Alabama**, se requiere un certificado de formación al profesor que ha de enseñar en un contexto donde haya alumnos excepcionales. Pero, es en **Louisiana** donde se requiere un certificado de enseñanza válido, en un nivel de máster, que ha de acreditar una universidad con un mínimo de 21 horas semestrales, además, se exige un practicum donde el profesor pueda familiarizarse con el campo de los superdotados. **Arizona**, es otro de los estados que ofrece certificaciones o diplomaturas de formación, muy parecidas a las comentadas anteriormente. **Utah**, exige que los profesores para superdotados demuestren una cierta competencia en áreas relacionadas con la temática del alumno superdotado.

La **evaluación** juega un papel importante en algunas políticas estatales, algunas veces es exigida, pero la mayoría de las veces sólo se recomienda o sugiere. En el estado de Kansas se requiere que cada 3 años, los estudiantes que se encuentren en programas para superdotados pasen una reevaluación comprensiva por medio de un equipo multidisciplinar de profesionales para decidir si es necesario continuar o no con los servicios.

3.- OTROS PAÍSES EUROPEOS

Las políticas educativas referentes al mundo de la superdotación dependen en gran manera del propio sistema educativo, de su filosofía, de la orientación política, de la estructura social e incluso, como apunta Cohen (1990), se apoyan en los valores y actitudes de ciertos grupos de presión. Cropley (1989) opina que algunos grupos políticos, sobre todo en la Europa del Oeste y Norteamérica ven las disposiciones de la educación especial como un mecanismo para mantener la privilegiada posición de ciertos grupos o como un mecanismo para justificar e incluso incrementar la desigualdad educacional.

Algunos países europeos como son Dinamarca, Suecia y países escandinavos, son un buen ejemplo de como el contexto socio-político influye en la educación de los superdotados; en estos países, la atención especial está dirigida hacia los grupos en desventaja, su filosofía es la de que cada alumno tiene el derecho a una educación adaptada a sus habilidades y peculiaridades, siendo el modelo existente suficiente para la atención a los alumnos más capaces. Cohen (1990) atribuye las pocas disposiciones que hay para los superdotados en Escandinavia el hecho de que "una igualdad ética" es dominante y las disposiciones especiales para los superdotados son vistas como un medio para mantener la posición privilegiada de ciertos grupos. Sin embargo, en otros países europeos, por ejemplo el *Grammar School* inglés, el *Lycée* francés y el *Gymnasium* alemán, han sostenido una educación apropiada para los alumnos "capaces" y han constituido una política gubernamental referente a esta población.

En el **Reino Unido**, hasta la década de los ochenta, ha existido poco interés por el tema de la superdotación; los cambios que se dieron en el sistema tripartito secundario, trajeron importantes cambios en lo referente a la educación de los superdotados o altamente

capacitados. A principios de los años 80, por ejemplo, 30 LEAS participaron en un Departamento de Educación y Ciencia (DES) patrocinando un Proyecto de Colegios Municipales para niños superdotados, produciendo planes de estudio y materiales de instrucción. Con la reforma del sistema educativo de 1988, el interés por los niños superdotados ha crecido considerablemente. Actualmente, existen asociaciones de padres que organizan actividades diversas y que amplían su campo hacia la orientación a los profesores. La *National Association of Curriculum Enrichment and Extension*, creada en 1988 y formada por algunos profesores, elabora materiales de enriquecimiento para profesores y alumnos. En muchas de las *Local Educational Authorities* (LEAs), hay una persona responsable de los alumnos superdotados: se ofrecen cursos de enriquecimiento en muchas asignaturas, muchos de ellos fuera de la escuela en fines de semana y en cursos de verano. Algunas escuelas cuentan con un profesor encargado de coordinar el trabajo de los alumnos excepcionales, con los respectivos profesores tutores. Estos coordinadores contribuyen a que sus colegas tomen más conciencia de las necesidades de estos alumnos (Passow, 1993).

En **Holanda**, al igual que en el Reino Unido, existe una clara preferencia, por parte de los profesores, de enseñar en clases normales a los alumnos con altas capacidades. Las mayores dificultades provienen de la insuficiente preparación de los profesores, para trabajar adecuadamente con la diversidad del alumnado. Existen proyectos de investigación en la Universidad de Nijmegen y en el *Centro de Estudios para la Superdotación* de la misma ciudad. Desde instituciones como la *Fundación para el Desarrollo Curricular* o el *Instituto para el Desarrollo de Materiales Instruccionales* se realizan actividades de investigación y de producción de materiales de enriquecimiento. En diferentes colegios, también se llevan seguimientos pormenorizados, guiados por expertos, de la escolarización de sus alumnos más capaces (Cadenas, 1995).

En **Alemania**, tras el laborioso esfuerzo de integrar dos sistemas escolares tan diferentes, el gobierno federal ha establecido una serie de premisas básicas respecto al alumno superdotado: participación, desarrollo de habilidades académicas y sociales, identificación temprana y apoyo, asesoramiento constante, inclusión de los padres, no exclusividad, variedad de medidas y respaldos, oportunidad para iniciativas privadas (Blanke, 1992). También, el gobierno federal proporciona en la actualidad apoyo para competiciones, áreas académicas escolares y otras áreas extraescolares, perfeccionamiento vocacional en instituciones para la promoción de los talentos, becas universitarias para estudios de graduado e investigación. Esta política ha hecho que el gobierno federal investigue sobre la identificación temprana, la diferenciación y la expansión de programas de apoyo. Según Passow (1993), los ministros y senadores de cultura de los estados alemanes han declarado su acuerdo en que es tarea de los colegios proporcionar a cada estudiante (incluyendo a los superdotados) una educación apropiada acorde a sus habilidades. Los estados emplean tres modelos básicos para la educación especializada de los estudiantes superdotados: A) Programas de enriquecimiento. B) Programas de aceleración. C) Creación de clases especiales con especiales exigencias de rendimiento y conceptos educacionales. En Alemania, la política del gobierno federal se apoya en la educación de los superdotados, pero la realización o puesta en marcha de esa política está limitada por las políticas de los estados debido a la estructura de la educación federal. La Conferencia de Ministros de Cultura de los Estados, ha tomado una postura, en cuanto al apoyo de la educación de los superdotados. Las políticas dedicadas a los alumnos de altas habilidades se promulgan en dos niveles: el federal y el de los distintos *Länders*.

En **Portugal**, desde 1990, existe un Centro de Estudios para la educación de Superdotados (CEES) dependiente del Instituto Politécnico do Porto (Ministerio de Educación). En él trabajan profesores interesados en el área de la superdotación. Este centro tiene como objetivo preferente la sensibilización y formación de profesores antes de terminar su formación inicial. El centro organiza mensualmente seminarios para la formación y reciclaje de profesores.

En **Francia**, el Ministerio de Educación ha admitido, recientemente, el derecho a la diversidad. La reforma de la enseñanza primaria manifiesta un interés acentuado en responder a la diversidad de los niños y es frecuente encontrar niños acelerados en un curso, pero no más. Un problema añadido en el sistema educativo francés es la falta de formación específica del profesorado en la problemática y conocimiento del niño superdotado.

En la **Europa del Este**, las condiciones políticas, económicas, sociales y filosóficas de la Unión Soviética y del bloque europeo del este, han tenido un fuerte impacto en la educación de los superdotados. Dockal, Laznibatova y Kovac (1992) han observado que durante el tiempo del socialismo en Checoslovaquia no ha sido posible examinar el tema de los talentos especiales. Sólomente en la década de los sesenta y debido a un enfrentamiento por la supremacía espacial entre americanos y soviéticos, los programas para superdotados fueron abiertamente discutidos y establecidos. Actualmente, la educación en estas naciones está sufriendo importantes reformas y la educación de los superdotados forma parte de este proceso de cambio.

4.- CONCLUSIONES

La publicación y difusión del Informe Marland supuso un fuerte impulso en la toma de conciencia sobre el tratamiento y atención del alumno superdotado. Se puede afirmar que gracias a dicho informe, las políticas educativas, sobre todo americanas, legitimizaron e institucionalizaron la figura del alumno de altas habilidades. Los esfuerzos encaminados a identificar a sujetos excepcionales y su posterior atención, están afectados por las políticas gubernamentales y estos esfuerzos dependen de un gran número de factores, como son el propio sistema educativo, la de su particular filosofía pedagógica, de la orientación política, de la estructura social e incluso de la presión de algunos sectores sociales. Las políticas educativas, por tanto, tienen un gran impacto en todos los aspectos de la educación de los superdotados, bien proporcionando o facilitando esta educación, o bien impidiendo los programas. Está claro que las políticas educativas se expresan a través de legislaciones, leyes y regulaciones. Estas leyes o regulaciones constituyen la declaración del estado y hacen que los diversos estamentos educativos tomen conciencia del tema de los superdotados. El paso de la legislación o la formulación de regulaciones que expresan la política del gobierno, se produce como parte de un contexto social, económico, político y filosófico. Cada vez más, los que abogan por la educación de los superdotados (padres, educadores, especialistas universitarios, etc) han comprendido la importancia que tienen las políticas educativas en la tarea de identificar y proporcionar experiencias adecuadas a las políticas educativas en la tarea de identificar y proporcionar experiencias adecuadas a aquellos individuos que tienen un potencial especial para alcanzar logros excepcionales en áreas socialmente valiosas. Sin embargo, en muchos países la educación para los más capaces refleja, todavía, un equilibrio algo inestable entre las constantes metas de igualitarismo e individualismo competitivo. Desde que la

educación empieza a concebirse como un derecho de todos los ciudadanos, cuando nuestras escuelas han pasado de ser una escuela diversificada a una escuela para la diversidad, los gobiernos también tienen la obligación de reconocer que a todos los niños se les ha de ofrecer la educación más adecuada de acuerdo con sus capacidades. Parece evidente que en la mayoría de los países se considera al superdotado como un alumno que precisa una *atención especial* y, por lo tanto, hay que planificar y ofertar experiencias educativas, estrategias y recursos para atender a su peculiar desarrollo personal.

En nuestro país, el tema de la diversidad, eje central de la Reforma Educativa, está contemplado legalmente, considerando al sujeto superdotado como un alumno más que requiere necesidades educativas especiales, según las disposiciones legales de reciente publicación. Esperemos que no sólo sea una buena declaración de principios y que la Administración Educativa afronte, de una vez por todas, con realidad, decisión y eficacia el tratamiento y atención hacia estos alumnos excepcionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanke, E.A. (1992). The federal government's goals and measures in nurturing the highly gifted. En K.A. Heller (Eds). *Competence an responsibility: The third European conference of the European conference of the European Council for High Ability*. N.Y.: Pergamon.

Cadenas, C. (1995). Alumnos con altas capacidades. Entre el riesgo y la adaptación. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 239, 56-60.

Cohen, L.M. (1990). Gifted, education of. En T. Husen (Eds). *The International encyclopedia of education*. (p.p. 253-260). Oxford: Pergamon Press.

Cropley, A.J. (1989). Gifted and talented: Provision of education. En T. Husen (Eds). *The International encyclopedia of education*. (pp. 376-384). Oxford: Pergamon Press.

Dockal, V.; Laznibatova, J. y Kovac, T. (1992). The research on talent in Slovakia. En F.J. Monks, M.W. Katzko y H.W. Van Boxtwel (Eds). *Education of the gifted in Europe: Theoretical and research issues*. (pp. 177-179). Lisse: Swets y Zeitlinger.

Grau, S. (1995). *La formación de Profesores de Primaria con alumnos superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Marland, S.P. (1972). Education of the gifted and talented: *Report to the Congress of the United States by the U.S. Comisioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Ministerio de Educación y Ciencia (1970). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, de 4 de agosto de 1970 (BOE de 6-08). Madrid: Escuela Española.

Ministerio de Educación y Ciencia (1970). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE nº 238, 4-10-90).

Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Real Decreto de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. (BOE nº 131, 1-6-95).

Passow, H. (1993). National/State Policies Regarding Education of the Gifted. En K.A.Heller, Franz J. Mönks y H. Passow (Eds). *Research and Development of Giftedness and Talent*. (pp. 29-46) Nueva York: Pergamon.

Passow, H. y Rudnitski, R.A. (1993). State polices regarding education of gifted as reflected in legislation and regulation. En H.N. Passow y R.A. Rudnitski (Eds). *States Policies Regarding Education of the Gifted as Reflected in Legislation and Regulation* (pp.: 1-12). University of Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented.