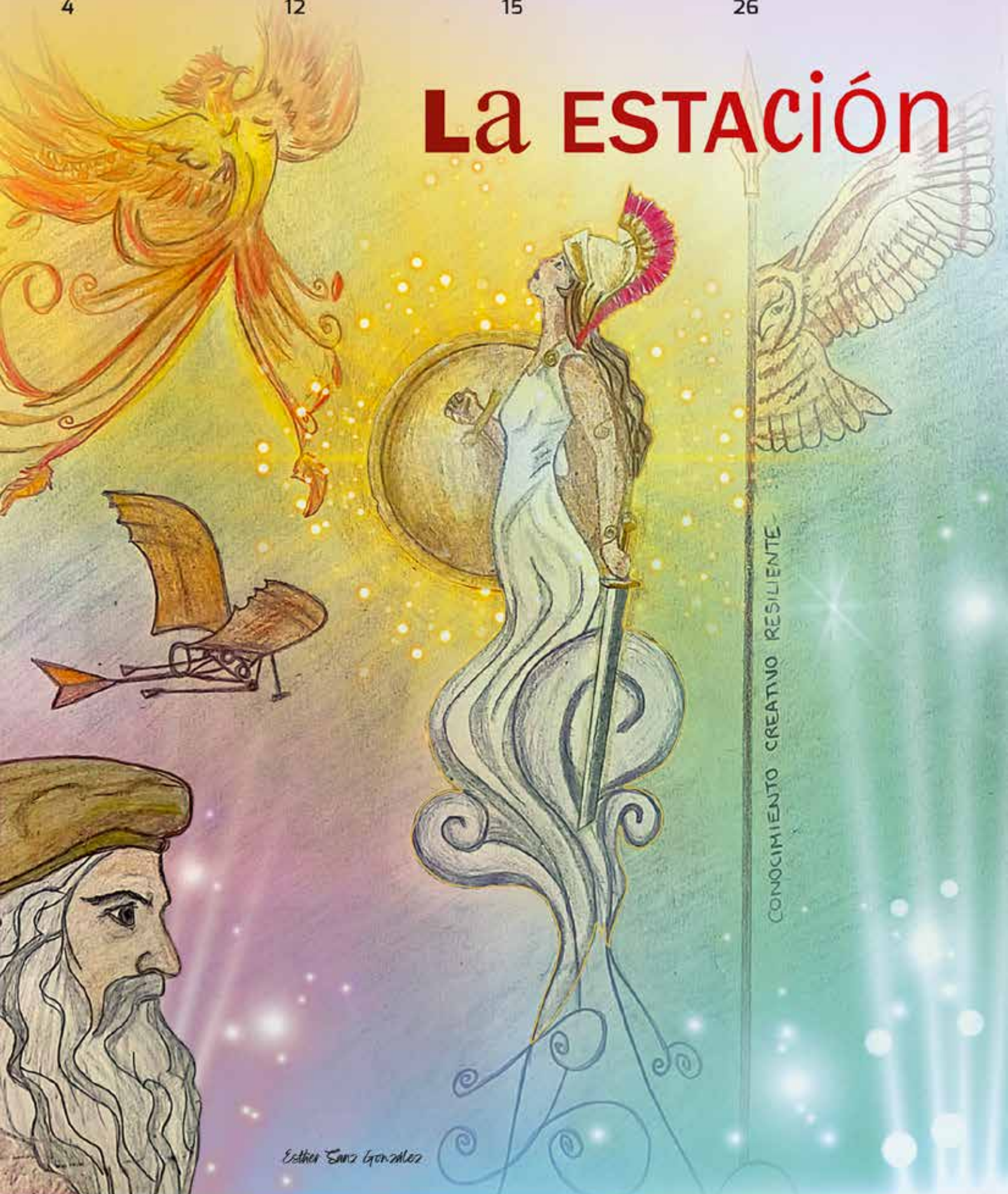


La ESTACIÓN



Esther Sanz González



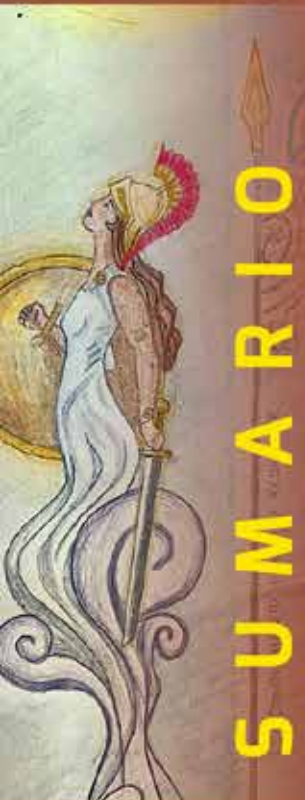


DESDE 1976 REALIZANDO ACTIVIDADES DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
Campamentos de verano para niños (multiaventura,
náutico, idiomas). Cursos esquí organizados,
curso monitor tiempo libre y viajes fin de curso.



Alcántara, 34, bajo H 28006 Madrid t. 91 401 25 02 / 402 30 53

eduma.com



SUMARIO

1. EDITORIAL
2. AEST, EN LOS MEDIOS de comunicación
3. CHARLAS MOTIVADORAS de INECO y AEST
4. AACC ¿QUÉ OCURRE si no se atienden adecuadamente?
11. AEST Y LA FUNDACIÓN ASTI firman un convenio de colaboración para impulsar la enseñanza STEM de niños y jóvenes con AACC
12. LA IMPORTANCIA de un entorno social adecuado
14. AEST EN EL congreso sobre AACC y creatividad
15. LOS TALLERES DE AEST agrupación por intereses
19. LECTURAS recomendadas
20. BENEFICIOS DE UN campamento de verano para niños y jóvenes con altas capacidades y talento
22. AEST Y LA UNIVERSIDAD de Córdoba
22. CONFERENCIA DE EXPERTOS de AEST, 2025
24. ESTUDIO SOBRE LA percepción de las familias del alumnado con ACI
26. BUSCANDO UNA DEFINICIÓN a las altas capacidades
28. CURIOSIDADES, la escritura en AACC

La ESTACIÓN

Internet ha irrumpido en nuestra vida diaria y está cambiando radicalmente la forma que tenemos de relacionarnos con los demás. Hoy casi todos nos acercamos a la Red para buscar información, noticias o videos que nos interesan. AEST ha querido aprovechar esta nueva forma que tenemos de comunicarnos para divulgar información y conseguir una mayor comprensión social hacia las altas capacidades intelectuales. altascapacidadesy talentos.com

Editorial

Últimos acontecimientos

Con nuestra revista La Estación, gratuita y la única física de la Asociación Española para Superdotados y con Talento, llevamos más de tres décadas defendiendo los derechos y apoyando el desarrollo de menores con Altas Capacidades (AACC). Desde 1992, a través de conferencias de expertos, reuniones con administraciones de Educación y políticos, hemos trabajado incansablemente por una educación que se ajuste al potencial de estos alumnos.

Reclamamos una educación diferencial para estos alumnos acorde a su potencial, lo cual revertirá en beneficios para toda la sociedad. Al aprovechar su gran potencial humano innato, el país podrá obtener grandes avances en todas las materias. Es un cumplimiento con la Comunidad Europea reconocer y atender adecuadamente a este colectivo.

SOLICITAMOS:

- **Personal formado** en el trabajo con alumnos de altas capacidades.



- **Menos impedimentos y demoras** que perjudican su desarrollo intelectual, emocional, social y psíquico.



- **Psicólogos expertos** para valoraciones desde el principio.



- **Admisión de informes privados** y que los orientadores faciliten indicaciones para los alumnos, a la directiva del centro educativo.

Es alarmante que cada comunidad autónoma tenga normativas diferentes para este colectivo, otras veces tratándolos en modalidad ordinaria como a todos los alumnos, a pesar de haberse confirmado su alto potencial, ¿a qué se

espera? a poder indicar cuando ya se encuentre mal el alumno tacharle de vago o el tan recurrente TDA-H, *bullying*, acoso, etc. motivando a cambio de centro educativo.

Lamentablemente, según el Informe PISA, España está en uno de los últimos puestos en atención a alumnos con AACC. Muchos de estos alumnos rinden por debajo de su potencial debido a frustración y hastío. Un porcentaje alto abandona los estudios al cumplir 16 años, siendo adultos que sufren pues suelen llevar un gran peso de vivencias pésimas y frustración a pesar de ser adultos.

Por suerte, con el apoyo de AEST, muchos han salido adelante, pero la mayoría opta por irse fuera de España (*"fuga de cerebros"*).

Otros adultos se hacen autónomos o mantienen trabajos donde igualmente en España no se valora su potencial, incluso hasta sufren de, *bullying*.

Pedimos **a quien corresponda que tomen conciencia de lo que están haciendo y corrijan, de lo que están incumpliendo y actúen**. Nuestra asociación continuará reclamando y apoyando el desarrollo armónico de estos menores con AACC, ayudándoles en su desarrollo íntegro, no solo curricular, sino también emocional y social.

Alicia Rodríguez Díaz-Concha
 Presidente de AEST



Alicia





LA ESTACIÓN

La revista de la Asociación Española
para superdotados y con Talento

★ABC
Premium

LOS FALLOS EN LA DETECCIÓN DE SUPERDOTADOS: «DE NIÑA ME DIJERON QUE TENÍA UN CI DE MÁS DE 140. HOY EL TEST DICE OTRA COSA»

Hay 51.396 alumnos diagnosticados como de altas capacidades, cuando se estima que en realidad son 600.000

Las valoraciones fallan en un sentido y en otro, especialmente en mujeres, ocasionando graves problemas sociales

20/05/2025

EL PAÍS

Es necesario un profesional especializado para diferenciar un diagnóstico de TDAH frente al de Altas Capacidades. **Nuestra compañera Gema Segarra ha colaborado en este artículo para El País.**
<https://elpais.com/.../tdah-y-altas-capacidades>



TDHAYLASALTASCAPACIDADES: DIFERENCIAS Y SIMILITUDES

Generalmente, los niños con hiperactividad se equivocan, a pesar de su intención de atender, mientras que los más talentosos fallan porque quieren ir rápido. Estos menores se asemejan en la falta de atención, aunque para unos es por falta de concentración y para los otros porque la tarea es muy básica.

AEST, EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Desde AEST nuestro agradecimiento a los medios de comunicación que se hacen eco de nuestras reivindicaciones dando voz a este colectivo en el 2025.

¡Síguenos tú también y ayúdanos a difundir!

 Altas Capacidades y Talentos AEST

 @altascapacidadesytalentos

 @altascapacidadesytalentos

 @AACCyTalentos

 Altas Capacidades y Talentos_AEST

27/02/2025



Descubriendo vocaciones a través de charlas sobre tecnología y transporte



Ineco colabora, un año más, con la Asociación Española de Superdotados y con talento para niños adolescentes y adultos a través de un ciclo de charlas impartidas por personas expertas de la compañía en las que menores con altas capacidades han podido conocer de primera mano la actividad de Ineco y alguno de sus proyectos más emblemáticos.

Para estos niños y niñas, estas jornadas suponen una gran oportunidad para aprender cosas nuevas, así como un espacio en el que compartir su tremenda curiosidad y, quizá, descubrir nuevas vocaciones.

En esta ocasión, las jornadas han tratado temas como: "Códigos ocultos en la naturaleza y en el aire", "La rueda ferroviaria", "Soñar, crear y volar: El futuro de la aviación en tus ideas", "Industry 4.0 y los hijos de la (cuarta) revolución" o "Enigmas, virus y ratones".

¡Muchas gracias a José Manuel Rísquez, Alberto Ciudad, Marisol de Mena, Alberto Arañón y Sergio Garrido por su colaboración y enhorabuena por el éxito!

CHARLAS MOTIVADORAS DE INECO Y AEST



Para los niños de AEST, estas charlas suponen una gran oportunidad de aprender cosas nuevas, así como un espacio en el que compartir su tremenda curiosidad y ganas de aprender con otros alumnos como ellos, con los que poder sentirse acompañados y comprendidos. Sin juicios, prisas, ni temarios que terminar. Con unos profesores totalmente entregados, que han demostrado tener grandes dotes docentes y de divulgación.

Las sesiones están demostrando ser especialmente enriquecedoras, tanto para los niños, como para los ponentes y organizadores. Prueba de ello es el hecho de que la mayoría de los pupilos que asistieron el año pasado han vuelto a repetir. Además, este año hemos contado con la presencia de la directora general de Ingeniería y Consultoría de INECO, Patricia Rey Romero, quien asistió a la última de las charlas y mostró su interés en el proyecto.

Gracias de corazón a todos los profesionales de INECO que están haciendo posible esta iniciativa de forma totalmente desinteresada, en especial a su creador, Luis Lozano, socio de AEST y gerente de la Subdirección de Sistemas Aeroespaciales de INECO, así como a África Jiménez, subdirectora de Relaciones Institucionales y Responsabilidad Social Corporativa, y Beatriz Vázquez, gerente de Gestión Institucional y RSC.



¿Quieres estar a un paso de las charlas inspiradoras con profesionales del entorno de la ingeniería y realizar una visita?

Actividades para niños con altas capacidades

28 de noviembre
De 13 a 17 años: 15€
De 8 a 12 años: 10€

12 de diciembre
De 13 a 17 años: 15€
De 8 a 12 años: 10€

9 de enero
De 13 a 17 años: 15€
De 8 a 12 años: 10€

16 de enero
De 13 a 17 años: 15€
De 8 a 12 años: 10€

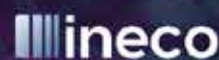
23 de enero
De 13 a 17 años: 15€
De 8 a 12 años: 10€

fecha por determinar

- Detectives del ciberespacio**
Introducción al mundo tecnológico de Internet.
- Los puertos al cielo**
Un viaje al interior el mundo de los aviones.
- Construyendo sistemas críticos aeronáuticos**
- Los ingenieros también somos humanos**
La ciencia que creó al ser humano.
- ¿Quién manda en el aire?**
Seguridad y control en aviación.
- Vista tecnológica de Europa**

APÚNTATE
alicja@asociacion-aest.org
Asociación Española de Altas Capacidades (AEAC) - Asociación de Niños Genios (ANAG)

Sala AGORA en Ineco
Paseo de la Victoria 100, Madrid



Es una sociedad mercantil estatal dependiente del Ministerio de Transportes y Movilidad Sostenible. Lleva más de 55 años diseñando soluciones integrales, innovadoras y tecnológicas que han permitido avanzar hacia un nuevo modelo de movilidad más sostenible y segura. Soluciones que contribuyen de manera directa en la mejora de la calidad de vida de millones de personas.

Con un equipo multidisciplinar de más de 6.000 profesionales, la empresa está presente en todos los continentes donde despliega su experiencia y capacidad para afrontar trabajos técnicamente complejos gracias a su conocimiento especializado y a la aplicación de la tecnología más avanzada y vanguardista.

AACC ¿QUÉ OCURRE SI NO SE ATIENDEN ADECUADAMENTE?

Desde 1995, en España las altas capacidades intelectuales (ACI) están reconocidas como pertenecientes al colectivo de necesidades educativas especiales: capítulo II del *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Fue aprobado hace ya tres décadas durante el último año de gobierno del PSOE (las elecciones del 3 de marzo del año siguiente dieron la victoria al PP), publicado en el BOE el 2 de junio de aquel año y derogado posteriormente por el *Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación*, que dedica el capítulo IV a dicho alumnado con necesidad específica. También son reseñables los artículos 10.1 y 27.2 de la Constitución española y el 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Aun así, y a pesar de los treinta años que han transcurrido, **todavía no se ha creado un protocolo que determine cómo detectar y atender sistemáticamente las necesidades educativas especiales de los alumnos con altas capacidades intelectuales** (o sobredotación o superdotación). Esto significa que llevamos todo ese tiempo sin que se cumplan las mencionadas leyes...

Ahora que en el ámbito docente está de moda tener en consideración las competencias que se aplican y dejar constancia de ellas (por ejemplo, a la hora de elaborar las preguntas de un examen), descuidamos a la inmensa mayoría de alumnos con altas capacidades. También está de moda, y no solo en ese sector, la atención a las minorías, la inclusión, la tolerancia, el respeto, la importancia de la pluralidad, la aportación de la diferencia y un bonito

etcétera, pero miramos para otro lado en la inmensa mayoría de los casos de alumnos con alta capacidad. Y quien no encaje que "se fastidie"... La producción en serie está muy bien para la fabricación industrial, porque abarata costes. No obstante, en un sistema educativo no se puede aplicar, porque no dar a cada alumno la atención que necesita pasa factura, en especial a algunos de ellos. Y recordemos que un profesor debe dar clase para todos sus alumnos, porque todos están matriculados en su asignatura (aparte de ser menores a su cargo).

En España, el término *superdotado* está aún muy idealizado, aunque afortunadamente no tanto como en 1995; pero todavía queda mucho por hacer, más de lo que parece. Ante la mención de esa palabra, suele aparecer mentalmente la imagen de un niño de unos diez años que estudia en Harvard varias carreras a la vez con un expediente brillante y da charlas magistrales a compañeros de clase que le doblan la edad... Suponiendo que alguna vez haya existido un niño así, desde luego tener alta capacidad no es eso, ni mucho menos.

En contra de lo que muchos creen, e incluso en contra de la lógica o lo intuitivo, en las altas capacidades el lado intelectual es el menos importante. **Es fácil que cada alumno ACI sea un torrente de creatividad, de sensibilidad y de emocionalidad especial** (aunque no necesariamente al cien por cien ni en todos los casos) que debemos saber encauzar y, si no hacemos lo que hay que hacer, tiene consecuencias, y ninguna buena, porque se desborda como un río sin control. Además, sin la atención adecuada, los problemas emocionales derivados de esa desatención pueden llegar a eclipsar al lado intelectual, al menos mientras duren aquellos. Tampoco debemos olvidar que la mucha inteligencia se puede usar para lo bueno y también para lo malo (muchos desconocen que Hitler era superdotado).

Llama la atención que todavía, el criterio para agrupar a los alumnos

siga siendo la edad cronológica, cuando debería ser la mental. Esto, que se entiende muy bien si se aplica a personas con retraso (tener en cuenta su edad mental y no el tiempo que hace que nacieron), no se acepta cuando se trata de alumnos con altas capacidades.

Ese es seguramente el primer enconsetamiento al que forzamos a los alumnos ACI. Como consecuencia, es característico que, al menos algunos de ellos, se aburran en clase, porque lo entienden todo con mucha facilidad e incluso se les queda corto (y el profesor debe explicar para todos, no solo para estos); al aburrirse, pierden interés; al perder interés, no preparan las asignaturas; al no prepararlas, el suspenso está cantado... y también el argumento fácil para negar que sea ACI: «si tuviera alta capacidad, no suspendería». La realidad es muy distinta, pues el resultado académico no mide la inteligencia (ojalá fuera tan sencillo...), y sucede que no podemos pretender que la realidad se adapte a lo que queremos, sino que debemos ser nosotros quienes nos adaptemos a ella. También es relativamente fácil que un alumno ACI sienta que no termina de encajar con sus compañeros (no obstante, tampoco es así en todos los casos).

Habría quien argumente que darles una atención diferente sea elitismo o clasismo, cuando simplemente se trata de atender adecuadamente sus necesidades educativas especiales. Pero esa atención no viene por sí sola, ni porque sí, ni por casualidad: hay que proporcionársela.

Muy pocos problemas en esta vida se solucionan solos; es más, abandonados a sí mismos suelen agravarse (aunque sea más cómodo mirar para otro lado). De ahí que no esté de acuerdo con eso de que el tiempo lo cura todo: hace falta algo más que el mero transcurrir del tiempo para realmente solucionar algo y para que no deje secuelas (atender las heridas y las carencias, por ejemplo, suele ser útil).

Es curioso, cuando menos, que a nuestros hijos les demos zapatos de la talla que necesitan y gafas con la graduación adecuada, pero luego es habitual que no nos ocupemos de siquiera conocer el calibre de su inteligencia (ni de la nuestra propia), y no digamos de todo lo que está relacionado con ella, que lo hay, y es mucho y de gran importancia. Eso sí, es Inmaterial, no como los zapatos o las gafas: seguro que ese factor influye en descuidarla.

Tradicionalmente, se usaba el cociente intelectual (CI) para medir la inteligencia. Con esta referencia, una persona con **Inteligencia normal** tenía un CI entre 90 y 110, siendo 100 la media del conjunto de la población. Menos de 90 implicaba una **Inteligencia límite** (o *borderline*) y, menos aun, **retraso mental**, etc. Una persona con **talento específico** tenía un CI entre 110 y 130 (o 120, según el test utilizado). Este último concepto es bastante desconocido: se entiende por talento específico a la persona que destaca especialmente en un solo campo (por ejemplo, cuando algunos padres dicen: «mi hijo es superdotado en música y en lo demás normal», en realidad se trata de talento específico de música). Se sitúa entre la inteligencia normal y la alta capacidad. Esa **alta capacidad o superdotación** suponía un CI igual o superior a 130 (o 120, en función de la escala empleada). Hace muchos años leí, no recuerdo dónde, que algún autor habla de **hiperdotación** a partir de 170 de CI (o quizá era de 180); no puedo precisar

más porque no tengo más datos y, en cualquier caso, tampoco es un concepto que se utilice mucho (aunque me consta que la mayoría de las personas con alta capacidad tienen menos de 150 de CI, al ser muy minoritario el conjunto de personas con un CI igual o superior a 150). Lo importante es que toda esta clasificación del CI implicaba que **el 2 % de la población** tiene talento específico o alta capacidad (o hiperdotación si no nos queremos olvidar de ella). Es decir, una de cada cincuenta personas: bastante más frecuente de lo que parece, y no digamos que el niño que supuestamente arrasa en Harvard con diez años de edad...

Pero, al depender de la escala, se prestaba a confusiones y malentendidos. Por esa razón, desde hace ya tiempo se ha empezado a usar en el ámbito educativo en España el concepto de **percentil**, que no es sino un porcentaje. El mencionado 2 % del párrafo anterior se traduce en un percentil igual o superior a 98 %, lo que equivale a tener una inteligencia mayor que el 98 % de la población. No obstante, desde hace ya algunos años y sin que me sea posible precisar cuántos, en el percentil se tiende a incluir a otras personas que también requieren atenciones específicas, por lo que es menor el límite con el que es ya necesario dar dicha atención. Así, actualmente, insistimos, sólo en España, se suele establecer la siguiente clasificación: **superdotación o alta capacidad** (percentil igual o superior a 75 % en todas las áreas valoradas en el test), **talento complejo** (igual o superior a 80 % en tres o más áreas), **talento múltiple** (igual o superior a 90 % en dos áreas) y **talento simple** (igual o superior a 95 % en un área). También incluye el concepto de **creatividad** o capacidad de tener ideas novedosas (asociado a un percentil mayor de 55 %). Por otra parte, diversos autores coinciden en que los alumnos ACI obtienen un buen rendimiento en las pruebas verbales y no verbales de los test, aunque matizan que también los puede haber que muestren mucha diferencia en las puntuaciones de unas y de otras. Para los alumnos

con alta capacidad, sus puntos fuertes suelen ser tanto la comprensión verbal como el razonamiento perceptivo (la aptitud visoespacial y el razonamiento fluido); no obstante, esos autores afirman que pueden dar baja puntuación en memoria de trabajo y en velocidad de procesamiento. Una muestra más de que hay que atenderlos como necesitan y porque lo necesitan.

De todas formas, sin siquiera hacer una prueba de inteligencia, hay rasgos que a padres y profesores nos deberían llamar la atención y hacer saltar las alarmas, como indicadores de encontrarnos ante un menor con necesidades educativas especiales al que deberíamos hacer una valoración mediante test de inteligencia serios. Desde luego, no tienen por qué darse todos los rasgos que expongo a continuación, ni ninguno en un cien por cien, pero es muy difícil que se presente solamente uno:

¿Ese alumno gateó cuando era bebé, o directamente un día se puso de pie y comenzó a caminar apoyándose en muebles y paredes, quizá con una etapa muy breve de gateo? ¿tiene un sentido muy acusado de la justicia? ¿tiene mucha creatividad? ¿sueña mucho despierto? ¿es hipersensible? (desconozco si hay estudios que asocien tener altas capacidades con ser una persona altamente sensible o PAS, pero lo que me extrañaría es que no hubiera relación, por lo menos en muchos casos). ¿tiene una edad mental por delante de la cronológica (es una de las disincronías de Terrassier) y una edad emocional a la zaga (o sea, «es muy inteligente pero también demasiado infantil para su edad»)? ¿tiene tendencia a idealizar? ¿es perfeccionista? ¿aprende deprisa? (pero necesita aprender, como todo el mundo: no hay ciencia infusa). ¿es como una esponja de absorber la información que le interesa



(y solo la que le interesa)?, ¿tiene mucha capacidad para ironizar?, ¿percibe mucho los olores, sensaciones visuales, etc.? ¿saca parecidos físicos con mucha facilidad?, ¿le gustan mucho las anécdotas y las curiosidades?, ¿le interesa especialmente la ortografía?, ¿y algún otro tema concreto, con una pasión sin límite? (aquí es muy característico el interés por los dinosaurios o por la astronomía), ¿se guía por extremos: o todo o nada (por ejemplo, «quien no es mi amigo es mi enemigo», sin término medio)?, ¿lo vive todo mucho: lo bueno lo disfruta mucho y también lo malo lo sufre mucho?, ¿lee y no se entera de lo que lee, hasta el punto de que tiene que volver para atrás con bastante frecuencia para poder seguir el hilo del texto?, ¿es meticulosamente ordenado a la hora de colocar cosas, por ejemplo en su habitación?, ¿es metódico cuando aborda una tarea?, ¿tiene mucha fuerza de voluntad, aunque sea solamente para lo que le interesa? (la inmensa mayoría de las anoréxicas o bulímicas, si no todas, tienen alta capacidad; y de los anoréxicos y bulímicos, que también los hay y cada vez son más: suponen ya un 10 % del total). Un rasgo especialmente característico es el pensamiento divergente: desarrollar distintos caminos para abordar un mismo problema (frente al pensamiento lineal: un camino por tarea). Por otro lado, algo tan simple como que nuestro hijo lleve un diario personal nos podría hacer sospechar que, detrás de esa inquietud no habitual, hay una capacidad: tampoco habitual y nos deberíamos plantear hacerle una valoración para confirmar o descartar si es ACI.

En realidad, **la verdadera y única solución a esta situación** (a esta problemática, que lo es aunque haya quien lo niegue) **es crear un protocolo de detección de altas capacidades en colegios e institutos**, para luego, a los alumnos que resulten ser ACI, realizarles adaptaciones curriculares personalizadas en función del perfil detectado y reflejado en el correspondiente informe de valoración de cada uno. Y cuanto menos edad tenga el alumno, mejor (es posible hacer valoraciones ya desde los dos años y ocho meses): muy posiblemente, ese camino cuesta arriba que le ahorraremos. Dicho protocolo debe pasar necesariamente por valorar sistemáticamente a todos los alumnos conforme se incorporen a los centros educativos, como algo más a hacer con todos ellos, pues es la

única manera de detectar quién tiene altas capacidades, quién no las tiene, quién es talento múltiple, disléxico, etc. Pero hay que hacerlo bien, no cubriendo el expediente (por ejemplo, los test de inteligencia de Internet no sirven para nada). Y teniendo muy claro que puede haber falsos negativos (asociados al cribado o screening), es decir, alumnos ACI que no den percentil suficiente en el test, aunque no falsos positivos: el resultado de un test no es aséptico, neutral, invariable o como se quiera decir, pues influye el estado de ánimo del momento, el cansancio, haber dormido bien o mal la víspera, etc. Si te ha dejado la novia hace poco, el test te saldrá un churro... más o menos como un examen realizado en esa circunstancia. Pero ¿qué probabilidad hay de dar un falso positivo contestando las preguntas al azar? Es prácticamente imposible porque tendrían que coincidir muchísimas casualidades.

Mientras no se establezca un protocolo en esta línea, seguiremos descuidando las altas capacidades de nuestros alumnos, con todo lo que eso conlleva (y aunque no queramos admitirlo). Lo inmediato es quedarse en lo que se ve. Por ejemplo, que un alumno es muy infantil para la edad que tiene, pero sin estar nosotros dispuestos a aceptar que tenga una edad emocional inferior a su edad cronológica y una edad mental por delante (lo que implica dos desfases, o sea, un pan como unas tortas...), todo como consecuencia de no habernos ocupado en su momento de lo que nos tendríamos que haber ocupado. O que es un hijo vago y rebelde. ¿Por qué alguien muy inteligente es vago?, ¿no influirá que hemos mirado para otro lado durante años, consciente o inconscientemente, o que estamos repitiendo siempre la misma supuesta solución y limitándonos a eso? En cuanto a la rebeldía, ¿va simplemente con la edad o hemos conseguido que haya un poco más por no haber sabido, o querido, encauzar esa alta capacidad y ahora echamos la culpa a su difícil adolescencia? ¿No será que todo eso y otros rasgos no constituyen el problema en sí, aunque lo pueda parecer, sino que son solo consecuencia del verdadero problema, que no estamos atendiendo? También me llama la atención que es relativamente frecuente que, cuando se trata de una hija con alta capacidad no detectada que presenta ya los inconvenientes de esa desatención, el padre (no la madre) niegue inicialmente que esa

sea la explicación a lo que le está sucediendo a su hija (como si por ser chica no pudiera ser muy inteligente...). La buena noticia es que, con el tiempo, lo más habitual es que se rinda a la evidencia, como muy tarde cuando hay ya redactado un informe de valoración donde consta que tiene alta capacidad.

Hace varios cursos tuve una alumna de doce años que sacaba unas notas y no le gustaba absolutamente ninguna asignatura, literalmente. No hace falta ser un lince para darse cuenta de que esa triple combinación (edad, notas y aversión por todas las asignaturas) es una bomba de relojería que es cuestión de tiempo que se active y explote... Cuando la conocí era pronto para eso, porque todavía era básicamente una niña, pero poco a poco tendrá más conciencia de sí misma y llegará el día en que se plante y diga algo así como «ya está bien de estudiar asignaturas que son todas una m...». Entonces la explicación inmediata será achacarlo a rebeldía de adolescente, cuando consistirá más bien en que de aquellos polvos vienen estos lodos. Y ojalá me equivoque y nunca surja ningún problema en esta alumna como consecuencia de haber mirado para otro lado durante toda su vida. Por supuesto, esta chica no tenía hecha una valoración de sus altas capacidades. Encima, para más inri, tanto el padre como la madre son psicólogos y, cuando hablé con ellos, ni se les había ocurrido la posibilidad de que hubiera por medio altas capacidades desatendidas que en cualquier momento podrán empezar a incordiar.

También he conocido el caso de un alumno de catorce años al que el psiquiatra que le pasaba consulta le mandó al psicólogo para hacer un test de inteligencia (el WISC-V). Me quito el sombrero porque no es habitual. El problema es que, teniendo claramente altas capacidades (y los inconvenientes de no haberlas atendido), fue un caso de falso negativo, pues dio un CI de 88. Es decir, que teniendo alta capacidad, mucha creatividad, mucha sensibilidad, una edad mental adelantada a su edad cronológica y una edad afectivo-emocional inferior, etc., el test determinó que incluso tiene algo de retraso mental... Es significativo que el mismo informe añadía que ese dato del CI «debe interpretarse con cautela» porque existe mucha diferencia entre la puntuación máxima y la

mínima en las pruebas parciales del conjunto del test (o sea, que no hay que creerse mucho ese CI...). Y, además, el tema quedó ahí, cubriendo el expediente, con ese informe archivado, sin ir más allá, cuando ese elevado contraste entre pruebas parciales es ya un indicativo de que hay que ponerse en marcha y trabajar con ese paciente si queremos arreglar su situación, pues no debería haber tales contrastes en nadie. Sigue pasando el tiempo y este alumno continúa en tratamiento psiquiátrico, tomando sin necesidad una medicación para los síntomas: las altas capacidades desatendidas no son una enfermedad, y el problema se resuelve con una atención adecuada, no con pastillas. Igual que, si en un edificio aparecen humedades, eso es solo un síntoma del problema y habría que detectar el origen de esa acumulación de agua para luego eliminar la causa: ¿ha habido una fuga por romperse una tubería?, ¿son humedades que ascienden desde el terreno por infiltración?, ¿aparecen porque el aislamiento sea insuficiente? (estas suelen darse en las esquinas).

Y es muy significativo otro tercer caso de un alumno de trece años con alta capacidad (cuando lo conocí sí que tenía hecho ya el informe de valoración, por supuesto a iniciativa de sus padres, no del centro donde estudiaba), al que algunos compañeros de clase habían llegado a pegar y que no tuvo amigos hasta los veinte años de edad aproximadamente. La consecuencia era que, siendo muy inteligente, con trece años había desarrollado ya tanta inseguridad que tartamudeaba y hasta parecía que literalmente tenía retraso mental.

Es más que de vergüenza que en España el 60 % de los alumnos ACI no termine la Educación Secundaria (dato obtenido en la web del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid). Y también es de vergüenza la cantidad de alumnos con altas capacidades no detectadas que están en tratamiento psiquiátrico tomando medicación para los síntomas (por depresión, en el mejor de los casos), pero sin tener nadie en cuenta que son ACI y, por tanto, tienen necesidades educativas especiales (necesidades que estamos desatendiendo... siendo, además, menores de edad...). Por ejemplo, cuando un alumno ACI desconecta de la clase porque se aburre, es relativamente habitual que le diagnostiquen trastorno de déficit de atención por hiperactividad (TDAH) y

le receten la medicación correspondiente que, desde luego, no necesita. Incluso he conocido el caso de un alumno, clarísimamente con alta capacidad no detectada, al que recetaban antipsicóticos, cuando no sé qué tenía de psicótico (más o menos lo que yo de ingeniero aeronáutico...). Y el de otro alumno que tomaba diez pastillas diarias, tenía claramente altas capacidades y al psiquiatra no se le ocurrió hacerle un test de inteligencia (o hacía que no se le ocurría, nunca lo sabré; lo que sí sé es que no lo hizo ni cuando yo saqué el tema a colación: fue el primero de varios casos en que un psiquiatra no hizo una valoración ni cuando lo sugerí).

Los alumnos ACI desatendidos, teniendo mucho por aportar, es fácil que también tengan la autoestima por los suelos. En especial, si se encuentran ya los inconvenientes de la alta capacidad desatendida (suelo definir el término superdotado precisamente como «quien se encuentra los inconvenientes de la alta capacidad desatendida», en una definición claramente orientada a lo emocional en vez de la clásica a lo intelectual). Y no tienen ni idea de por dónde les está dando el aire. Y sus padres y profesores tampoco... o sí. En la práctica, y en demasiados casos, he observado que se prefiere no entrar en el tema de las altas capacidades y no ocuparnos de si un alumno concreto las tiene (o incluso un hijo) y de si el problema detectado deriva de estar desatendidos, a ver si hay suerte y se soluciona con tratamiento farmacológico y sucesivas consultas en

Salud Mental. Me gustaría poder pensar otra cosa porque sería más sencillo, pero me temo que no es así como se resuelve. Recordemos que la psiquiatría es una especialidad de la medicina, y que esta debe curar enfermos. Como las altas capacidades no son una enfermedad, ¿qué pretendemos conseguir tratando a un alumno de altas capacidades en consulta de psiquiatría, aparte de ocuparnos de los síntomas, si no le pasan un test de inteligencia para detectar si el problema viene precisamente de haber desatendido su superdotación, y luego actuar en consecuencia con una adaptación curricular?

En 2004 apareció el conocido *Informe Templeton*, elaborado por tres autores tras cincuenta años de seguimiento a alumnos ACI. En él concluyen que lo mejor para estos alumnos es la **flexibilización**: se trata de un tipo de adaptación curricular que consiste en adelantar al alumno uno o, incluso, dos cursos. (Otras adaptaciones menos eficaces son el enriquecimiento en su misma aula —adaptación horizontal— y el enriquecimiento en dos aulas —adaptación vertical—, aunque esta se ha retirado ya en la Comunidad de Madrid.) Estoy totalmente de acuerdo con la conclusión de ese informe. El caso más extremo que he conocido fue el de una niña a la que adelantaron dos cursos, y ese salto implicaba pasar de Primaria a la ESO. Obviamente fue una decisión delicada y muy arriesgada, porque suponía mucho cambio. Pero, no solo no le supuso ningún problema, sino que sirvió para solucionar los que había venido arrastrando durante años por no haber atendido antes su alta capacidad. Dicho sea de paso, entró en la universidad con 16 años (ahora rondará los 30, no sé más pues le perdí la pista). En cambio, en la inmensa mayoría de los casos, a estos alumnos en la práctica les pretenden poner solución sin adaptación curricular y con terapia de pastillas... no arreglando nada de esa manera, por supuesto.



Entonces, ¿qué tal si atacamos la raíz de la situación, que es la única manera de abordar y solucionar realmente cualquier problema: yendo a su origen y eliminándolo?. ¿tendríamos mejores resultados que recetando medicación?. ¿habría menos bajas (y menos suicidios) entre los estudiantes españoles? Me apuesto mi título universitario y mi puesto de profesor a que sí. Habría que dedicar recursos, pero no variarían mucho respecto a los que ya se están invirtiendo equivocadamente ahora; y aunque variarían: es lo que necesitan los alumnos. También les evitaríamos atiborrarlos a pastillas (es contradictorio que luego les digamos que no se droguen porque las drogas son malas y les quitan todo lo bueno que les está esperando en la vida...). Dicho sea de paso, también he conocido unos cuantos casos de tomar medicación durante tanto tiempo que llegó un momento en que se encontraban peor que antes de empezar a tomarla (literalmente). ¿Se puede deducir de ahí que es demasiado teórico eso de «la dosis adecuada de medicación y solo durante el tiempo necesario»?

Son alumnos que cargan demasiada mochila para la edad que tienen. Es triste verlos medio groguis por estar tomando tantas medicinas, e incluso ya sin ningún interés por remontar su vida y vivir porque han perdido la esperanza de lograrlo. Más triste es saber que recaerán antes o después tras recibir el alta médica, porque ocuparse de los síntomas no es forma de solucionar ningún problema, incluido ese. Pero lo más triste de todo es la certeza de que se les podría haber evitado pasar por todo el calvario que están atravesando. Y también que vendrán otros casos como el suyo, igual que hubo otros antes que ellos, por toda la geografía española, curso tras curso...

Todos sabemos que por algún sitio hay que reventar; y que a esas edades se dispone de menos recursos para gestionar cualquier problema por tener menos experiencia en la vida y menos perspectiva (aparte de que no hay personas todoterreno: el todoterrenismo no existe porque pasa factura antes o después). La consecuencia es que algunos, y solo algunos, terminan en drogas como consecuencia de esa situación (lo cual no implica que todos los drogadictos hayan llegado a serlo debido a ese motivo, pues por desgracia hay también otros cami-

nos que llevan a la droga). Encima, en su caso, por su elevada sensibilidad, es fácil que los efectos dañinos de las drogas les afecten especialmente y antes. Pero luego lo inmediato será tacharlos de drogatas...

Aunque parezca mentira, y hasta donde yo sé (y he hablado con unos cuantos profesionales), **en España y en otros países desarrollados las altas capacidades no se estudian en las carreras de Magisterio, Psicopedagogía, Psicología, Medicina, ni en la especialidad de Psiquiatría.** No olvidaré la primera vez que oí a un orientador decir: «en este centro no hay alumnos con altas capacidades»; yo, en no mucho tiempo, había detectado ya alguno solamente en las pocas aulas a las que daba clase y sin necesidad de hacer ningún test, porque me había fijado en los inconvenientes de las altas capacidades desatendidas (una de ellos fue la alumna de doce años que sacaba unas notazas y no le gustaba ninguna asignatura). En 2013 conocí a una psicóloga que, en una cena con varias personas, nos dijo que su hija «en muchos aspectos es una superdotada». Lo es o no lo es esa hija, pero eso de «en muchos aspectos» revela desconocimiento, falta de formación específica. Por tanto, tampoco se puede echar muy en cara a orientadores, profesores, psicólogos y psiquiatras que luego realmente no conozcan este tema, pues a ellos mismos no los han preparado para trabajarlos (aunque después, en la práctica, si esperamos de ellos que profesionalmente se ocupen de atenderlo con sus alumnos o sus pacientes...). Lo que ya no parece muy lógico es que a tantos de aquellos no les interese conocerlo y pasen toda su vida profesional sin saber cómo detectar si un alumno o un paciente suyo es ACI, y se nieguen a hacer un test de inteligencia incluso cuando alguien da la voz de alarma (me ha pasado en más de una ocasión con orientadores y psicólogos, aparte de con los varios psiquiatras mencionados). Afortunadamente, también hay excepciones, pero son solo eso: excepciones. Mientras tanto, seguiré oyendo a padres y profesores, entre otros, decir frases del tipo: «si este chico tiene altas capacidades, ya nos dirá algo el psiquiatra» o «derivamos al alumno al orientador y ya él sabrá mejor que nosotros qué hay que hacer»...

Siguiendo en esta línea, he conocido profesores que dicen que no quieren tener un alumno superdotado. No es cuestión de querer, sino de que lo van a tener y de que es su obligación atenderlos en sus necesidades educativas especiales (de hecho, seguro que ya lo tenían, ¿o acaso con esos porcentajes de percentiles hay que creerse que es muy improbable que en cada centro docente, o incluso en cada aula, haya alumnos ACI, a pesar de los orientadores que sentencian aseveran que en el centro donde trabajan no hay alumnos con altas capacidades?). Por fortuna, en colegios e institutos también hay alumnos cuyas altas capacidades están ya reconocidas. La cuestión es **si ha habido algún caso en que lo haya detectado el propio centro donde estudia (no me consta ni uno solo) o si todos esos alumnos han tenido que hacerse una valoración por su cuenta en gabinetes externos, para luego presentar el informe al centro y bregar por que lo aceptaran...** o se quedaban sin valorar sus altas capacidades.

El asunto es más serio de lo que parece, aunque siga encontrando a quien no le dé importancia por ser los ACI una minoría de la población que, encima, tiene una supuesta ventaja respecto a la mayoría («si fueran niños con retraso mental, sí que habría que atenderlos, pero siendo precisamente muy inteligentes, bastante tienen ya con la suerte de haber nacido así...»), o a quien lo tache de elitista o clasista porque prefiere quedarse en que todos somos iguales (personalmente, llevo toda la vida oyendo que todos somos iguales y todavía no he encontrado a dos personas iguales, por eso, más que de igualdad habría que hablar de equidad. Por lo demás, es buena la diferencia, porque aporta, y aunque también haya a quien parece que le asuste cualquier diferencia). Decía que el asunto es más serio de lo que parece: he conocido un suicidio (más los que no habré conocido...), y dos intentos de suicidio (más los que no habré conocido...), uno de ellos este curso 2024/25. Luego vienen los lamentos y los pesames a las familias. Y el mundo continúa girando, sin más, aunque con familias destrozadas. En vez de hacer lo que hay que hacer cuando estamos a tiempo de hacerlo.

Cada vez que los medios dan la noticia del suicidio de un adolescente por acoso de sus compañeros, es inevitable

que se me pase por la cabeza si, además, no había por medio altas capacidades desatendidas incordiando y contribuyendo a ese acoso. Es significativo que, si no en todos los casos, en muchos la noticia añade que era buen estudiante: no todos los ACI son buenos estudiantes, pero ¿por qué se suicida un buen estudiante y por qué le acosaban sus compañeros? Me he enterado poco antes de Semana Santa de que, durante este curso, se han suicidado cinco alumnos menores de edad en la comunidad autónoma en la que resido. Desde luego, no se puede sacar la conclusión precipitada de que los cinco tenían alta capacidad y que estaba desatendida, pero también es cierto que es inevitable asociarlo (sencillamente porque se ha dado ya el caso). A principios de año supe que había casi cuarenta alumnos de baja en toda la provincia en la que vivo y doy clase. Me consta que no todos son ACI (hay casos de baja por cáncer u otras enfermedades, por ejemplo), pero ¿serían menos si nos ocupáramos de atender las altas capacidades como requieren?

Como conclusión de todo este panorama, tenemos alumnos con necesidades educativas especiales sin detectar y que no saben lo que les sucede, padres que esperan confiados que el instituto o colegio atienda adecuadamente a su hijo, profesores que derivan al alumno a los orientadores y, como último eslabón de la cadena, orientadores a los que nadie enseñó —ni han aprendido por su cuenta— a detectar y tratar las altas capacidades (además, muchos orientadores no están autorizados para pasar test o hacer valoraciones, según consta en la *Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias*). Cuando aparecen depresiones y otros trastornos, es fácil que también entren en escena psiquiatras que tampoco recibieron formación durante su época universitaria para saber detectar si un paciente es ACI y tratarlo adecuadamente, que no lo han aprendido por su cuenta y que recetan tratamiento farmacológico que se podría evitar si hiciéramos lo que tenemos que hacer. Recordemos una vez más que, aparte de ser alumnos a nuestro cargo, también son menores cuya atención estamos descuidando.

Por supuesto, **esta situación**, como todo lo que no está debidamente atendido por parte de la Administración, **puede dar lugar a la aparición de profesionales**

oportunistas, a los que, por ejemplo, no les interesaría prevenir el problema (todos sabemos que más vale prevenir que curar, excepto cuando no prevenir dará dinero en el futuro a ese oportunista en su despacho profesional...). Y, también como ejemplo, convendría recordar que, si tenemos que firmar algo, debemos leerlo muy bien antes, y de la primera a la última página, sin dejarnos llevar por el alivio de haber encontrado por fin —o aparentemente— una solución a lo que le sucedía a nuestro hijo, por muy cansados que estemos ya de luchar contra un problema que no sabíamos cómo afrontar, no vaya a ser que creamos que, simplemente, le estamos enviando a estudiar a un país que atiende adecuadamente las altas capacidades de los alumnos, pero de palabra no nos hayan contado todo lo que nos



afecta de ese documento a firmar y no seamos conscientes de que, a la vez, estamos adquiriendo el compromiso de que, tras acabar sus estudios, deberá quedarse cinco años en ese país trabajando en empresas que pagan una golosa comisión al oportunista que creíamos nos estaba solucionando el problema en España de nuestro hijo... Afortunadamente, en nuestro país también hay quien realmente contribuye a solucionar la problemática de las altas capacidades desatendidas y a prevenir problemas. Pero esa labor no basta, y debería no ser necesaria, si quienes tienen que legislar crearan el mencionado protocolo y se establecieran los medios adecuados, como ya se ha hecho antes en tantos otros temas.

Recordemos que **tener altas capacidades (desatendidas o no) no es algo que desaparezca con los años**, pues es una condición de por vida. Pasará el tiempo y estos alumnos menores de

edad llegarán a adultos, y encontrarán a quien pretenda que no tenga consecuencias no haberlos atendido adecuadamente. Como si llegar a la adultez fuera empezar otra etapa de golpe y que lo anterior quede atrás: la vida no funciona así, ni el cambio es de golpe. Igual que una cojera no desaparece simplemente con el paso del tiempo si no se le pone solución. Incluso el problema causado por la desatención podrá agravarse. En la práctica, hay quien da por sentado que, cuando esos alumnos hayan dejado hace mucho de ser adolescentes, ya por ser adultos no les faltará nada y no tendrán carencias de ningún tipo (incluidas las emocionales, de seguridad en sí mismos, etc.). Una visión bastante cómoda de la realidad, aunque también bastante distorsionada, pues cualquier adulto arrastra consigo todo lo que no haya podido solucionar antes en su vida: no puede ser de otra manera. En cambio, si se interviene, se minimizarán e incluso desaparecerán los inconvenientes, y quedará lugar para las muchas ventajas de la alta capacidad.

Porque aquí empieza la segunda parte de todo esto: si a las empresas en España les interesa contratar empleados con alta capacidad. La realidad es que no, **en contra de lo que uno pudiera pensar pues podrían aportar mucho a esas empresas y a la sociedad en general**. ¿Influirá la visión que se tiene de un ACI como alguien con problemas, derivada precisamente de no haber normalizado aún (como algo normal, y también como algo asociado a una norma) la atención a las altas capacidades? ¿Es un valor añadido especificar en el *curriculum vitae* tener alta capacidad o es mejor ocultarlo? Por ejemplo, los colegios que incluso en su web indican expresamente que atienden las altas capacidades de los alumnos que las tengan, **¿contratan también profesores con formación en alta capacidad o, incluso, que tengan ellos mismos alta capacidad?** ¿podrían estos dar clase más adecuadamente a alumnos ACI, entre otros motivos por entenderlos mejor e identificarse más con ellos? ¿o esperan esos colegios que, en el futuro, de adultos, se les diluya esa alta capacidad a esos mismos alumnos a los que ahora atienden? Por lo que sé, en otros países, como Estados Unidos, hay empresas a las que les interesa contratar empleados con alta capacidad intelectual. ¿A cuántas empresas en España les

interesa eso, sean españolas o extranjeras? ¿de verdad las hay que buscan «atraer el talento y retenerlo», como algunas afirman no sin cierta ligereza? Los hechos no cuadran mucho con ese eslogan... Quizá la mejor prueba sea que hay superdotados en paro.

No se me olvidará una breve reseña que leí en el periódico hace treinta y dos o treinta y tres años: un joven se había suicidado en Londres después de que en doscientos puestos de trabajo le rechazaran porque estaba demasiado preparado... ¿Cuándo vamos a crear un mundo en el que haya un lugar para todos los habitantes del planeta, no solo para una mayoría? ¿Vamos a crear otro problema a estos alumnos para dentro de unos años, o empezamos desde ya a normalizar el tema de las altas capacidades como algo a encauzar adecuadamente y que, en el futuro, reportará ventajas para las empresas, para ese empleado ACI y para la sociedad en general? ¿Intervenimos para que sea lo más conveniente para el alumno, o no intervenimos para que sea lo que más conviene a quien le interesa no hacer nada? Hay países donde la situación de las altas capacidades es mejor que en España, porque les dan una atención más adecuada, y países donde es peor, como Latinoamérica (y no digamos países africanos o asiáticos como Nigeria, Sierra Leona, Camboya...). Pero esto no quita para que la mejoremos en España todo lo que la podamos mejorar. Lo que no puede ser es que el mero hecho de plantear la posibilidad de que un alumno tenga alta capacidad desatendida se reciba, en la práctica y en la inmensa mayoría de los casos, como pretender crear un problema, cuando de lo que se trata es, precisamente, de solucionar el problema que está teniendo dicho estudiante.

A cualquier alumno hay que darle la atención que necesita, sea muy inteligente, algo o muy poco (y no solo lo digo yo: lo dijo hace unos veinte años el filósofo José Antonio Marina en un documental titulado *Superdotados (el este de la campana de Gauss)*, que recibió una Biznaga de Oro en el Festival de Málaga de 2007). En 2015 o 2016, durante un reportaje de televisión sobre problemas emocionales y adicciones a la tecnología, una psicóloga dijo, si no literalmente, algo muy similar a «lo que

más descuidamos es precisamente lo que luego menos sabemos tratar» (es decir, el lado emocional del ser humano). Por supuesto, esto se puede aplicar a todas las personas, sean o no alumnos y sean o no ACI. Añado que, en nuestro sistema educativo, algo falla si estamos perdiendo al 60 % de los alumnos con más capacidad porque abandonan la Educación Secundaria —igual que algo falla si cada año los alumnos españoles quedan en los últimos puestos del *Informe PISA*: ¿no será más bien que el que realmente suspende es el propio sistema educativo español?—. Y no digamos si llega un solo caso al extremo del suicidio o de tan solo intentarlo, porque no sabemos (o no queremos) tratar lo que le esté sucediendo ni evitarle alcanzar esa situación en la que decide poner en práctica la decisión más radical para dejar de sufrir. Hace años leí una carta al director de un periódico en la que el autor decía que el suicidio «es la solución cobarde de quien no sabe cómo afrontar los problemas de su vida»; personalmente, más que una solución cobarde (o valiente, porque desconocemos qué habrá y qué le espera al otro lado de esta vida, si es que hay algo), sin duda me parece una solución desesperada.

Mientras tanto, la inmensa mayoría de las personas con superdotación se pasan toda su vida sin saber que la tienen. Por lo demás, está clara la problemática y también lo está la solución. Por ejemplo, a alguien con alta capacidad le suele aliviar mucho conocer la *Teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski*, porque se ve identificado y entiende facetas de su propia vida y de su personalidad a las que antes no veía explicación. Pero hay que ponerse en marcha y organizar el protocolo adecuado empleando test serios (como el WISC-V —que mide la inteligencia— y el CREA —la creatividad—, complementado este con cualquier otro test de inteligencia). Simplemente para que se cumpla, y se desarrolle y concrete, la ley que existe desde hace treinta años. Mucho mejor que dar a los alumnos pastillas para los síntomas. Y aunque sea más sencillo mirar para otro lado.

Juan Pedro Cardiel Ortiz

Profesor de Educación Secundaria

La Asociación Española de Superdotados y con talento para niños, adolescentes y adultos y la Fundación ASTI acaban de suscribir un convenio de colaboración para promover e incentivar el talento STEM entre los niños y jóvenes con altas capacidades intelectuales. El objetivo es que los alumnos tengan acceso a formación puntera e innovadora, de modo que puedan orientar su futuro profesional hacia las áreas de mayor demanda y mejor remuneración y que, además, puedan entrenar habilidades blandas como la comunicación, la resiliencia o el trabajo en equipo, que son esenciales para su desarrollo.

La Fundación ASTI nació en 2017 de la mano de la empresaria y emprendedora Verónica Pascual, con la misión de fomentar y desarrollar el talento STEM a través de programas de alto impacto que beben de la colaboración público-privada. En la actualidad, desarrolla cinco iniciativas educativas que acompañan a los alumnos a lo largo de todo su itinerario educativo y ha logrado configurar un ecosistema amplio de empresas, instituciones educativas, docentes y profesionales que colaboran a través de diversas iniciativas para acabar con la brecha de talento STEM.

Gracias al acuerdo de colaboración suscrito, AEST entra a formar parte de este ecosistema, realizando labores de divulgación de las actividades que realiza la Fundación ASTI para el desarrollo del talento científico-tecnológico desde edades tempranas. Además, los alumnos que forman parte de la asociación podrán participar en varios de los programas que ésta desarrolla, concretamente STEM Talent Girl y ASTI Robotics Challenge.

STEM Talent Girl es un programa de inspiración y mentorización

AEST y la Fundación ASTI firman un convenio de colaboración para

impulsar la **ENSEÑANZA STEM** de niños y jóvenes con AACC

dirigido a niñas y jóvenes de ESO, Bachillerato, FP y universidad, que trabaja por proporcionar referentes, dar orientación educativa, acabar con los sesgos que limitan el potencial de muchas niñas y crear un entorno seguro donde puedan encontrar a niñas con sus mismos intereses y dar lo mejor de sí mismas.

ASTI Robotics Challenge, dirigido a chicos y chicas de 3º y 4º de ESO, FP, Bachillerato y universidad, es una experiencia de robótica educativa que bebe de la cultura *maker* y el *do it yourself*. Los jóvenes deben afrontar, en equipo, un proyecto real de robótica móvil de principio a fin, adquiriendo conocimientos técnicos y habilidades "blandas" y compitiendo con otros estudiantes de toda España.

STEM: las siglas que definen el talento del futuro

"¿No creéis que apuntaros a STEM Talent Girl ha sido un upgrade en la vida?"
"He hecho más amigos en 3 días que en dos años de instituto" "Conocer a chicas de mi estilo me ha hecho más sociable."

Estos son testimonios reales de alumnas de STEM Talent Girl, el programa de la Fundación ASTI por el que han pasado más de ocho mil alumnas en sus diez años de vida y que tiene que objetivo crear un ecosistema donde las niñas puedan dar rienda suelta a todo su potencial. Sin sesgos. Sin sentirse juzgadas. En un entorno que las entiende y las apoya. Aquí el objetivo es descubrir, encontrar lo que quieren hacer, cómo enfocar su talento, qué les gusta y qué no les gusta y aprender a brillar sin miedo, hallando su vocación STEM por el camino.

Y las cifras dicen que funciona: según el último informe del Observatorio STEM de la Fundación ASTI, las alumnas de Bachillerato que quieren estudiar una Ingeniería en España son el 11%, que sube hasta el 27% en el caso de las alumnas de STEM Talent Girl, y la intención de optar por un grado TIC asciende del 1% al 4%.

STEM Talent Girl es el buque insignia de la Fundación ASTI, con diez años

de vida, más de 8000 participantes y una red de más de 500 profesionales STEM que actúan como referentes, pero no el único en una Fundación que desde sus orígenes apuesta por acompañar al alumnado **en todo su itinerario educativo y con toda su diversidad**. Las necesidades específicas de las mujeres requieren atención, como lo requieren los niños que viven en entornos rurales, y que encuentran en **Ruralbotic** un programa que les permite acercarse, en igualdad de oportunidades, a la formación tecnológica que les dará mayores oportunidades a ellos y a los entornos en los que residen. O **Exploradores STEM**, una iniciativa financiada al 100% por la Consejería de Economía y Hacienda de la Junta de Castilla y León, que ofrece una aproximación innovadora a la ciencia en 3º de Primaria, de forma lúdica, a través de kits personalizados e involucrando a docentes, familias y empresas.

Porque la diversidad y la formación temprana son dos claves fundamentales para crear talento, sostienen en la Fundación ASTI, pero también apostar por las habilidades blandas, materias que se trabajan poco en formación reglada y que son esenciales en la vida laboral.

Lo saben los alumnos que han pasado por **ASTI Robotics Challenge**, una experiencia de robótica educativa que plantea el desarrollo de un proyecto con todo lo que un proyecto real significa: reparto de roles, presupuesto, negociación, trabajo en equipo, ensayo-error, resiliencia, calendario, "venta" a un jurado. Todo ello para competir con equipos de toda España en un torneo final. Una propuesta emocionante donde se aprende mucho de tecnología, de mecánica, de programación, pero también de lo que significa colaborar, ganar y perder y, en definitiva, de cómo afrontar los retos de la vida.

Porque es ese el objetivo último de los programas de la Fundación ASTI: **preparar a las nuevas generaciones para el futuro (STEM) laboral, pero sobre todo, para la vida.**



LA IMPORTANCIA DE UN ENTORNO SOCIAL ADECUADO

La amistad, como concepto, no es algo que permanece estático a lo largo de la vida de los individuos, suele evolucionar a medida que maduramos. Nos vamos encontrando en diferentes fases o estadios de maduración en los que la amistad va significando algo diferente en cada uno de ellos. Entre los cuatro y los siete años la amistad consiste en compartir materiales o actividades, ofrecerse ayuda mutua, defenderse de otros y mostrar comportamientos amistosos. Posteriormente, a partir de los diez, la amistad es compartir intereses, pensamientos y sentimientos privados, y tener un sentido mutuo de respeto y afecto. A medida que vamos creciendo se va entendiendo la amistad como un vínculo en términos de reciprocidad y mutualidad. (Selman, 1981).

Es posible que en el ámbito de las Altas Capacidades nuestros miembros se puedan encontrar con problemas o desajustes a la hora de relacionarnos en algunos grupos, aunque no siempre será necesaria una intervención.

Los problemas o desajustes que pueden surgir están causados por varios motivos; en primer lugar los niños con altas capacidades pueden tener un nivel de desarrollo más avanzado en cuanto a la comprensión de la reciprocidad en las relaciones. Esto es lo que lleva también a veces a "sentirse solos" no es que no tenga amigos, pero no los sienten como tales porque sus expectativas sobre la amistad están desajustadas respecto a las de sus compañeros de edad, siendo este un aspecto que va a ir desapareciendo y ajustándose a medida que van madurando el resto de sus compañeros.

Este "desajuste" es lo que se conoce como asincronía social. Esto es resultado de un desarrollo asincrónico general, es decir, que las edades intelectual, social, emocional, física y cronológica del niño pueden ser muy diferentes (Columbus Group, 1991). Esto puede provocar que el niño no encaje con sus compañeros de edad pero que tampoco lo haga con sus iguales en edad mental (intelectual), y su comprensión de las relaciones de amistad será distinta a la de los niños de ambos grupos. Sin embargo, ubicar al niño con compañeros de su edad social para todas las actividades tampoco es la solución, porque entonces no encajará ni en términos de comprensión intelectual ni a nivel de los intereses. Este es, de hecho, uno de los problemas de los niños con altas capacidades,

la falta de encaje, porque jugar con niños mayores tampoco garantiza por sí una buena relación de amistad. Los mayores pueden no coincidir con ellos en nivel de comprensión o en profundidad y amplitud de intereses.

Por otro lado, nos encontramos también a aquellos que no encajan con sus iguales porque sus expectativas de reciprocidad, desarrollo moral y necesidad de amistad íntima están más desarrolladas. Este niño necesita contacto con otros niños superdotados de desarrollo social similar, sin importar su edad. Se ha observado que incluso desde la edad preescolar, muchos niños con altas capacidades buscan amigos íntimos y anhelan esa conexión más profunda. Estos niños no pueden sentirse felices en una aula de niños de su edad donde las "amistades" fluyen, cambian a diario según la actividad. Es aquí donde AEST juega un rol fundamental con los talleres y actividades que organiza, en los cuales los niños se relacionan con sus pares intelectuales en torno a intereses similares.

Las investigaciones sobre la amistad infantil indican como especialmente relevante que los niños **consideran "amigos" a quienes perciben como similares en las actividades que les gustan y con quienes creen compartir patrones de comportamiento comunes** (Fine, 1981). Con el "amigo" se comparte tanto actividades como comportamientos, lo cual refuerza mutuamente la relación. Si no hay un amigo con quien comparte intereses y comportamiento el niño con altas capacidades se sentirá aislado y no aceptado.

Por supuesto, los niños con altas capacidades que mejor se relacionan con sus compañeros de edad son aquellos con más capacidad de adaptación, que se someten a los objetivos del grupo, son flexibles y asumen diferentes roles sociales (escuchar, interesarse activamente por otros, reconocer emociones y niveles de actividad, e intentar buscar puntos



en común), algo que suelen dominar las niñas de Altas Capacidades a coste, también, de esconder sus capacidades.

En este grupo de niños con altas capacidades que presenta dificultades de socialización con los niños de su edad debido a grandes discrepancias entre su desarrollo social y cognitivo se puede llegar a problemas significativos en las interacciones sociales. Dahlberg (1992), Kennedy (1995) y May (1994). Pero puede ocurrir también que los niños con desarrollo social acorde a su edad no encajen con compañeros mayores en programas de aceleración. Pueden aparecer conductas aparentemente inapropiadas que lo son sólo en un contexto determinado. Por ejemplo, cuando William Sidis jugaba con su gorro en clase, parecía mostrar un comportamiento muy inmaduro en Harvard, pero su conducta era la de un niño de 11 años, los que tenía (Wallace, 1986).

Cuando son pequeños, muchos niños con altas capacidades tienen problemas para relacionarse con los niños de su edad y prefieren relacionarse con adultos, con quienes se sienten seguros. Pero esto dificulta que aprendan a relacionarse y a medida que van creciendo las conductas que los adultos les toleraban de pequeños, esas que no han aprendido a modificar, se vuelven un obstáculo en sus relaciones, también con los adultos. Un niño de seis años que formula preguntas para poner a prueba a un adulto no actúa de forma inapropiada para su edad, pero uno de nueve sí.

Tenemos, finalmente, algunos que muestran problemas de comportamiento graves incluso con pares dotados, en este caso se requiere intervención adulta, e incluso con uso de psicoterapia si fuera necesario. El objetivo no es que el niño se adapte a las expectativas sociales, sino ayudarle a desarrollar habilidades sociales adecuadas que apoyen sus necesidades cognitivas y emocionales. Sin la intervención adecuada, las dificultades sociales podrían persistir toda la vida.

AEST cuenta con una red de profesionales formados en AACC que pueden servir de guía, no dudes en preguntarnos.

Ada García

Secretario General AEST
Especialista en AACC

adachen@web.de



AEST, EN EL CONGRESO SOBRE AACC Y CREATIVIDAD

EL ENIGMA DE LA CREATIVIDAD EN LAS ALTAS CAPACIDADES

4 de abril de 2025

Rafael Hoteles Atocha, Madrid

Streaming Internacional

¿Qué relación hay entre la inteligencia, la creatividad y las emociones?

Para responder a esta pregunta, reconocidos expertos e investigadores internacionales en el campo de las Altas Capacidades y la creatividad -como Jeanne Siaud-Facchin, Joseph Renzulli, Sally Reis o Todd Lubart, entre otros- se dieron cita en Madrid en un Congreso organizado por Giunti Psychometrics, el Gabinete de Psicología Ayalga y la Fundación Talentum, en el que AEST participó como una de las entidades colaboradoras.

Durante el congreso se puso de manifiesto de forma evidente cómo la Alta Capacidad Intelectual, que debería ser un recurso, se convierte en una disonancia en los contextos académicos normativos actuales, especialmente en el caso de los perfiles que cuentan con una mayor creatividad. Así, lo que debería ser una ventaja, puede acabar convirtiéndose en una fuente de malestar para estos pequeños, que cuentan, además, con una gran sensibilidad.

Según **Lubart**, para poder desarrollar una elevada creatividad el ingrediente cognitivo es necesario, pero no suficiente, ya que el estado emocional y el contexto son igualmente decisivos. En este sentido, **Siaud Facchin** insistió: *"cuánto más amplia es la concepción del mundo, mayor es la paleta de emociones que tenemos. Cuantos más datos captamos, más emociones vamos a tener"*. Por eso la gestión emocional es tan importante en las personas con altas capacidades intelectuales. Porque les afecta en mayor medida que al resto. Es clave para su bienestar emocional y para el desarrollo de su potencial.

En nuestra página web
altascapacidadesytalentos.com
podéis ampliar la información de este Congreso.



LOS TALLERES DE AEST

AGRUPACIÓN POR INTERESES

Talleres de "Matemáticas creativas", "Experimentos: Ciencia moderna" y "Experimentos de física y química «A»"



Taller de "Dibujo creativo"



Talleres de "Emocional de creatividad"



El grupo es un **punto de encuentro** de adolescentes con Altas Capacidades, en el que se van a desarrollar cada día actividades de interés para el grupo, conciliando aspectos sociales, intelectuales y emocionales; enriqueciendo su bagaje personal y ampliando su red social con personas similares en sus características, intereses, dificultades, etc.

Mira y crea

Es un espacio flexible para el trabajo individual y en grupo. Este les permite canalizar su creatividad en unas condiciones adecuadas.

El proceso creativo abarca muchas áreas de la persona: verbal, no verbal, kinestésica, etc. Se produce pensando de manera diferente, sin censuras ni reproches, apoyando dicho aprendizaje en actividades lúdicas, divertidas, amenas y vivenciales.

La creatividad es una cualidad que refleja salud en las personas. Abarca todos los aspectos de la vida cotidiana y es fuente de satisfacción y bienestar personal. Este año con nuevas propuestas de creatividad.



Escuela de familias

Está dirigida a personas que necesitan información, orientación, y/o asesoramiento sobre los temas relacionados con las Altas Capacidades.

La mayoría de lo que somos es aprendido, y es por este motivo que se puede cambiar, modificar, reaprender, etc. De tal manera, que un desarrollo sano conlleva relacionarnos con una misma/uno mismo y con otras personas (hijas/hijos, profesorado, otras madres/otros padres) de una manera que nos genere bienestar.

Es un espacio de aprendizaje vivencial en el que, junto al profesorado de la Escuela, las personas que asistan conocerán, con un enfoque marcadamente práctico, aspectos teóricos que son de interés, información, recursos y estrategias.

Ahora que ya lo sabes

Es un punto de Encuentro de adultos con Altas Capacidades, que acaban de conocer su identificación y quieren profundizar sobre aspectos sociales, intelectuales y emocionales propios y/o ajenos; enriqueciendo su bagaje personal y ampliando su red social con personas similares en sus características, intereses, dificultades, etc.

Taller de "Arte y matemáticas"



El taller de Arte y Matemáticas propone una profundización artística a las matemáticas más allá de la visión de los conceptos numéricos. Desde un enfoque humanista y artístico a través de la pintura, la música, el teatro, las leyendas y la mitología o la historia antigua, los alumnos experimentarán la grandeza de las matemáticas en clave musical, pictórica y artística.

El enfoque es eminentemente práctico y creativo, estimulando no solo la inteligencia lógico-matemática, sino también naturalista, lingüística, corporal, visual-espacial, interpersonal e intrapersonal, despertando nuevos campos de interés. Cada sesión combina la exploración artística con la profundización en el aprendizaje matemático.

Una propuesta guiada a través del arte que propone despertar el interés de los niños en distintos campos así como ofrecer el lado más humano y creativo de las matemáticas.

Dibujo, música, manualidades, cuentos e historias para descubrir los secretos de las matemáticas.

nUESTROS TALLERES Y CAMPAMENTOS

Masterclass de IA para la creación de imágenes

Misterios matemáticos y criptografía

Astronomía y astronáutica infantil

Astronomía y astronáutica juvenil

Taller de física cuántica

Taller de la Teoría de la relatividad de Einstein

Taller robótica espacial

Taller inteligencia artificial

Taller computación cuántica

Taller de experimentos: Ciencia moderna

Taller de experimentos de física y química «A»

Taller de experimentos de física y química «B»

Taller de matemáticas científicas «A»

Taller de matemáticas científicas «B»

Taller de dibujo creativo

Taller de IA+Arte = Imaginación sin límites

Taller sobre diseño y dibujo técnico

Taller gestión de las emociones

Grupo de adolescentes

Grupo Ahora que ya lo sabes

Escuela de familias – Nivel inicial

Escuela de familias – Nivel avanzado

Taller mira y crea

Taller de comunicación constructiva y gestión de conflictos

Taller de inteligencia emocional PRO (que no BRO)

Taller de arte y matemáticas

Charlas inspiradoras

Campamentos de verano, España e Irlanda.



acompañándote
EN LAS ALTAS CAPACIDADES

TALLERES DE JAVIER EN EL AULA 502:

"Astronomía", "Astronáutica", "Robótica espacial", "Física cuántica", "Teoría de la Relatividad", "Misterios matemáticos", "Inteligencia artificial"...

El aula 502 es un espacio para aprender y disfrutar de nuestros talleres de Astronomía, la Astronáutica, la Robótica espacial, la Física cuántica, la Teoría de la relatividad, los Misterios matemáticos, la inteligencia artificial y más sorpresas que iremos anunciando.

Descubre muchos misterios en nuestro curso sobre la Teoría de la relatividad de Einstein o en el taller de Misterios matemáticos y Criptografía.

Mirar al infinito es mirar al pasado...



LECTURAS RECOMENDADAS

"Vivir con altas capacidades"

¿Qué tienen en común un taxista filósofo que analiza la decadencia occidental en cada atasco, una limpiadora de hotel experta en física cuántica, un guarda forestal que huyó de tres ingenierías, una catedrática que habla con sus rosales o un tipo que vivió diez años en una cabaña sin luz ni agua?

Todos comparten una mente que va demasiado rápido para un mundo que gira demasiado despacio.

Este libro responde con biografías anónimas que describen alegrías, tropiezos y estrategias cotidianas para convivir con la intensidad intelectual y emocional.

Un libro para quien se siente distinto y para quien quiere entenderlo.

Autor: Eduardo Garbayo



"El misterio de Islandor" Un libro ilustrado para que niños y niñas exploren el Universo de la ciencia de forma divertida y creativa.

Autor: Mónica Antúnez



"Ficción y realidad: altas capacidades intelectuales" Desde la sana distancia en que habitan, personajes de ficciones de distinto tipo (novelas, cómics, series, películas) nos van a ayudar a abordar cuestiones clásicas de la alta capacidad intelectual: definición y rasgos, influencia del contexto, ajuste y desajuste escolar, alta capacidad transformacional...

Autor: Alfredo Serrano de Haro Martínez



"La alumna invisible" Comprender mejor las altas capacidades y sus implicaciones desde la infancia hasta la edad adulta a través del análisis de las piezas del puzzle que me ayudaron a descubrir que era superdotada. Un ejemplo real de cómo se viven las altas capacidades desde dentro, desde la más tierna infancia hasta la etapa adulta, cuestionando lo establecido durante todo el proceso.

Autor: Sandra Medina Cerro



"Altas capacidades, y ahora ¿qué hacemos?: Guía práctica para docentes y familia" ¿Y si la alta capacidad no fuera lo que pensabas? ¿Y si acompañarla bien pudiera ayudarte a comprender y atender mejor a todos tus alumnos? ¿Y si tu hijo fuera uno de esos niños que piensan, sienten y aprenden de otra manera... y aún no lo sabes? Este libro nace de muchas conversaciones reales con docentes, familias y alumnos. Y de una convicción profunda: todos los niños merecen ser mirados con respeto, entendidos en su singularidad y acompañados para brillar a su manera.

Autores: Susana García-Moya e Inés Cabezas

"Manual para docentes" Es una guía práctica para docentes que desean integrar el bienestar emocional en su práctica diaria. Desde una mirada pedagógica, neuroeducativa e inclusiva, ofrece estrategias, recursos y actividades aplicables en Educación Primaria para crear aulas emocionalmente seguras y favorecer un aprendizaje significativo.

Autor: Esther Sanz González



Otros libros muy recomendables: "Cómo ayudar a un hijo con Altas Capacidades Intelectuales. Guía para madre (Psicología y Educación)." (María Teresa Sánchez Chapela, María Teresa Fernández Reyes y Paloma Espejo Roig).

"A mí no me parece". Casos prácticos para comprender la Alta Capacidad. (Eva R. Alegría, Cifuentes y Félix López Mahamud).

"Educar hijos inteligentes". (Pérez L. Domínguez, P. Egido C. y Alfaro, E.).

"Enseña a tus hijos a digerir sus emociones". (Pilar Sanz).

BENEFICIOS DE UN CAMPAMENTO DE VERANO PARA NIÑOS Y JÓVENES CON ALTAS CAPACIDADES Y TALENTO

Cuando llegan las vacaciones, los campamentos de verano se convierten en una de las experiencias más enriquecedoras que pueden vivir los niños y jóvenes. Son espacios donde la diversión se une al aprendizaje, la convivencia y el crecimiento personal.

Pero, además, para los niños y niñas con **altas capacidades, talento o superdotación**, estos entornos ofrecen un valor añadido: les permiten explorar sus intereses, desarrollar su potencial en un contexto flexible y relacionarse con otros jóvenes de manera libre y estimulante.

Los niños con talento son niños, pero además tienen otros intereses, a veces comparten otros temas y conversaciones, lo que hace que haya actividades y momentos que son diseñados especialmente para ellos.

Los campamentos **organizados en colaboración por el Club Eduma y AEST desde hace más de 30 años**, demuestran la evolución y la interacción, cada día más positiva, que se consigue con la participación de nuestros hijos, en unas actividades llenas de interés para ellos y donde se sienten entendidos e involucrados desde el primer día.

DESARROLLO INTEGRAL MÁS ALLÁ DEL AULA

Durante el curso escolar, la atención suele centrarse en el rendimiento académico. Sin embargo, un campamento de verano aporta algo igualmente esencial: **la educación emocional, la autonomía y la socialización**.

Los participantes, por ejemplo, pueden enfrentarse a retos diarios en la gestión de sus emociones, el perfeccionismo o la interacción social. En un campamento, aprenden a **tomar decisiones, cooperar, adaptarse y confiar en sí mismos en un escenario distinto**.

El contacto con la naturaleza, los deportes y las actividades artísticas o científicas desplazan su curiosidad y refuerzan su autoestima, ayudándoles a equilibrar mente y emoción.

Algunos llevan su libro para leer antes de dormir, juegan al ajedrez, leen el noticiero y prensa diaria con noticias deportivas, sucesos, curiosidades, etc. en las páginas que colgamos en el mural, presentan charlas sobre un tema, otros...

APRENDER A CONVIVIR Y COOPERAR

Uno de los mayores beneficios de los campamentos es la **convivencia en grupo**. Compartir unos días con otros compañeros de distintas edades y procedencias enseña a escuchar, respetar y participar.

Esta situación supone un aprendizaje social de gran valor: descubren que **pueden formar parte de un grupo sin renunciar a su individualidad**, que la cooperación también potencia la creatividad, y que el conocimiento se multiplica cuando se comparte. En ese entorno diverso y enriquecedor, cada niño encuentra su espacio para descubrir nuevas cosas.

UN ENTORNO QUE ESTIMULA LA CURIOSIDAD Y EL TALENTO

Los campamentos bien diseñados ofrecen un abanico de actividades que estimulan la lógica, lingüística, corporal, naturalista o emocional, disfrutando de las vacaciones y del aire libre.

Talleres creativos, deportes en equipo, dinámicas de liderazgo, actividades en la naturaleza o medioambientales, hacer repostería, pintura... etc., todo ello persigue una educación integral en la que los participantes estén activos y atentos a lo que hacen. La clave está en **"aprender haciendo"**... Cada propuesta es una invitación al descubrimiento.

EL CAMPAMENTO DE SALAMANCA DE EDUMA: UN ENTORNO IDEAL

Un ejemplo de este tipo de experiencias es el **Campamento de Salamanca del Club Eduma**, que combina la convivencia, la cultura y el aprendizaje de idiomas en un entorno privilegiado. Ubicado en una de las ciudades universitarias más bellas y emblemáticas de España, este campamento ofrece un programa variado que incluye actividades deportivas, talleres creativos, excursiones y visitas culturales, en unas instalaciones muy amplias, con pinares, canchas deportivas, frontones y piscina concertada.

Descenso en piragua, excursiones al medio natural conociendo la educación ambiental, la naturaleza y el mundo rural.



Senderismo, ruta y multiaventura en la sierra de Bejar, visitas y talleres guiados en museos, acampada de una noche en tiendas de campaña. Indican que el Club Eduma y Aest siempre buscan otras experiencias múltiples y diversas que además de divertidas tienen una enseñanza práctica.

Los participantes pueden optar por realizar el campamento con 2 /3 horas diarias en **inglés o francés**, lo que lo convierte en una propuesta flexible y adaptada a los intereses y niveles de cada niño o joven.

LOS BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS/ FRANCÉS EN UN CAMPAMENTO

El aprendizaje de un idioma en un contexto natural y divertido es uno de los grandes atractivos de los campamentos, donde se imparte durante las actividades, ampliando el conocimiento hablado.

En el caso del campamento de Salamanca, el **inglés (o francés) se integra de forma práctica en las actividades diarias**, lo que facilita una comunicación espontánea y real.

Aprender un idioma de esta manera no solo mejora la competencia lingüística, sino también **la confianza, y la motivación por el mismo**.

Los jóvenes con altas capacidades suelen mostrar especial sensibilidad hacia los idiomas y la comunicación, por lo que vivir una experiencia en otro idioma les ayuda al mantenimiento y refuerzo del mismo.

UNA EXPERIENCIA QUE DEJA HUELLA

Un campamento de verano no es solo un periodo de actividades: es una oportunidad de crecimiento personal y social.

Para los niños y jóvenes con altas capacidades y talento, representa además un espacio donde ser ellos mismos, explorar sus inquietudes y conectar con otros que comparten su entusiasmo por aprender.

En lugares como los campamentos de Eduma —y especialmente en el de Salamanca—, cada jornada se convierte en una aventura educativa donde la diversión, la convivencia y el descubrimiento se unen para formar recuerdos imborrables.

Porque cuando el talento se encuentra con un entorno que lo entiende y lo inspira, los beneficios duran mucho más que un verano.

Los momentos, recuerdos y experiencias perduran para siempre.

Si puedes no pierdas la oportunidad de vivir nuestro campamento en el mes de julio, cada verano.

Mary Carmen P. Isabella

Coordinador de Tiempo Libre y Animador Sociocultural



La ESTACIÓN
La revista de la Asociación Española
para Superdotados y con Talento

AEST Y LA UNIVERSIDAD DE CÓDOBA



UNIVERSIDAD DE CÓDOBA

Le invitamos al Acto de Inauguración del programa

HIPATIA-UCO 2025.

Mentoría para alumnado con altas capacidades intelectuales.

Inauguración: 26 de marzo de 2025

Hora: 17:30 h.

Lugar: Salón de actos del rectorado de la Universidad de Córdoba

ORGANIZAN:



COLABORAN:



Mercedes Gil García, en representación de AEST, en La Universidad de Córdoba. Es pionera en Andalucía Hipatia UCO 2025. Sara Pinzi, vicerrectora de Igualdad, inclusión y compromiso social, Israel Muñoz, vicerrector de estudiantes y cultura y Carmen Cruz directora de inclusión.

CONFERENCIA DE EXPERTOS DE AEST, 2025

LA ROSA de los VIENTOS del TALENTO en el **SIGLO XXI**

Detección y desarrollo
de las personas con
Altas Capacidades



15 de junio de 2025

Rafael Hoteles. Méndez Alvaro, 30. Madrid.

Inicio de acreditaciones: 10:30h.

Comienzo de conferencia: 11:00h.

Para adultos. Previa inscripción, hasta completar aforo.



Pedro realiza con las familias un mapa de las altas capacidades intelectuales, que es como la rosa de los vientos: ayuda, orienta, indica la dirección y ayuda a llegar a territorios desconocidos hasta ahora.

Las personas de altas capacidades tienen una parte cognitiva y una parte emocional, cuando ambas características están unidas, la persona con alta capacidad fluye.

Las familias tienen el derecho y la obligación de darle a sus hijos lo que necesitan. Los centros educativos deben proporcionar lo que el alumnado necesite y estimular lo que sea pertinente.



Pedro Fernández Sánchez

Psicólogo sanitario con más de 25 años de experiencia, Director del centro Mirabilia especializado en Altas Capacidades. (Identificación e intervención en personas de AACC), Director de cursos de formación de profesorado y de profesionales sanitarios del ámbito autonómico y nacional, Docente en la Escuela de Familias y otros talleres de AEST.

La Estación

La revista de la Asociación Española
para Superdotados y con Talento

La inteligencia es un concepto dinámico, desarrollable a lo largo de la vida y que va asociado a otras cosas, como la flexibilidad y la capacidad de adaptarse al cambio y tiene que ver con la capacidad de aprender, comprender, resolver problemas, el pensamiento racional, el manejo de las emociones.

La inteligencia es la capacidad para comprender el mundo que te rodea, relacionarse con el entorno y los recursos para afrontar los retos que se presentan. Es importante la atención a la diversidad y potenciar a la persona en su ciclo vital.

En el taller de Mira y Crea observan un objeto y le dan una interpretación diferente a la real. también utilizan la técnica de la maquina del tiempo, consiste en que un grupo habla de una historia, realiza su dramatización, y otro grupo de niños tiene que adivinar lo que están haciendo.

Al valorar una persona de AACC se detecta un equilibrio entre arte y ciencia se miran las capacidades cognitivas, la creatividad, el desarrollo socio-emocional, el estilo de aprendizaje, los antecedentes familiares, el desarrollo evolutivo...

La puntuación del CI no es un numero, es un mensaje. En la actualidad hay un declive de la inteligencia de la población, ya no esta subiendo la inteligencia cada 10 años como antiguamente, sino que esta bajando.

Para las valoraciones se recogen datos cualitativos y cuantitativos, se realizan de esos datos interpretaciones, conclusiones y las medidas necesarias para ajustar.

Las pruebas nos cuentan su desarrollo evolutivo, sus conocimientos, capacidades y también fortalezas y debilidades. Es muy importante tener en cuenta los diferentes perfiles de alta capacidad: tenemos personas con alto rendimiento y personas con bajo rendimiento escolar. El escudo personal

es una técnica de presentación de la persona, lo dividen en cuatro cualidades, dos de las que se sienten orgullosos y dos que le gustaría ser.

El humor en la alta capacidad es muy importante, a veces son ejecutantes del humor, a veces recipientes del humor y otras, ambas cosas. Son características de AACC el humor, el aburrimiento, curiosidad, imaginación, el conectar ideas, el disfrutar del aprendizaje, la sensibilidad, la empatía, temprano desarrollo moral, avanzado desarrollo cognitivo.

Las personas con altas capacidades son grandes observadores, necesitan argumentar, disfrutan de la investigación y la profundización. El desarrollo vital de AACC es durante toda la vida, no desaparece. Hay tantas AACC como personas con ellas, múltiples variedades de perfiles. Hay que tener mucho cuidado con las expectativas de la persona y del entorno que le rodea, por ello hay que comprender su ser con todas las características.

Mercedes Gil

Tesorera de AEST



ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON ACI

María Asunción García Aranda (Monzón 1969) es exdocente de la Comunidad Autónoma de La Rioja (España) y miembro del Special Interest Group "Empowering Families with High Ability Children" del European Council for High Ability (ECHA).

Es autora del estudio *Percepción de las familias de alumnado con alta capacidad: detección e identificación*, donde analiza las vivencias, dificultades y barreras administrativas que encuentran las familias para acceder a una adecuada atención educativa para sus hijos e hijas. La segunda parte de este estudio está en proceso y aborda en profundidad los aspectos de la percepción sobre la formación y las consecuencias en la atención educativa. Este estudio ha sido publicado en la revista especializada TALINCREA editada por la Universidad de Guadalajara, México junto a las universidades de Oviedo y La Laguna.

García Aranda es graduada en Educación Primaria por la Universidad Internacional Isabel I (2014), licenciada en Magisterio con especialidad en Ciencias por la Universidad de Zaragoza (1991) y Diplomada en Estudios de Piano. A lo largo de su trayectoria, ha ejercido como docente, asesora educativa, experta evaluadora externa y formadora del profesorado en diversos Centros de Profesores y Recursos.

Como divulgadora, ha sido autora de artículos en revistas como el periódico Magisterio, La Estación (AEST) o el boletín del Consejo Europeo de Alta Capacidad (ECHA) y ha participado en entrevistas televisivas.

¿Qué le motivó personalmente a iniciar este estudio de forma independiente y publicarlo en la revista especializada TALINCREA?

MI motivación fue profundamente personal y profesional. Como exdocente, pude ver de cerca las dificultades que tenemos en los centros educativos para identificar a tiempo al alumnado con alta capacidad. Pero como madre, viví esas barreras de forma directa, con sus tiempos de espera, dudas, e incluso Incomprensión. Hubo un momento concreto que me impulsó: la sensación de soledad que experimentamos muchas familias cuando intentamos que se escuche una necesidad perfectamente legítima. Me di cuenta de que esta realidad no era individual, sino colectiva, y decidí investigarla para darle visibilidad y rigor. Publicarlo en TALINCREA me permitió hacerlo de manera independiente, transparente y accesible. Pero nunca lo habría conseguido sin el apoyo de la catedrática África Borges de la Universidad de L.A., a quien desde aquí quiero hacer llegar mi agradecimiento.

El 67,7% de las primeras detecciones procede de las familias. ¿Por qué detecta tan poco la escuela?

Ante todo, cabe señalar que varios estudios anteriores ya avatan a las familias como detectores de la alta capacidad. Pero creo que la explicación a esa baja detección en la escuela es multifactorial. Por un lado, existe

falta de formación específica: muchos docentes no han recibido preparación suficiente para reconocer indicadores tempranos de alta capacidad, sobre todo aquellos que no encajan con el estereotipo clásico del "alumnado brillante". También influyen los estereotipos, la idea de que el alumnado con alta capacidad "va bien solo". A esto se suma la sobrecarga burocrática y la falta de tiempo para la observación profunda. El resultado es que la escuela detecta tarde y menos de lo que debería.

La falta de formación docente aparece como el obstáculo principal. ¿Cómo la describiría y qué debería incluirse en la formación obligatoria?

La carencia es amplia y estructural. Muchos docentes no han recibido ni una sola asignatura sobre altas capacidades en su formación universitaria. Otros sí han recibido algún módulo, pero muy superficial. En el día a día, esto se traduce en confusión, creencias erróneas, y decisiones que retrasan la detección.

La formación obligatoria debería incluir:

- *Características reales del alumnado con ACI (más allá del mito del "niño perfecto").*
- *Detección temprana y señales precoces, hay muchos estudios sobre este tema.*
- *Protocolos claros de derivación y coordinación interna.*
- *Estrategias de respuesta educativa prácticas, no solo teóricas.*
- *Diferenciación entre ACI, TDAH, TEA y otros perfiles que pueden confundirse.*

El tiempo medio de espera supera los 31 meses. ¿Qué efectos tiene en niños y familias?

Es un periodo muy duro. Las familias sienten frustración, impotencia y desgaste emocional. Muchas describen el proceso como una lucha continua para demostrar que su hijo necesita ser atendido. En los menores, este retraso puede agravar desmotivación, bajo rendimiento, problemas de conducta, e incluso malestar emocional. Cuando un niño se siente incomprendido en el aula, desconecta, y esa desconexión puede volverse crónica.

Más del 70% de los centros no realiza la identificación ni acepta evaluaciones externas. ¿Por qué esta resistencia?

Hay una combinación de factores:

- *Desconfianza hacia los informes privados, incluso cuando están realizados por profesionales cualificados.*
- *Falta de recursos internos, que provoca listas de espera interminables.*
- *Y, sobre todo, una cultura escolar que aún no ha incorporado la alta capacidad como una prioridad educativa. Cuando un centro no percibe la urgencia o la necesidad, el proceso se paraliza.*

Muchas familias recurren a evaluaciones externas o asesoría legal. ¿Qué revela esto sobre el sistema?

LA ESTACIÓN

La revista de la Asociación Española
para Superdotados y con Talento

Revela una brecha clara entre la normativa y la práctica. La ley reconoce el derecho del alumnado a ser identificado y atendido, pero la realidad es que ese derecho no siempre se garantiza. El hecho de que las familias busquen alternativas externas muestra que el sistema no está respondiendo con la suficiente agilidad ni sensibilidad.

Algunas identificaciones solo ocurren tras cambios de docente, dificultades o insistencia. ¿Qué indica esto?



Indica una falta de estabilidad y homogeneidad en los criterios de identificación. Dependemos demasiado de la sensibilidad y formación individual del docente u orientador. En España es urgente la homogeneización de protocolos, con plazos, criterios y obligaciones claras para todos los centros. Pero para ello las administraciones deben garantizar los recursos humanos y materiales.

¿Qué papel podrían tener asociaciones y redes de familias?

Un papel crucial. Tienen experiencia directa, contacto con la realidad cotidiana y acceso a información práctica. Creo que deberían integrarse como colaboradoras oficiales en procesos de formación docente, sensibilización, y asesoramiento en protocolos. Sus aportes pueden complementar la visión institucional. Abrir la formación a las familias sería un gran avance. En otros países europeos, como en los Países Bajos, ya se han planteado abrir esta formación no sólo a padres sino a los abuelos y abuelas por ser quienes están a menudo al cuidado de los menores, no sólo por ser parte del núcleo familiar sino a causa de las largas jornadas laborales de los progenitores.

Usted propone que las familias puedan asistir a formaciones del profesorado. ¿Qué beneficios tendría? Muchos.

- Mejoraría la comunicación y la comprensión mutua.
- Reduciría tensiones y favorecería una relación escuela-familia más colaborativa y contextualizada.
- Las familias podrían transmitir necesidades reales y casos prácticos.
- Y se generaría un clima de corresponsabilidad, algo imprescindible en estos procesos.

Tres cambios urgentes para la administración educativa.

Me gustaría comenzar diciendo que los cambios deben producirse de arriba a abajo. Si las administraciones educativas no ven las necesidades o son desconocedoras de la realidad, no puede producirse un cambio. Este fue el espíritu de este estudio: hacer llegar la voz de la realidad de las familias.

Mis prioridades serían:

1. **Formación obligatoria y continuada en altas capacidades para todo el personal educativo ya desde los estudios universitarios.**
2. **Recursos humanos suficientes, especialmente orientadores estables, que no cambien cada curso escolar para no interrumpir la atención y para reducir tiempos de espera.**
3. **Aceptación regulada de informes externos, con criterios claros y homogéneos.**

¿Cómo afectaría una detección realmente temprana?

Tendría un impacto enorme:

- Prevención de desmotivación y dificultades.
- Mejor clima emocional y académico.
- Intervenciones más precisas y oportunas.
- Trayectorias escolares más ajustadas a las necesidades del alumnado. En definitiva: **bienestar, desarrollo pleno y menos sufrimiento.**

¿Qué espera que provoque este estudio?

Espero tres cosas:

- **Abrir un debate urgente sobre lo que está ocurriendo en los centros.**
- **Visibilizar y acompañar a las familias que se sienten solas en este proceso y dar algunas pautas.**
- **Impulsar cambios institucionales, porque los datos muestran que es necesario actuar ya.**

Maria Asunción García
Exdocente de La Rioja

woman12000@hotmail.com



BUSCANDO UNA DEFINICIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES

En la última década del siglo XXI se ha hecho cada vez más común hablar de salud mental, educación, crianza y neurodivergencias.

Se ha roto el tabú de ir al psicólogo y también se han popularizado muchos términos. Con frecuencia, su significado, uso y singularidad quedan velados por los filtros de sesgos personales no profesionales.

La divulgación en las Altas Capacidades nace con el deseo de compartir y dar visibilidad a una condición neuropsicológica real. Un filtro con el que muchas personas de todas las edades reciben, procesan, almacenan y evocan la información, tanto interna, como externa.

¿Qué nos ha llevado a cuestionar la existencia de esta condición?

¿Qué nos ha llevado a temerla o incluso a desearla?

Como madre, como mujer y como profesional cada vez escucho en distintos foros más frases como estas:

"Ahora todos tienen Altas Capacidades". "Tienen muchos problemas con su hija porque tiene Altas Capacidades". "Lo peor que te puede pasar es tener un hijo con Altas Capacidades". "Se aburre porque es de Altas Capacidades". "Se ha suicidado, tenía Altas Capacidades". "Quiero terapia para mi hijo porque tiene Altas Capacidades". "Mi hijo tiene Altas Capacidades y me ha destrozado la vida".

Estas frases son todas reales. Beben de la fuente de los mitos que hay acerca de la Alta Capacidad. Además, se sazonan con estigmas sobre salud mental.

Culturalmente *"ser tonto o loco"* es algo negativo y peligroso. Ser inteligente mola, también da cierto estatus, incluso puede generar envidia.

Desde aquí vamos a aclarar conceptos y también a compartir hipótesis de por qué nos resulta más amable adherirnos a unas categorías diagnósticas que a otras.

Lo primero de todo, hemos de diferenciar entre inteligencia, funciones ejecutivas, personalidad, psicopatología, duelo y trauma.

A veces se confunden estos términos, a veces hay realidades que confluyen y otras veces nos resulta más amable identificarnos con unos conceptos u otros.

Y sí, esto tiene que ver con nuestras atribuciones tanto personales como culturales a estas realidades. En definitiva, entran en escena los estigmas, los mitos, las creencias conscientes e inconscientes y la divulgación a golpe de tip y click del siglo XXI. Veamos...

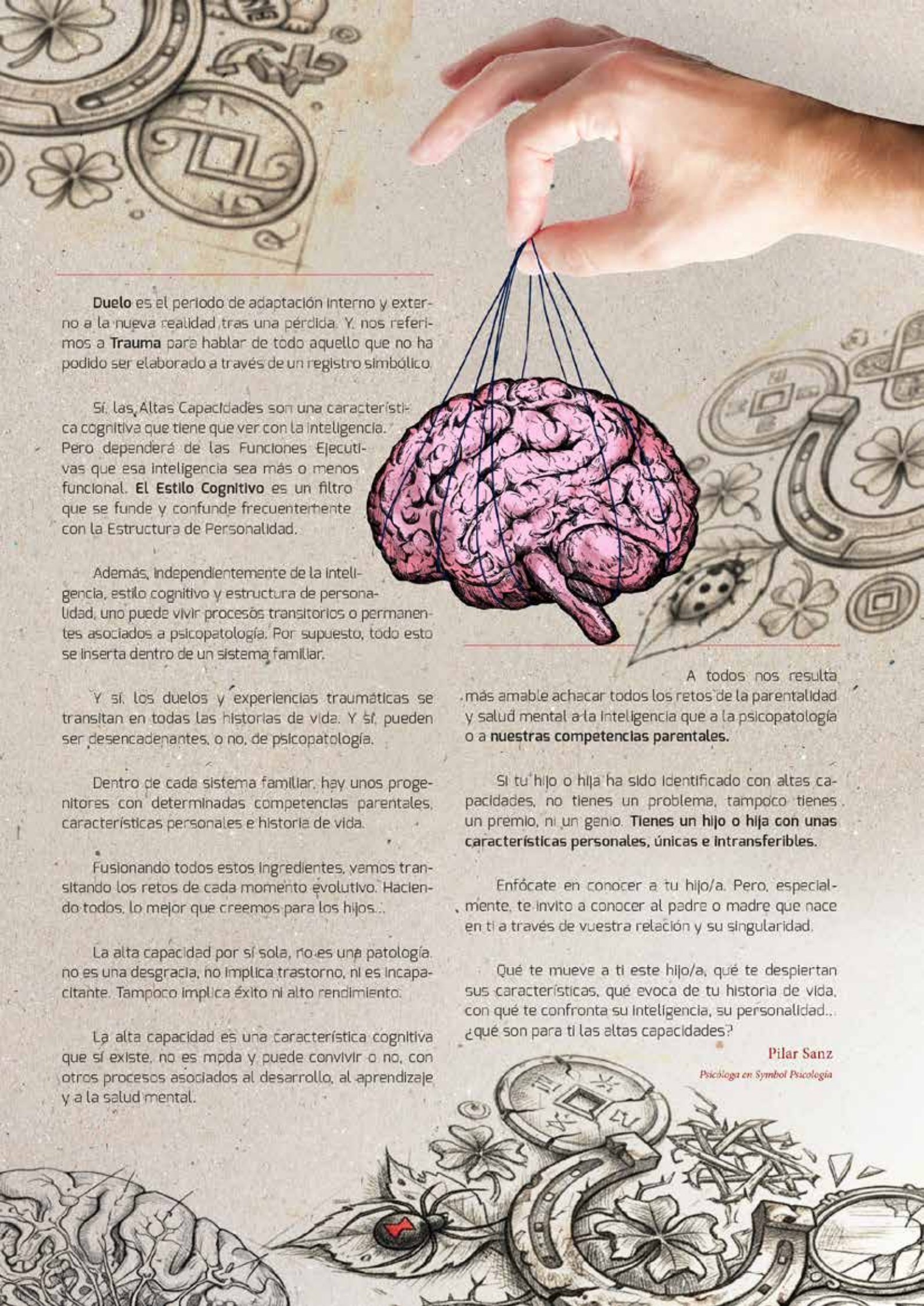
La **Inteligencia** es un constructo dinámico que implica la capacidad de razonar, resolver problemas, pensar de forma abstracta, captar el significado de las cosas, ver relaciones y extraer patrones.

Para que la Inteligencia sea funcional, es necesario que se sirva de las **Funciones Ejecutivas**. Estas son funciones cognitivas de orden superior que permiten que nos adaptemos a la realidad. El rendimiento depende más de las funciones ejecutivas que de la Inteligencia. Son tremendamente sensibles al estrés, a los procesos de duelo, ansiedad, depresión e inflamación de bajo grado. Estas funciones cognitivas son: planificación, monitorización de la tarea, velocidad de procesamiento, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, inhibición de la respuesta, atención sostenida, toma de decisiones y regulación emocional. Junto con la Inteligencia, brindan un **Estilo Cognitivo**.

La **Personalidad** viene determinada por el temperamento, estrategias de afrontamiento, mecanismos de defensa, digestión emocional y estilo vincular.

Por **Psicopatología** entendemos todos aquellos procesos que implican alteración transitoria y/o permanente en competencias que tienen que ver con la personalidad y las funciones ejecutivas, además puede implicar distorsión o alteración en el juicio de realidad.





Duelo es el periodo de adaptación interno y externo a la nueva realidad tras una pérdida. Y, nos referimos a **Trauma** para hablar de todo aquello que no ha podido ser elaborado a través de un registro simbólico.

Sí, las Altas Capacidades son una característica cognitiva que tiene que ver con la Inteligencia. Pero dependerá de las Funciones Ejecutivas que esa inteligencia sea más o menos funcional. **El Estilo Cognitivo** es un filtro que se funde y confunde frecuentemente con la Estructura de Personalidad.

Además, independientemente de la Inteligencia, estilo cognitivo y estructura de personalidad, uno puede vivir procesos transitorios o permanentes asociados a psicopatología. Por supuesto, todo esto se inserta dentro de un sistema familiar.

Y sí, los duelos y experiencias traumáticas se transitan en todas las historias de vida. Y sí, pueden ser desencadenantes, o no, de psicopatología.

Dentro de cada sistema familiar, hay unos progenitores con determinadas competencias parentales, características personales e historia de vida.

Fusionando todos estos ingredientes, vamos transitando los retos de cada momento evolutivo. Haciendo todos, lo mejor que creemos para los hijos...

La alta capacidad por sí sola, no es una patología, no es una desgracia, no implica trastorno, ni es incapacitante. Tampoco implica éxito ni alto rendimiento.

La alta capacidad es una característica cognitiva que sí existe, no es mágica y puede convivir o no, con otros procesos asociados al desarrollo, al aprendizaje y a la salud mental.

A todos nos resulta más amable achacar todos los retos de la parentalidad y salud mental a la Inteligencia que a la psicopatología o a **nuestras competencias parentales**.

Si tu hijo o hija ha sido identificado con altas capacidades, no tienes un problema, tampoco tienes un premio, ni un genio. **Tienes un hijo o hija con unas características personales, únicas e intransferibles.**

Enfócate en conocer a tu hijo/a. Pero, especialmente, te invito a conocer al padre o madre que nace en ti a través de vuestra relación y su singularidad.

Qué te mueve a ti este hijo/a, qué te despiertan sus características, qué evoca de tu historia de vida, con qué te confronta su Inteligencia, su personalidad... ¿qué son para ti las altas capacidades?

Pilar Sanz

Psicóloga en Symbol Psicología

CURIOSIDADES, LA ESCRITURA EN AACC

En primer lugar, debemos tomar en cuenta si el niño ha recibido la adecuada estimulación en el hogar y guardería, si le han dado desde la etapa de los garabatos los necesarios útiles para pintar, dibujar, cortar, construir, etc., aquellas herramientas que desarrollen su creatividad, su capacidad visoespacial y su psicomotricidad fina. No podemos olvidarnos de que el niño antes de escribir, lo primero que hace es dibujar y que las primeras letras no son otra cosa que una suerte de dibujo más elaborado y cargado de sonido y significado.

1. Hola Yuya, soy Maria y llevo la vida
2. esta carta desde Japon. En japon hay
3. muchos japoneses que los sabados de
4. van con unos gueros puntiguados y una
5. flar en la boca porque todos los
6. sabados para ellos son los dias

Maria de 7 años,
150 CI.

En segundo lugar, no podemos olvidar, que no pocos niños con superdotación no están exentos de distintos problemas de aprendizaje, como la dislexia, la disgrafía, (mucho más habitual en los varones con AACC que en las mujeres) problemas visuales, reflejos primitivos activos, etc., que cuando menos dificultan la identificación.

Y, en tercer lugar, debemos contar con los tres periodos de automatización de la escritura, que van acompañando los distintos procesos neuropsico-madurativos desde los 4/5 años hasta los 18. Que cada niño/adolescente lleva su ritmo propio acomodado a sus propias características psicofísicas y al ambiente social, familiar y educativo en el que se inserte. Los varones, con superdotación y sin ella, tienen por distintos motivos, un retraso en general, significativo, en adquirir el nivel madurativo gráfico que sus congéneres del sexo femenino.

4- Eso que es un fuerte ideológico utilizando
formas sería casi imposible también que habien
para que sucediera.
Cada vez estamos más acostumbrados a las generaci
llegamos a realizar ningún tipo de contribución
imposible de forma individual. Y el problema es
así en la transición de las conductas que pueden ser

Nina de 14 años,
domina 4 idiomas,
CI de Altas Capacidades.

Por lo tanto, podemos y conseguimos identificar la superdotación desde la escritura con un alto nivel de acierto, pero es requisito imprescindible controlar las tres variantes citadas y cargarse de experiencia viendo la escritura de decenas de niños y adolescentes diagnosticados con un CI de Altas Capacidades, y compararlas con las de niños de distintos CI. Además, claro está, de controlar el test proyectivo de la Psicología de la Escritura.

CONTINUARÁ...

Rafael Cruz Casado

Profesor, Presidente de la AIPS-España, vicepresidente de la AIPS-Internacional, Formador en Psicología de la Escritura, Grafopatología, Paidografía, Grafopsicología Forense, Pericias Caligráficas y Grafopsicológicas, Grafo-Selección de Personal y RRHH

formacion@psicologiadelaelaescritura.org (+34) 620 29 96 62

Estimado Director:

Le comunicamos que su revista **"La Estación en Acción"** ha sido seleccionada para ser incluida en la base de datos bibliográfica internacional PSICODOC, especializada en Psicología y disciplinas afines.

PSICODOC está patrocinada por la UNESCO, recibe los auspicios de la International Union of Psychological Science, IUPsyS, y es editada por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

Esperamos que la inclusión de su publicación en PSICODOC contribuya a una mayor visibilidad de su revista en el ámbito internacional.



Madrid, 22 de mayo de 2000

Atentamente,

C. Gallardo

Consuelo Gallardo
Coordinadora PSICODOC

Fotografías:

Geles Fotografía: mmnes25@gmail.com
gelesfotografia.wordpress.com

A los mentores que trabajan en los talleres:

- Pedro Fernández y Eva (Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales, Creatividad y Adolescentes).
- Victor Manuel Parra y Graci Rodríguez (Ardura y Tráilercar)
- Alicia Simón (Diseño Creativo)
- David Sanz (Arte y Matemáticas)

AEST: AGRADECIMIENTOS A CENTROS Y UNIVERSIDADES



Caixa Forum (Madrid)



Ineco



FORUM EUROPA

Universidades CEU, UPM, Córdoba, UCLM, Pablo Olavide, Cádiz, UEX y Alicante



- Javier Carvejal (Astrofísica, Astronómico y Robótica)
- Pablo Díaz y Mary Carmen P. Isabella (Literario y Gestión de Equipos)
- Nuria Fonseca (Cine moderno y experimentos Física y Química)

SEDE DE



Estamos en Gran Vía, 67 4ª planta, oficina 409 (despacho central), donde con gran ilusión comenzamos el nuevo curso 24/25, contribuyendo con nuestro trabajo en defensa de los derechos de personas con Altas Capacidades.

Nuestra calle, la Gran Vía es un lugar muy bien comunicado, con varios medios de transporte para llegar desde distintos puntos.

Os esperamos :)

acompañándote
EN LAS ALTAS CAPACIDADES

EDITA

ASOCIACIÓN
ESPAÑOLA PARA
SUPERDOTADOS
Y CON TALENTO

DOMICILIO SOCIAL

Gran Vía, 67. Planta 4ª derecho
Oficinas 409, 410, 411 y 502
28013 Madrid
T. 91 542 05 09 info@aest.es
aest.es altascapacidadesytalento.com

Deposito Legal: M-20660-2018
AEST no se hace responsable
del contenido de los artículos.

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Almoguera artdesign
info@almoguera-artdesign.com

Edición:

Ada García

JUNTA DIRECTIVA AEST

Presidente:
Alicia Rodríguez Díaz-Concha
Secretario General:
Ada García

Tesorera:
Mercedes Gil

Vocales:
Ana Díaz
Esmeralda Galán

CONSEJO DE REDACCIÓN

Alicia Rodríguez Díaz-Concha
Ada García

Colaboraciones:

Prensa: Ana Díaz
Valvanera Alonso Roja
Jaime Fernández



Nº 0
Junio 98



Nº 1
Diciembre 98



Nº 2
Junio 99



Nº 3
Diciembre 99



Nº 4
Junio 00



Nº 5
Diciembre 00



Nº 6
Junio 01



Nº 7
Diciembre 01



Nº 8
Junio 02



Nº 9
Enero 03



Nº 10
Junio 03



Nº 11
Enero 04



Nº 12
Enero 06



Nº 13
Septiembre 07



Nº 14
Septiembre 08



Nº 15
Abril 09



Nº 16
Abril 10



Nº 17
Abril 11



Nº 18
Marzo 12



Nº 19
Marzo 13



Nº 20
Marzo 14



Nº 21
Marzo 15



Nº 22
Abril 15



Nº 23
Febrero 17



Nº 24
Marzo 18



Nº 25
Febrero 19



Nº 26
Marzo 20



Nº 27
Junio 21



Nº 28
Septiembre 22



Nº 29
enero 24



Nº 30
marzo 25

NUESTRA REVISTA **La Estación**

La revista **La Estación** es la publicación periódica en papel de AEST (La Asociación Española para Superdotados y con Talento). En **La Estación** recopilamos publicaciones y estudios recientes sobre las Altas Capacidades, así como artículos de opinión y experiencias personales de miembros del colectivo.

La Estación se incluye en la base de datos bibliográfica PSICODOC, especializada en Psicología y disciplinas afines. PSICODOC recibe auspicios de la International Union of Psychological Science, IUPsyS, y es editada por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

La Estación contribuye de esta manera a la divulgación de artículos y contenidos sobre la superdotación y sirve de elemento de cohesión del colectivo de las Altas Capacidades.



Gran Vía, 67
Piso 4º
Oficinas 409, 410, 411 y 502
28013 Madrid

alicia@asociacion-aest.org
t. 91 542 05 09
aest.es
altascapacidadesytalentos.com