

FAMILIA Y SUPERDOTACIÓN. LAS NECESIDADES FAMILIARES: OTRO ASPECTO DE LA INTERVENCIÓN EN ALTAS CAPACIDADES

Ana María Lage Vilaboy
Orientadora I.E.S. de Sabón

Resumen: El objetivo de este artículo es poner de manifiesto el sentir de las familias con hijos superdotados, sus problemas y sus demandas con respecto a la educación de estos niños. Conocer como viven las familias esta característica de sus hijos es el primer paso para ofrecerles unas pautas de actuación en la siempre difícil tarea de educar unos niños, que además son "especiales".

Resumo: O propósito deste artigo é poñer de manifesto o sentir das familias con fillos superdotados, os seus problemas e a súas demandas con respecto á educación destes nenos. Coñecer como viven as familias esta característica dos seus fillos é o primeiro paso para ofrecerlles unhas pautas de actuación no sempre difícil labor de educar uns nenos, que ademais son "especiais".

Summary: The purpose of this article is to state the feeling of the families with gifted children, their problems and their demands regarding the education of these children. Knowing as these families live this feature of their children is the first step to offer them some indications of acting in the difficult task of bringing up and participating in the education of these children, who besides that they are "special".

1. INTRODUCCIÓN

Los aspectos más directamente relacionados con las necesidades de las familias que tienen hijos o hijas superdotados no son, por ahora y por distintas y hasta lógicas razones, los que han recibido más atención en el campo de las altas capacidades.

La importancia de la familia en el proceso educativo de cualquier niño está fuera de duda. Y no es diferente en el caso de los que presentan características de superdotación. Todos los que desde distintos ámbitos trabajamos en educación sabemos de la influencia familiar y de como las posibilidades de intervención sobre cualquier tipo de problema que afecte a un alumno concreto dependen, en gran medida, de la actuación e implicación en el problema de cada familia, logrando con ellas, desde una inestimable colaboración a una intervención, a veces, claramente contraproducente.

Identificar las necesidades de las familias, además de las de los propios sujetos de alta capacidad, y darles una respuesta adecuada, parece una vía de intervención más que eficaz para lograr la, para todos deseable, optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje y del desarrollo psicosocial del alumno, porque contribuirá a la cooperación familia-escuela, tan necesaria en este proceso.

En el contacto con estas familias es fácil reconocer los aspectos en los que se percibe una fuerte demanda de asesoramiento y posterior intervención. Las referencias que con

más frecuencia encuentran cuando buscan información y apoyo en los profesionales de la educación de sus hijos, e incluso en publicaciones especializadas en temas educativos, destacan sus demasiado elevadas expectativas, la nefasta influencia de la estimulación a que someten a sus hijos, las malas relaciones que establecen con los tutores o el profesorado en general de sus hijos, la necesidad de "mantenerlos en una tónica de normalidad" ¿? ... y además señalan muchas de estas familias que perciben indiferencia o rechazo por parte de los docentes o responsables de los centros educativos, cuando no, manifiesta hostilidad (recogido de familias con hijos superdotados). Poco o nada se les dice de las expectativas del profesorado y de los propios compañeros que también contribuyen a provocar un abrumador temor al fracaso, de los índices de fracaso escolar de estos alumnos, de su desmotivación ante las tareas escolares, de dificultades de socialización, de la disincronía, de los sentimientos de culpa, ansiedad... Y menos todavía, si cabe, se les informa sobre como enfrentar estos problemas, si es que han aparecido.

Es indudable que no todos los alumnos superdotados presentan estos y otros problemas, y que están ampliamente tratados en la bibliografía sobre el tema (Terrassier 1993), pero, casi nunca es material destinado a las familias, ni en muchos casos a los educadores directos de los niños.

Organizando de alguna manera las demandas de asesoramiento de las familias, pueden centrarse en torno a cuatro aspectos fundamentales: La identificación, la relación con la escuela, los otros aspectos educativos no propiamente académicos o escolares, y por último la intervención familiar ante problemas específicos.

2. LOS PROBLEMAS DE LAS FAMILIAS

2. 1. La identificación

No hay ninguna característica que permita identificar a un sujeto como superdotado en el momento del nacimiento. La identificación como tal, va a ser un proceso gradual, más o menos largo, más o menos afortunado, y no siempre exento de dudas, ansiedades, temores... Al fin y al cabo la familia se encuentra en un proceso de reconocimiento primero y aceptación después, de un hijo diferente.

Al margen de la constatación de que no son sus maestros quienes suelen identificar a los alumnos superdotados (Pérez y Díaz 1994), de que cuando señalan a algún niño como superdotado lo hacen con un claro sesgo académico, asimilando superdotación a rendimiento escolar (Beltrán y Pérez 1993), de que yerran con más frecuencia con los alumnos que encajan peor en el estereotipo de "buen alumno" (García Yagüe 1986), y de las especiales dificultades de la identificación de los niños superdotados de clases culturalmente desfavorecidas (Beltrán y Pérez 1993, Terrassier 1993), los padres pueden empezar a ver que el niño es "muy espabilado", llegar a aceptar que es un niño muy precoz, y si su formación académica, sus medios económicos, y la suerte de dar con educadores y docentes formados en este campo lo permiten, llegar a desear confirmar si el niño es superdotado. Y si este hecho se confirma se plantean como enfocar la educación de ese niño de aquí en adelante.

En otros muchos casos la identificación para la familia llega cuando se les plantea desde el colegio que a pesar de lo inteligente que pueda ser, el niño no tiene interés ninguno en lo que se hace en clase, no se adapta, se pelea continuamente con los compañeros, es muy "difícil", no trabaja porque no quiere... etc. Y además esto no es gratis. El niño comienza a ser presionado en casa y, a los problemas escolares, se suman los familiares, no siendo aceptado o comprendido ni en el colegio ni en su familia. Estamos ante unas circunstancias perfectamente propicias para que aparezcan la inseguridad, fobias escolares, culpabilidad... Comienza entonces una peregrinación por gabinetes psicopedagógicos, psicólogos escolares, psicólogos no escolares, psiquiatras y todo lo que una familia con cierta formación y preocupada por la educación de sus hijos puede poner en práctica.

En otros casos la intervención se limita a sancionar al niño (en todos los aspectos y en sentido literal y figurado) por su mal comportamiento en el colegio.

En el mejor de los casos la identificación se produce y la familia se plantea ¿Y ahora qué? Entramos en el segundo problema.

2. 2. La relación con la escuela.

"Lo decimos en el colegio", "no lo decimos en el colegio". Esta decisión es otra de las dificultades que encuentran las familias, siendo, tal vez, el principal motivo de preocupación en cuanto los padres tienen el diagnóstico en la mano.

Las experiencias e informaciones que reciban de otras familias, o de quienes hayan identificado al niño, van a ser importantes en este sentido. Y sobre todo, el factor decisivo va a ser el tipo de relación que anteriormente los padres mantenían con la escuela (y/o más concretamente tutor/a del niño/a). Las experiencias de otros padres les van a indicar que en la mayoría de los casos es mejor callarse, a riesgo de que el niño se convierta en un "presunto superdotado" (con claras connotaciones penales en el término). En ocasiones la situación del alumno en el colegio empeora. Si había problemas se acentúan. Y hasta, a veces, aparecen aunque no los hubiera. Por esa razón muchos padres se callan. Cuando los tutores pedimos a los padres colaboración, información, datos sobre sus hijos ¿estamos dispuestos a aceptar sin prejuicios que nos digan que su hijo es superdotado?

Si los padres reciben en este punto el asesoramiento adecuado; si no había problemas, la experiencia nos muestra que la inmensa mayoría van a optar por continuar como hasta entonces. Si todo va bien ¿para qué cambiar? No obstante, sería perfectamente legítimo que informasen por si debe ser tenido en cuenta por los profesores, igual que se informa de cualquier otra circunstancia que pueda tener influencia en su rendimiento, estado de ánimo, integración, etc. o igual que se informa de sus gustos, aficiones, intereses... en suma, de los datos que como tutores o profesores debemos conocer para mejor orientar al alumno, para utilizarlos como elementos motivadores, etc. ¿Es que tal vez no debe ser tenido en cuenta por los profesores este dato? ¿Cuál es el estado de la cuestión cuando la mayoría de los padres optan por callarse?

En otros muchos casos la identificación para la familia llega cuando se les plantea desde el colegio que a pesar de lo inteligente que pueda ser, el niño no tiene interés ninguno en lo que se hace en clase, no se adapta, se pelea continuamente con los compañeros, es muy "difícil", no trabaja porque no quiere... etc. Y además esto no es gratis. El niño comienza a ser presionado en casa y, a los problemas escolares, se suman los familiares, no siendo aceptado o comprendido ni en el colegio ni en su familia. Estamos ante unas circunstancias perfectamente propicias para que aparezcan la inseguridad, fobias escolares, culpabilidad... Comienza entonces una peregrinación por gabinetes psicopedagógicos, psicólogos escolares, psicólogos no escolares, psiquiatras y todo lo que una familia con cierta formación y preocupada por la educación de sus hijos puede poner en práctica.

En otros casos la intervención se limita a sancionar al niño (en todos los aspectos y en sentido literal y figurado) por su mal comportamiento en el colegio.

En el mejor de los casos la identificación se produce y la familia se plantea ¿Y ahora qué? Entramos en el segundo problema.

2. 2. La relación con la escuela.

"Lo decimos en el colegio", "no lo decimos en el colegio". Esta decisión es otra de las dificultades que encuentran las familias, siendo, tal vez, el principal motivo de preocupación en cuanto los padres tienen el diagnóstico en la mano.

Las experiencias e informaciones que reciban de otras familias, o de quienes hayan identificado al niño, van a ser importantes en este sentido. Y sobre todo, el factor decisivo va a ser el tipo de relación que anteriormente los padres mantenían con la escuela (y/o más concretamente tutor/a del niño/a). Las experiencias de otros padres les van a indicar que en la mayoría de los casos es mejor callarse, a riesgo de que el niño se convierta en un "presunto superdotado" (con claras connotaciones penales en el término). En ocasiones la situación del alumno en el colegio empeora. Si había problemas se acentúan. Y hasta, a veces, aparecen aunque no los hubiera. Por esa razón muchos padres se callan. Cuando los tutores pedimos a los padres colaboración, información, datos sobre sus hijos ¿estamos dispuestos a aceptar sin prejuicios que nos digan que su hijo es superdotado?

Si los padres reciben en este punto el asesoramiento adecuado; si no había problemas, la experiencia nos muestra que la inmensa mayoría van a optar por continuar como hasta entonces. Si todo va bien ¿para qué cambiar? No obstante, sería perfectamente legítimo que informasen por si debe ser tenido en cuenta por los profesores, igual que se informa de cualquier otra circunstancia que pueda tener influencia en su rendimiento, estado de ánimo, integración, etc. o igual que se informa de sus gustos, aficiones, intereses... en suma, de los datos que como tutores o profesores debemos conocer para mejor orientar al alumno, para utilizarlos como elementos motivadores, etc. ¿Es que tal vez no debe ser tenido en cuenta por los profesores este dato? ¿Cuál es el estado de la cuestión cuando la mayoría de los padres optan por callarse?

Y si había problemas antes de que se produjese la identificación hay que entender que a los padres les preocupan esos problemas, como a los padres de todo los niños. Les preocupa el fracaso escolar, que, como indican Beltrán y Pérez (1993), se da en el mismo porcentaje que en los niños de la media; y les preocupa más si cabe porque saben que el niño está fracasando a pesar de tener capacidad más que suficiente para llevar adelante los estudios con éxito, o precisamente por tener esa gran capacidad, con lo que asumen una fuerte culpabilidad por la educación que no han sabido dar a sus hijos. Les preocupa que el niño no se integre, que no tenga amigos, que tenga frecuentes peleas, que esté triste, que esté deprimido... les preocupa que sufra en el colegio ¿Y a quién no? Y no digamos en los casos en que los problemas son todavía más serios y acaban desembocando en tratamiento médicos más o menos afortunados. Y si no hay estos problemas les preocupa, como a cualquier familia, que el hijo no vaya bien en los estudios. A este respecto Pérez y Díaz (1994) sugieren que las propias características de superdotación pueden ser causa de bajo rendimiento académico y desintegración escolar, analizando las repercusiones escolares y las socio-emocionales de estas características en el ámbito escolar.

A los padres les preocupa, como a todos, el bienestar de sus hijos. Y les preocupa especialmente en relación con la escuela porque es aquí donde se manifiestan con mayor intensidad y, casi siempre, donde se originan. Con harta frecuencia las familias manifiestan que el niño/a no presentaba ningún tipo de problema de carácter o personalidad hasta su incorporación a la escuela. Y es precisamente en la institución dedicada a su educación formal donde se van a presentar el desinterés, la desmotivación, el aburrimiento, el fracaso escolar, y otros problemas de adaptación social, como señalan Benito (1994), Genovard y Castelló (1990), quienes indican que estos problemas pueden incidir en conductas disruptivas y, en algunos casos, incluso antisociales. En este estado de cosas, los padres pueden presionar para que se solucionen estos problemas. Las familias de cualquier alumno que presente algún tipo de Necesidad Educativa Especial presionan más que las de los que no las presentan, porque, en el primer caso, es necesaria una intervención extraordinaria y en los otros no. Pero si en el caso de otras NEE a las que estamos más habituados y fácilmente reconocemos, nos sentimos motivados y legal y éticamente obligados a intervenir, no sucede lo mismo con las NEE derivadas de sobredotación intelectual. La respuesta habitual que reciben las familias es poner en duda que eso sea cierto, y a continuación recibir mensajes más o menos velados para no "molestar" en el colegio. Si unos padres "molestan" en el colegio deberíamos pensar que lo hacen porque el niño no está bien, no porque los padres no estén bien en el aula. Rodríguez Cao (1999) en referencia a la relación con las familias de alumnos con sobredotación intelectual cita las expectativas inadecuadas que acostumbran a darse en estos casos, y las actitudes de excesiva presión sobre los centros escolares al entender que no atienden debidamente las necesidades de sus hijos. Recomienda recordarles que su hijo necesita afecto y que los aspectos emocionales son tan importantes como los intelectuales. ¡Realmente la relación con la escuela es problemática! Comparto que no deben alentarse desde la escuela expectativas inadecuadas o aceptar presiones que estén fuera de lugar. Lamento profundamente que esta sea en la mayoría de los casos la única respuesta de la institución. Niego, salvo aberraciones (también existen el maltrato, abandono, y otros

abusos en la familia...), que el interés en un adecuado desarrollo emocional pueda ser mayor en los docentes que en los padres de un niño concreto.

En resumen, a veces decirlo provoca reacciones de rechazo hacia el niño. No decirlo cuando el niño lo sabe le hará sentir, de una forma o de otra, que lo que le pasa es algo vergonzoso que debe ocultarse; o por lo menos que le pasa algo muy raro y que es mejor callarse. La edad del niño tendrá mucho que ver en como se lo tome, pero a cualquier padre o madre le cuesta mucho aceptar esta situación. A veces presionan simplemente para que su hijo se sienta apoyado, o porque están cansados de que tener un hijo superdotado deba ser enfrentado como una desgracia, con lo cual es muy poco probable que ese niño llegue a un adecuado desarrollo emocional y afectivo. Si los padres optan por no decir nada el colegio tiene un problema menos, pero las posibilidades de mejora son nulas.

Autores como Benito (1994) defienden con rotundidad que el colegio debe ser informado.

2.3. Los otros aspectos educativos

El tiempo libre, el ocio, las aficiones, es otro de los lugares comunes cuando se habla desde los colegios a las familias de estos niños. Reconocida la influencia de estos aspectos extraescolares en la formación de los niños, merecen consideración especial las actividades extraescolares de los niños superdotados. Sus intereses son distintos, su motivación es distinta, (en especial su característica implicación en las tareas que les gustan) sus gustos, sus aficiones, su forma de relacionarse con el mundo son distintos. Sin embargo, nos empeñamos en que sus actividades extraescolares sean las mismas y tanto padres como profesores les obligamos a ello con mucho más empecinamiento que a los otros niños por entender, precisamente, que como fallan en habilidades sociales tienen que dedicarse a ello mayor afán y entusiasmo. Cuanto menor sea el niño menos va a comprender por qué los otros niños juegan a unas cosas que no le interesan nada, o por qué no entienden lo que él propone o las normas que pretende establecer –a veces muy complejas–, etc. En el colegio, el niño va a ser sistemáticamente obligado a participar en los juegos de otros sin tener en cuenta que a veces le puede resultar un mundo completamente ajeno. Las consecuencias de exigir a un alumno/niño algo que no está a su alcance son claras, y no son diferentes en este caso. Agravaremos los problemas de relación existentes o correremos el riesgo de crearlos si no los había. La forma de intervención en la mejora de las habilidades sociales está ampliamente estudiada, y no se caracteriza por obligar de forma sistemática al sujeto a vivir situaciones en las que se siente inseguro, ansioso, tal vez ridículo (calificación de un niño de cinco años al que se obligó a disfrazarse en carnaval en el colegio).

La participación en actividades fuera del colegio no es diferente de la de cualquier otro niño si hablamos del plano individual. La ocupación del tiempo de ocio puede que esté más relacionado con las aficiones y nivel socio-cultural de la familia que con la capacidad intelectual del sujeto. Está claro que, como sucede en la identificación, los niños superdotados de clases menos favorecidas van a tener muchas menos oportunidades de aprovechar las posibilidades educativas no formales. Y aquéllos que sí las aprovechan siguen teniendo

dificultades para encontrar actividades no individuales que les resulten interesantes, personalmente enriquecedoras, en alguna medida atractivas, y no digamos formativas.

En los casos en que hay problemas de relación social el tiempo libre no sólo es una preocupación sino una nueva fuente de problemas porque el niño se va a ver en la misma situación señalada para el colegio.

La participación en programas específicos destinados tanto al enriquecimiento intelectual, que sí podría resultar interesante y formativo para estos niños, como a la mejora de las habilidades sociales, no resulta fácil. La oferta es escasa y la participación queda sujeta, entre otros, a factores económicos, de distancia, o de tiempo del que no siempre disponen las familias. Y por si esto fuera poco sucede, como con la identificación, que no son pocos los prejuicios, y optar por participar en alguno de estos programas implica, a veces, afrontar la sensación de pertenecer a alguna oscura secta con todavía más oscuros propósitos. Y esto sucede cuando la experiencia con estos niños y sus familias viene a demostrarnos que la forma más rápida y eficaz de atajar los posibles problemas de adaptación social es realizar actividades entre ellos. Es en el grupo de iguales donde por primera vez estos niños van a percibir de forma clara y palpable que no son "bichos raros", que hay más como ellos, que la característica que en el colegio y fuera del colegio les está señalando como diferentes y les está dando problemas con profesores y compañeros, aquí es apreciada y valorada en alto grado como cosa positiva. Es así como empiezan a aceptarse a sí mismos, a ver su diferencia como algo no negativo, a comprender que no todo el mundo es igual y que la mayoría de sus experiencias insatisfactorias y hasta negativas con compañeros, profesores y familias, que antes percibían como un ataque personal, son producto del desconocimiento o falta de comprensión, pero ya no deben sentirse culpables por ello... En suma, se están corrigiendo los problemas de autoconcepto, autoestima... Además, nada como la relación entre pares para el pretendido adecuado desarrollo emocional. ¿Podría darse un desarrollo adecuado si no se permite a un niño relacionarse nunca con personas de características similares a las suyas? Al cabo de un tiempo de realizar estas actividades específicas, todos los niños que tenían problemas han mejorado su capacidad de relación no sólo con el grupo con quienes realizan las actividades sino con los compañeros habituales de clase, con los profesores, con su familia; esto es, han mejorado sus habilidades sociales. Lógico, si tenemos en cuenta que este es uno de los objetivos perseguidos en cualquier programa para niños de altas capacidades.

2. 4. La intervención ante problemas específicos

Los niños y niñas de altas capacidades pueden presentar cualquier problema, escolar o personal, que influya en la marcha de su proceso educativo, en la misma medida que cualquier otro niño. Sin embargo, una creencia muy común entre los docentes, y el primer problema con que se encuentran los padres en este terreno, es suponer que un niño que presente cualquier tipo de problema académico "no puede ser superdotado". No obstante, en la bibliografía sobre el tema las referencias que el superdotado no lo es en todo son continuas (Benito 1994); y sabemos que el aburrimiento lleva a muchos niños de altas capacidades a desinteresarse por las tareas escolares hasta el punto de poder acumular un considerable re-

traso en algunas áreas. Además, pueden presentar los problemas que se reconocen como propios y característicos de estos niños, a los que ya se ha aludido. Cuando es así, las familias demandan la intervención de especialistas. Los problemas escolares que puedan conducir a una situación de fracaso no pueden afrontarse de la misma forma con un alumno de altas capacidades que con niños con otro tipo de Necesidades Educativas Especiales. Tratar el síntoma representado por una dificultad concreta y no la causa —la inadecuación de la propuesta curricular— no haría más que agravar el problema al insistir en las mismas cosas que el alumno rechaza y que probablemente son la causa de su frustración. Si además estos problemas se extienden a facetas de personalidad o carácter, las familias, como la de cualquier otro alumno, se encuentran muy desconcertadas y sin saber como actuar. Muchas de ellas han pasado por distintos tipos de intervenciones sin éxito alguno antes de la identificación. Esto no quiere decir que la identificación sea en sí misma la solución, pero si se produce por especialistas en el tema, las familias van a recibir en ese mismo momento información sobre las características de su hijo, las posibles causas de esos problemas, pautas de actuación, se van a poner en contacto con otras familias que han tenido problemas similares y van a recibir orientación. La situación va a empezar a cambiar inmediatamente porque van a entender mejor a su hijo, se van a sentir más seguros, más capaces de llevar a cabo con éxito la educación de su hijo.

En la percepción de las familias un problema muy importante es conseguir algo aparentemente tan simple como que la legislación se aplique. Y esto es así porque hay una mayor dificultad para identificar dentro de los centros escolares las NEE derivadas de sobredotación intelectual. Cuando a un centro se incorpora un alumno con NEE manifiestas o que se evidencian al poco tiempo de su incorporación, se pone en marcha el proceso de evaluación psicopedagógica por los profesionales del centro, a los que cabe también acudir a los equipos específicos, para atender esas NEE. En el caso de NEE derivadas de sobredotación esto es más difícil porque hay mayor desconocimiento. Si es probable que no se reconozca a un alumno superdotado sin problemas porque está perfectamente adaptado a su grupo, es todavía más probable que los estereotipos impidan reconocer a uno que sí presenta problemas. Entonces no hay posibilidad de identificación, o de pedir la intervención de otros especialistas para ello; no hay posibilidad real de utilizar los recursos de los propios centros y los que el sistema educativo puede poner a su disposición.

3. LAS DEMANDAS DE LAS FAMILIAS

Con respecto a la identificación. En primer lugar combatir los prejuicios existentes en el tema. Casi diría que es necesaria la “discriminación positiva”, tal vez porque la sobredotación intelectual es el recién llegado al campo de las Necesidades Educativas Especiales, concepto ya novedoso en sí mismo.

Con mucha frecuencia las familias expresan que perciben dudas y clara desconfianza sobre el diagnóstico. Por supuesto que no demandan la aceptación a ciegas de lo que digan los padres, pero si existe una valoración de una institución, por decirlo de alguna manera, de “reconocido prestigio”, al menos debería ser tenida en cuenta, sin perjuicio alguno de que se respeten todas las exigencias oficiales para la toma de decisiones, sean cuales sean.

A este respecto debemos recordar que las familias llegan a la constatación del hecho después de un largo y no siempre afortunado proceso. Si en lugar de reticencias encuentran en los docentes comprensión, conocimiento de las características de estos niños, de sus posibilidades y de sus problemas, de las vías de intervención, de lo que el sistema educativo puede ofrecerles —sea mucho o poco— es más probable que los padres acepten las indicaciones de los profesores y se muestren dispuestos a colaborar en cuanto les sugieran. Recordemos que la situación más frecuente es la de una familia que se encuentra con un hijo que presenta problemas en su escolarización y no recibe más que la constatación de los problemas, pero ningún atisbo de solución. Lógicamente intenta solucionar esos problemas por su cuenta, acudiendo a otros profesionales, y cuando encuentra una posible explicación y la plantea en el colegio suele encontrarse con reticencias, desconfianza, prejuicios. Indudablemente esto provoca unos sentimientos y una actitud recíproca en los padres. Ya estamos en una situación inmejorable para no llevar adelante con éxito el proceso educativo del alumno.

Si, afortunadamente, la identificación de características en el alumno que aconsejan una exploración más profunda ha partido del propio centro escolar, es de suponer que no existirán estos problemas ante su constatación. Y aunque dicha constatación no se produzca, tampoco debe ser esto óbice para que no se adopten las medidas necesarias para favorecer el desarrollo de las capacidades del alumno, sean estas más o menos altas.

3. 1. En la relación con la escuela.

En general, las aspiraciones de los padres, de todos los padres, con respecto a la educación de sus hijos, de todos sus hijos, superdotados o no, son que desarrollen lo mejor posible sus capacidades y lleguen a lo mejor que puedan llegar, que sean buenas personas, que asuman los valores en los que ellos mismos creen... Es absurdo aceptar, y mucho más presuponer, como aspiración legítima de los padres que sus hijos sacrifiquen su infancia, sus juegos, su desarrollo personal, su felicidad en suma, no se sabe muy bien para que. Si los padres presionan reclamando atención a las necesidades educativas de sus hijos debemos pensar que reclaman aquello que los niños necesitan para su desarrollo personal más allá de lo puramente instructivo. No lo reclaman porque el niño sea capaz de asumir mayores contenidos sino porque el niño necesita esa atención para no renunciar a sí mismo, para no verse obligado a disimular su inteligencia, para no sentirse culpable por ser diferente de los demás, para que haga lo mismo que todos sus compañeros de clase: aprender, estimularse, interesarse por la vida escolar, colaborar con sus compañeros... Las consecuencias de no hacerlo están más que tratadas en la bibliografía sobre el tema.

La mayoría de las veces no va ser necesario adoptar ningún tipo de medida extraordinaria con los alumnos de altas capacidades, distintas de las previstas para atención a la diversidad. Tenemos en este momento unas disposiciones que permiten, y también obligan, a atender a estos alumnos dentro del contexto educativo ordinario, o sea, su aula. La demanda de educadores expertos no es ni tiene por qué ser mayor en este campo que en otras NEE. Pero sí es cierto que hay mayor desconocimiento. La generalización de la intervención en este campo en nuestro país, en el contexto ordinario, es algo más que reciente; to-

avía está comenzando. Si conseguimos poner en marcha las necesarias adaptaciones curriculares, modificar los modos de trabajo en el aula para que todo el grupo se beneficie de la intervención con un alumno, para que los alumnos obtengan los beneficios reconocidos al trabajo cooperativo, que todos los alumnos algo más rápidos aprovechen lo que se ha diseñado para los de altas capacidades (¿dónde está la frontera a la hora del trabajo en el aula?); si conseguimos trabajar en el aula de esta forma, o aproximarnos a ella, está claro que van a disminuir los problemas para todos los alumnos, los más rápidos y los más lentos. Y además, no estaríamos más que intentando aproximarnos a lo que se supone que estamos obligados.

En este contexto, la aceleración será una medida extraordinaria, ni más ni menos bendecida que cualquier otra medida extraordinaria. Si las familias la apuntan como solución con más frecuencia que las otras, seguramente será porque es la más espectacular y la más conocida. Muchas de estas familias desconocen otras posibilidades de intervención, desconocen la legislación y otros entresijos propios del sistema escolar y de cada centro educativo concreto. Si se produce, probablemente la demanda no será totalmente infundada. Estamos los docentes, los orientadores, para valorarla, exactamente igual que las demás medidas. En algunos casos será la más indicada. Los posibles problemas emocionales que puedan derivarse de ella no son más que posibles. En la valoración de quien debe proponer esta medida es seguro que se tendrá en cuenta este factor y posiblemente se proponga para paliar problemas existentes previamente y no para introducir de forma gratuita un nuevo factor de riesgo. La demanda es sencilla: conocimiento del problema, y la aplicación de soluciones dentro de la legislación vigente. Ignorar la realidad de estos alumnos, ignorar las posibles soluciones de sus problemas escolares, negarnos a intentarlas, sólo puede conducir a agravar los problemas existentes o crearlos donde no los había.

3. 2. La educación extra-escolar

Las actividades extraescolares tienen para estos niños exactamente la misma finalidad que para los demás: contribuir a su formación y a su desarrollo integral, servir de vehículo para la educación en valores. Para lograrlo lo único imprescindible es que sean las adecuadas a cada niño. Como docentes alentamos la realización de actividades culturales, animamos a las familias a que lleven a los niños al teatro, a todo tipo de exposiciones, fomentamos por todos los medios a nuestro alcance la lectura... A veces, cuando encontramos un niño que hace esto porque le gusta, nos empeñamos en lo contrario, y recomendamos a la familia poco menos que se lo prohíba y le obligue a jugar al fútbol (por poner un ejemplo). Cualquiera de los niños que han participado en programas de habilidades sociales han llegado a jugar al fútbol (siguiendo con el ejemplo), pero después de que se han sentido aceptados, algo más seguros... No antes. Y, si no existe ningún problema en las relaciones sociales del niño, está claro que la realización de actividades de tipo cultural no le va a dificultar, en absoluto, la participación en otro tipo de actividades. Si nos parece adecuado para los niños que llamamos normales que asistan a clase de pintura, de música o de idiomas, ¿por qué no nos va a parecer bien para estos? Las familias de unos y de otros, tienden a buscar un equilibrio y a compensar, forzando un poco el tipo de actividad a que el niño se

muestra menos proclive de forma espontánea. En unos es necesario alentar la realización de actividades de tipo cultural y en otros las de tipo físico o deportivo, y, probablemente, en unos y otros, la relación con el grupo de iguales. Pero en ningún caso deben ser las actividades extraescolares un problema añadido. Por el contrario, se deberían emplear como forma de llevar a cabo el enriquecimiento que se propugna por muchos autores, como mejor vía de intervención con alumnos de altas capacidades (Jiménez 1995, Renzulli 1994, Pérez, Domínguez y Díaz 1994).

Una adecuada oferta de programas para estos niños es una justa demanda de las familias. La oferta de actividades complementarias para los niños y jóvenes, por sus indudables beneficios sociales, es una realidad cada vez más asumida por todo tipo de instituciones, además de los colegios: Asociaciones, Ayuntamientos, Organismos de las Administraciones Públicas... La oferta para niños y jóvenes con algún tipo de déficit, minusvalía o Necesidad Educativa Especial es mucho más limitada, y en consecuencia demandada por las familias afectadas.

3. 3. La intervención de expertos

Los alumnos de altas capacidades son significativamente diferentes de la media y sujetos con Necesidades Educativas Especiales. Justificar la necesidad de la intervención de expertos puede parecer superfluo.

Desde las familias, la demanda de expertos se refiere a los ámbitos citados anteriormente y a la intervención ante problemas específicos.

Como se apuntaba anteriormente, la identificación y la intervención requieren de expertos, pero es probable que no se produzcan si previamente los docentes no aconsejan su necesidad. Reconociendo que la sobredotación intelectual es un tema que recibe atención escolar a nivel general desde muy recientemente, es lógico que haya un desconocimiento mayor que en otros campos. Los profesores de niños superdotados no tienen que ser superdotados a su vez, como dice Genovard (1990). La demanda no es esta, ni siquiera la de profesores especialistas en superdotación, sino de mayor formación para que la intervención de los especialistas pueda producirse a petición del centro escolar, o para que éste reciba la información que aporten los padres en igualdad de condiciones que cuando informan, al incorporarse el alumno al centro, de cualquier otra NEE. En resumen, es necesario crear cierta sensibilidad hacia el tema.

Otra demanda de expertos se refiere a la intervención en las actividades de enriquecimiento. En este caso, no es estrictamente necesario que todas las personas que intervienen en ellas tengan una formación amplia en el tema; pero sí es necesario que sean diseñadas y supervisadas por especialistas o no estaremos ante un programa de enriquecimiento, que al fin y al cabo, actualmente, parece la mejor vía de intervención con estos alumnos.

3. 4. Las Asociaciones

La creación y participación de los padres en Asociaciones específicas, más que una demanda es, en algunos casos, una necesidad imperiosa.

Dentro de cualquier sociedad, cualquier individuo que se reconozca como diferente de la media (o sus tutores legales) tiende a constituir un colectivo donde sentirse acogido, respaldado. Un colectivo que aúne esfuerzos para defender sus derechos y reivindicaciones con mayores perspectivas de éxito que actuando por separado. En este caso no es diferente. Recogiendo las palabras de una madre de un niño superdotado "si no hubiese problemas no tendríamos que asociarnos". Si las necesidades de estas personas (niños y familias) estuviesen atendidas –en la medida en que están atendidas las del resto de la sociedad– no existirían demandas, presiones, asociaciones, colectivos de altas capacidades o de cualquier otro tipo con un fuerte carácter reivindicativo.

Y es en esta relación con otras familias que están en su mismo caso donde van a percibir, como cualquier familia con hijos con NEE, la importancia de la presencia de especialistas en los centros escolares para la prevención de estos problemas y la intervención en algunos casos, y cuando sea necesario para su derivación a especialistas fuera de los centros escolares para el tratamiento de problemas concretos ya sean académicos o psicosociales, o simplemente para dar curso a las distintas posibilidades que nuestra legislación educativa actual permite una vez que se haya valorado, lógicamente por especialistas, cual de ellas es la más adecuada.

En resumen, la atención tiene que ser la misma que en otras Necesidades Educativas Especiales, ni mayor ni menor, ni mejor ni peor, sino la adecuada para lograr, o por lo menos acercarnos, a los fines de la educación, que como nos dice el famoso informe WARNOCK (1978) son los mismos para todos independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños; y que resumiéndolos y agrupándolos confluirían en que cada niño llegue a alcanzar el máximo nivel de que sea capaz en conocimiento, independencia, autosuficiencia, preparación para el trabajo y para controlar y dirigir su propia vida. Otro clásico, el informe MARLAND (1971) dice de los niños superdotados y con talento: "... Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad..." Afirmaciones ambas que comparto. También creo que de esta última cita habría que prestar especial atención a la parte que hace referencia a la aportación de los individuos a la sociedad. Pero eso es tema que se sale un poco de las necesidades familiares que aquí se reseñan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J. y Pérez, L.** (1993); Identificación. En L. Pérez (Ed.). 10 palabras clave en superdotados. Navarra. Verbo Divino.
- Benito, Y. Col.** (1994); Problemática del niño superdotado. Salamanca. Amarú.
- Benito, Y.** (1994); "Definición, Pautas de identificación y educación para padres y profesores". *Faisca*, 1, 49-63. Santiago.
- García Yagüe, J. y col.** (1986); El niño bien dotado y sus problemas. Madrid. CEPE.
- Genovard, C. y Castelló, A.** (1990); El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid. Pirámide.
- Jiménez Fernández, C.** (1995); "Modelos de intervención pedagógica con alumnos bien dotados". *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 215-231.
- Pérez, L. y Díaz, O.** (1994); Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en alumnos de altas capacidades. *Faisca*, 1, 103-127.
- Pérez, L. , Domínguez, P. , y Díaz, O.** (1998); El desarrollo de los más capaces. Guía para educadores. MEC. Madrid.
- Renzulli, J.** (1994); "Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar". En Y. BENITO (1994); Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca. Amarú.
- Rodríguez Cao, L.** (1999); "A sobredotación intelectual". *Revista Galega do Ensino*, 22, 65-87.
- Terrassier, J. Ch.** (1993); Disincronía. En Pérez, L. (Ed.). 10 palabras clave en superdotados. Navarra. Verbo Divino.