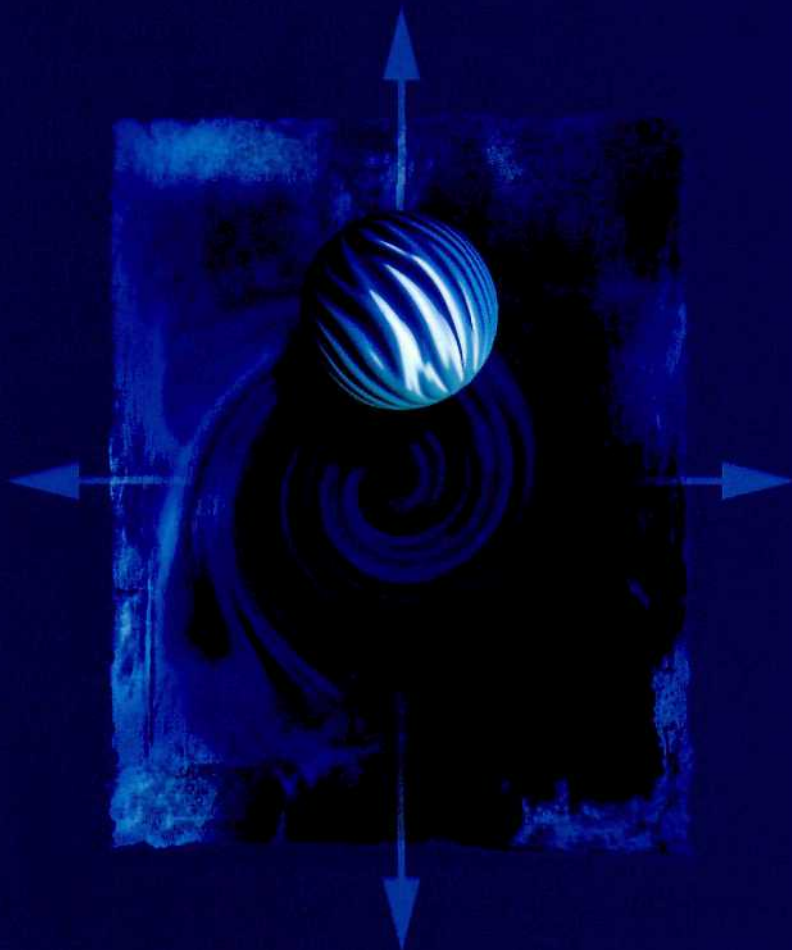


El desarrollo de los más capaces:

Guía para educadores



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS EDUCATIVOS

El desarrollo de los más capaces:
Guía para educadores

El desarrollo de los más capaces:

Guía para educadores

Luz F. Pérez
Pilar Domínguez Rodríguez
Olga Díaz Fernández

Coordinado por la Subdirección General
de Educación Especial y Atención a la Diversidad

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Dirección General de Centros Educativos

Edita: CENTRO DE PUBLICACIONES
Secretaría General Técnica

NIPO: 176-98-177-3
ISBN: 84-369-3149-1
Depósito legal: S. 1.382-1998

Imprime:
Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
Teléfs.: 923 19 00 36 - 923 19 00 27
37008 SALAMANCA

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	13
1. ¿QUÉ ES LA SUPERDOTACIÓN?: PROBLEMAS EN LA DEFINICIÓN Y LA TERMINOLOGÍA	17
1.1. Superdotado: El término de las tres mentiras.....	18
2. ¿CÓMO SE PRODUCE LA CAPACIDAD SUPERIOR?: MODELOS EXPLICATIVOS	25
2.1. Genética y biología.....	25
2.2. Modelos explicativos	27
3. ¿CÓMO SON?: CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS DE LOS MÁS DOTADOS	39
3.1. Creencias erróneas	39
3.2. Características de los alumnos con capacidad superior ...	41
3.2.1. Desarrollo físico.....	42
3.2.2. Desarrollo intelectual y características del aprendizaje	43
3.2.3. Desarrollo emocional y procesos de socialización..	46
Motivación	47
Socialización.....	50
Autoconcepto	53
Disincronía.....	54
3.3. Características de los alumnos de alta capacidad y repercusiones en su conducta	57
3.4. Mujeres con alta capacidad.....	59
4. ¿CÓMO SABER SI UN NIÑO TIENE ALTA CAPACIDAD O TALENTO?: PROCESO DE IDENTIFICACIÓN.....	67
4.1. ¿Identificar o no identificar?.....	67
4.2. ¿Quién «es» y quién «no es» superdotado?.....	69

4.3. Técnicas y procedimientos de identificación	70
4.4. Ventajas y limitaciones de los procedimientos de identificación más usuales	74
4.5. Identificación precoz	78
4.6. Identificación en grupos marginales y sujetos con bajo rendimiento académico	79
5. ¿CÓMO AYUDARLES A SU PLENO DESARROLLO?: APRENDER A APRENDER.....	83
5.1. Aprender a «aprender».....	83
5.2. Modelos de enseñanza-aprendizaje para alumnos con capacidad superior	85
6. ¿CUÁLES SON LAS RESPUESTAS A SUS NECESIDADES EDUCATIVAS?: PROPUESTAS PRÁCTICAS	99
6.1. Sistemas de agrupamiento específico.....	99
6.2. Sistemas de intervención en el aula ordinaria	105
6.2.1. Aceleración o flexibilización del periodo de escolaridad obligatoria	105
6.2.2. Enriquecimiento	111
Adaptación curricular	114
Ampliación curricular.....	114
Tipos de ampliaciones curriculares	121
Tutorías específicas	125
Monitorías.....	126
6.2.3. Enriquecimiento del contexto de aprendizaje.....	126
Diversificación curricular	127
Contextos enriquecidos	129
Diseño de un programa de contexto enriquecido ...	130
Actividades de un programa de contexto enriquecido	132
Contextos enriquecidos & agrupamientos flexibles .	134
Contextos instruccionales A.I.A.	134
6.2.4. Enriquecimiento extracurricular.....	140
Programas de desarrollo personal	140
Programas con mentores	141
Método Scaffolding.....	145

7. ¿COMO EVALUAR A LOS ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD? ..	149
8. ¿QUÉ PUEDEN HACER LOS PADRES?: LA FAMILIA ANTE LA SUPERDOTACIÓN.....	155
8.1. Influencia de los padres.....	158
8.2. La relación con los hermanos.....	160
8.3. Familia y centro escolar.....	162
8.4. «Los padres deben saber... los padres deben hacer».....	163
9. PRESENTE Y FUTURO	173
10. ANEXOS	179
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197

PRÓLOGO

Las prioridades del Ministerio de Educación y Cultura se centran en promover la libertad, la calidad y la equidad en el sistema educativo. No es posible pensar en la equidad del sistema si no se ofrece la calidad adecuada y necesaria en cada situación. La equidad supone atender al alumno o a la alumna en función de sus características personales y sociales, de manera que la igualdad de oportunidades constituya un hecho real. Esta igualdad no consiste en dar a todos lo mismo, sino en dar a cada uno lo que necesita.

Por lo tanto, se deduce que la calidad educativa del sistema pasa, obligadamente, por la atención a la diversidad, considerando las diferencias individuales como punto de partida para cualquier actuación que se emprenda.

Si se alcanzan unos niveles adecuados de calidad y equidad, la libertad de elección de centro docente por parte de las familias será una realidad, ya que cuando existen diferencias notables en la calidad de la enseñanza, los padres se ven abocados a «elegir» el único centro que satisface sus exigencias.

Dentro de estas pautas de actuación, y entre la diversidad que presentan algunos alumnos, hay que tener muy en cuenta las necesidades educativas derivadas de las altas capacidades, que, como es obvio, también deben atenderse.

El alumnado con altas capacidades tiene el mismo derecho que el resto a que sus necesidades tengan una respuesta educativa adecuada, de manera que el desarrollo de capacidades previsto para las etapas de educación obligatoria resulte efectivo en estos niños y niñas.

Con objeto de orientar la actuación de los educadores en relación con este alumnado, aparece *El desarrollo de los más capaces, Guía para educadores*, como aportación a un mayor conocimiento y a una mejor educación de los niños con capacidades superiores. Ellos tienen derecho a

una atención de calidad y la sociedad no puede permitirse el lujo de desaprovecharlos, pues, con seguridad, van a contribuir a su avance con la aportación de sus logros.

Madrid, diciembre de 1998

M^{ra} ANTONIA CASANOVA RODRÍGUEZ

SUBDIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN
ESPECIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN

Los dos retos educativos más importantes que caracterizan la educación de nuestro siglo se centrarían en torno a estas premisas: a) la educación como un sistema adaptado a las características del alumnado y que responda a sus necesidades evolutivas y personales y b) la educación como un sistema de atención a la diversidad, en el que el éxito escolar y del aprendizaje deben maximizarse partiendo de la situación inicial.

La primera idea ha sido defendida desde que J. Dewey a principios de siglo pronunció su famoso discurso como presidente de la APA sobre «Psicología y práctica social». La segunda, parte de los principios del derecho a la igualdad de oportunidades y demanda un sistema educativo flexible para apoyar distintas alternativas de aprendizaje, permitir distintos contenidos y distintos tipos de enseñanza para distintas necesidades de los alumnos.

La aplicación que para el desarrollo y la práctica educativa han tenido estos principios ha sido la denominada «atención a la diversidad». Esta idea implica un reconocimiento de las diferencias que requieren tratamiento educativo personalizado. No obstante, la más leve de las revisiones sobre legislación y práctica educativa en el mundo nos demuestra que ha habido unos tipos de excepcionalidad hacia los que se ha polarizado el apoyo y otros hacia los que, más por prejuicios sociales que por otras razones, apenas se les ha prestado atención educativa especializada.

Las investigaciones realizadas acerca de la superdotación ha demostrado que cuando las condiciones educativas son inadecuadas, debido a sus necesidades educativas especiales, los sujetos de alta capacidad tienden a adaptarse mal, a rendir por debajo de su capacidad e incluso abandonar los estudios. En cambio, cuando reciben la educación ade-

cuada, tienen altos rendimientos como consecuencia de su capacidad de asimilación, experimentación, curiosidad, organización, etc. Por eso es necesario conocer sus necesidades para brindarles el apoyo que necesitan y conseguir que crezcan sanos física, intelectual y emocionalmente.

Hay creencias falsas que han obstaculizado el desarrollo de programas educativos para estos alumnos, como: a) Pensar que saldrán adelante y sabrán solucionar sus problemas solos y, por tanto, no necesitan ayuda especial; b) Creer que tiene capacidad para autoeducarse; c) Considerarlos raros o infelices; d) Pensar que los profesores prefieren este tipo de alumnos y les dan atención especial, etc.

A estas ideas falsas se han unido, en ocasiones, no pocas dificultades metodológicas derivadas de la detección, el diagnóstico y/o el desconocimiento de cuáles son sus características psicológicas. También debemos reconocer el hecho de que muchos profesores han recibido una formación dirigida fundamentalmente a la enseñanza del grupo mayoritario o sujetos con hándicaps o déficits, y cuando aparece en el aula un niño de alta capacidad no tienen medios para afrontar sus necesidades.

En la actualidad, afortunadamente, esta obra es una prueba de ello, muchas de estas concepciones están cambiando y hay una amplia preocupación social y política por que la «atención a la diversidad» en el aula tenga la proyección práctica completa que su sentido indica.

Esta obra pretende, de forma sencilla, ofrecer una guía a educadores y padres sobre algunas dimensiones relevantes de este ámbito. Se analiza el concepto de superdotación con las imprecisiones y ambigüedades que se han dado en distintos momentos; los modelos que explican el funcionamiento de la inteligencia superior y el talento, y se da una gran importancia a la exposición de sistemas de intervención educativa, principal motivo de nuestro trabajo y, por último, se ofrecen orientaciones de cómo explicar este fenómeno a las familias, y otros profesionales.

¿QUÉ ES LA SUPERDOTACIÓN?

*Problemas en la definición
y en la terminología*

1.1. *Superdotado:
El término de las
«tres mentiras».*

¿QUÉ ES LA SUPERDOTACIÓN?:

PROBLEMAS EN LA DEFINICIÓN Y EN LA TERMINOLOGÍA

Definir qué es un superdotado puede parecer inicialmente sencillo: *Es aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales, o a las esperadas para su edad y condición, en una o en varias áreas de la conducta humana.* Esta definición, aparentemente clara y sencilla, abre, desde el punto de vista educativo, una serie de interrogantes no fáciles de resolver, tales como: ¿qué es lo normal y lo anormal?, ¿cómo darnos cuenta de esas diferencias?, ¿en qué medida deben existir esas diferencias para requerir tratamiento especializado?

La multitud de respuestas posibles queda claramente reflejada en la falta de unanimidad científica en cuanto al concepto y a la terminología, en la multitud de enfoques y métodos utilizados en las diversas disciplinas y por los diversos especialistas (pedagogos, maestros, psicólogos, médicos, etc...) en la atención a estos sujetos.

Es completamente distinto partir de la idea de considerar la superdotación como manifestación de alguna capacidad por encima de la media, en cuyo caso el número de posibles «dotados» podría llegar hasta un 20% de la población, Witty (1957), que considerar que estos sujetos serían aquellos que mediante pruebas demostrables de capacidad se encontrarán en el límite superior de la distribución de la curva normal; aquí la proporción oscilaría en cifras mucho menores, de un 2% a un 5% como máximo, o considerar únicamente a los sujetos situados en el 1% superior en inteligencia dentro de la población total, Hollingworth (1942); Pritchard (1951).

Si esta primera consideración ya plantea posturas diferentes que llevan, en no pocas ocasiones, a los profanos en la materia a confusiones, aún hay menos unanimidad a la hora de establecer en qué momento o en qué situación necesitan estos sujetos una educación especializada. Hay quienes plantean que no es necesario desarrollar programas especiales para apoyar a los sujetos de capacidad superior, puesto que, al contar con mayor inteligencia, podrán triunfar solos. Sin embargo, multitud de estudios clásicos y actuales, Terman y Oden (1947); Pérez (1994) indican que si bien algunos salen adelante por sí mismos, otros rinden muy por debajo de su capacidad, llegan a sentirse frustrados y fracasan escolarmente. ¿Es menos importante el fracaso escolar y la necesidad de apoyo del superdotado que la del infradotado?

1.1. Superdotado:

El término de las «tres mentiras»

Retomando el tema de a quién podemos o no denominar «superdotado», y que justifica el que muchos autores hablen de biendotados, alumnos de alta capacidad, etc., nos gustaría comentar aquí las ideas que han dado lugar a hablar del concepto de «niño superdotado» como el concepto de las «tres mentiras» o, al menos, de las tres imprecisiones científicas.

La primera de las imprecisiones es de tipo lingüístico y viene dada, según los especialistas, por una inadecuada traducción del término original inglés. En 1925 C.M. Whipple utiliza y define por primera vez el término *gifted* en «The twenty-four yearbook of the National Society for Study of Education». De aquí, término y concepto pasan a otros países y otras lenguas. No es necesario ser un lingüista experto para saber que la etimología de la palabra *gifted*, deriva de *gift* (dote o regalo) y que la tra-

ducción a nuestro idioma es la de dotado o capacitado. La utilización del prefijo «super» da un carácter distinto y equívoco al término en nuestra lengua, ya que socialmente marca diferencias importantes. Por tanto, si queremos ser precisos en relación al término original, tiene poco sentido que empleemos la palabra con el prefijo «super».

La segunda de las «mentiras» tiene un carácter diferente. Una mayoría de expertos, Martinson (1974); Martinson y Lessinger (1962); y Phenix (1964), reconocen que el término «superdotado» es un término muy amplio e impreciso, que dice muy poco de la persona a la que se le aplica, ya que podemos referirnos a multitud de capacidades, si no se especifica otra cosa. La idea se entiende mejor si comparamos el término «superdotado» con su antónimo de «infradotado». Si de alguien nos dicen que es infradotado podemos suponer desde que es débil físicamente, hasta que tiene pocas aptitudes musicales, dependiendo del contexto o las personas que la utilicen.

El término «superdotado» es un término genérico o «paraguas» que abarcaría todo un conjunto de variedades y características diferenciales de la excepcionalidad superior.

Tannenbaum (1993) recoge algunas de las acepciones del concepto. Así, hablaríamos de sujetos:

—Precoces: los que tienen un desarrollo temprano inusual para su edad. La mayoría de los superdotados son precoces, pero no todos los niños precoces llegan a desarrollar capacidades excepcionales.

—Prodigios: son los que realizan una actividad fuera de lo común para su edad y condición. Desarrollan productos que llaman la atención en un

campo específico: memoria, lenguaje, ritmo, etc. Ha habido figuras eminentes que fueron niños prodigio en su infancia; el caso de Mozart es universalmente conocido, pero ha habido otros que no lo fueron (Einstein o Picasso), y también son conocidos numerosos casos de niños prodigio que posteriormente no han desarrollado más habilidades que cualquier otro adulto.

—Genios: hay menos unanimidad respecto a esta denominación, pero bajo este término se encontrarían sujetos con una gran capacidad intelectual y de producción; históricamente, el caso más representativo sería Leonardo Da Vinci. También se denomina así a los sujetos de capacidad ilimitada.

—Talentos : el talento es la capacidad de rendimiento superior en un área de la conducta humana. Hay numerosas clasificaciones de tipos de talentos. DeHaan y Havighurst (1957) hablan de *intelectual, creativo, científico, social, mecánico y artístico*. Phenix (1964) propone: *simbólico, empírico, estético, intuitivo, ético y sintético*. El propio Tannenbaum (1993) prefiere hablar de: *científicos, artísticos, adicionales, escasos, anómalos, etcétera*.

—Alta capacidad: se reconoce en este grupo a sujetos con alta capacidad intelectual medida a través de pruebas psicométricas. La línea de corte la establecería un CI de 125-130.

—Brillantes: sujetos que destacan en alguna capacidad en un contexto determinado.

—Excepcionales: sujetos que se desvían de la media.

—Superdotado: Algunos autores reservan este término para adultos que destacan en todas las áreas del conocimiento humano.

Pero aún hay una tercera imprecisión del término que nos ha de hacer emplearlo con una gran prudencia en edades tempranas. Como hemos visto, de una parte, es un término inadecuado y con una carga social de riesgo por las expectativas o temores que puede despertar un «super»; de otra, muchas manifestaciones tempranas de excepcionalidad no llegan realmente a convertirse en capacidad superior y, por último, y esa es la tercera «mentira», la superdotación es un estado al que se llega de adulto: nadie nace genio o campeón de tenis. Se puede nacer con unas capacidades que debidamente desarrolladas se convertirán en habilidades superiores, talento o superdotación. Como después veremos, la superdotación es un constructo en el que inciden diversos factores que son poco predecibles en edades tempranas; por ello, cualquier estudio en niños pequeños hablará de probabilidad de lograr la eminencia, pero no de eminencia lograda. De esta forma, la intervención educativa temprana es importante, pues será en buena medida la que dificulte o apoye el desarrollo de las capacidades superiores.

**¿CÓMO
SE PRODUCE
LA CAPACIDAD
SUPERIOR?:**

Modelos explicativos.

- 2.1. *Genética y biología.*
- 2.2. *Modelos explicativos.*

¿CÓMO SE PRODUCE LA CAPACIDAD SUPERIOR?:

MODELOS EXPLICATIVOS

El aspecto importante que ha centrado la atención de muchos especialistas es, sin duda, el poder explicar qué es la superdotación, cómo se produce y cuáles son las características de las mentes superiores.

2.1. Genética y Biología

Muchos educadores piensan que los niños más capacitados provienen de familias con padres brillantes, ambientes ricos y con oportunidades. Sin embargo, también se han detectado niños muy capaces de padres con inteligencia promedio o torpes y de ambientes desfavorecidos. Según Hallahan y Kauffman (1974), desde el punto de vista estadístico, hay mayores probabilidades de encontrar sujetos muy dotados entre la población de padres con inteligencia superior y ambientes estimuladores, con oportunidades, con estabilidad emocional, etc..., que entre padres y ambientes menos favorecidos.

Ello pone en evidencia el hecho de que los ambientes pueden ser determinantes del desarrollo de la sobredotación, Freeman (1998). Hay quienes, empero, afirman lo determinante de la herencia; por ejemplo, Nichols (1965) hizo una investigación con gemelos para detectar la influencia de la herencia en la sobredotación. Sus resultados concluyeron que entre los gemelos monocigóticos de capacidad superior había una correlación mucho más alta que entre los dicigóticos, a pesar de que influían diferentes condiciones ambientales, enfermedades, etc. Por ello concluyó que los

factores genéticos son determinantes en la capacidad superior. En cambio, Plomin (1997) cita un estudio reciente realizado con niños adoptados en los que la correlación entre la capacidad intelectual de los niños con sus padres adoptivos era de 0,45 frente a un 0,22 de sus padres biológicos.

Habría que realizar nuevas investigaciones para comprender el origen de la superdotación; hay factores genéticos determinantes pero aún no se sabe en qué proporción. Por otro lado, está totalmente probado que hay factores ambientales que pueden favorecer o inhibir el desarrollo de la alta capacidad.

Hay otros factores biológicos y neurológicos que no son genéticos pero que pueden influir en el desarrollo de la sobredotación; así, la desnutrición o el daño neurológico (golpes, accidentes etc...) en la infancia pueden causar pérdida de capacidad. Pero si planteamos el principio a la inversa no se cumple; la buena nutrición y el estado neurológico óptimo no producen la capacidad superior.

Los estudios clásicos de Terman (1925) sí lograron demostrar que los bien dotados gozaban de mejor salud mental y física que la media, cosa que hasta aquella época se había puesto en tela de juicio, ya que clásicamente se había asociado la alta capacidad con la neurosis y la debilidad física.

Para llegar a conocer por qué unas personas son dotadas y otras no, necesitaríamos conocer mejor la estructura de funcionamiento del cerebro humano. El neurobiólogo Tyler (1977) sostiene que el cerebro de las personas más capacitadas está más evolucionado, lo que hace que su pen-

samiento sea más rápido y tenga mayor alcance. Esto también se traduciría en un mayor volumen de masa cerebral. Un estudio de Fisch y otros (1976) sobre 2.023 niños que nacieron en el Hospital de la Universidad de Minessotta, corrobora la idea de Tyler, ya que encontró que el alto CI correlacionaba significativamente con una circunferencia craneal superior a la del promedio.

2.2. Modelos explicativos

De forma paralela a estos estudios, biólogos, psicólogos y pedagogos han intentado analizar desde el estudio de la mente la formación y el funcionamiento de la inteligencia superior.

Nos permitiríamos decir que expertos y profanos reconocen hoy el papel que en su día tuvieron los primeros **modelos psicométricos**; cronológicamente son los primeros y, evidentemente, corren en paralelo con la conceptualización de la inteligencia de principios de siglo. Desde que Stern acuñó en 1911 el término Cociente Intelectual, Binet estableció el término Edad Mental y Spearman propuso la utilización del Factor G como representación de la capacidad humana, se inició una etapa en que se pretendió determinar la superdotación en función de la cifra de CI. Concretamente, Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford en California, pioneros en el estudio sistemático de las características de los superdotados, propusieron la medida de CI =130 o superior, utilizando la prueba de Stanford-Binet como línea de corte para determinar la inteligencia superior, Terman y Oden (1947); Sears (1977).

Este sistema permitió objetivar el concepto y hacerlo cuantificable en diferentes entornos, pero, evidentemente, el tiempo demostró a sus propios

creadores la parcialidad y debilidad del modelo para la intervención y la predicción de conductas en los sujetos superdotados.

Los modelos **simples y complejos de aptitudes**, representados en las propuestas de inteligencia factorial de Spearman (1927), Thurstone (1938) y Guilford (1967), entre otros, conceptualizan la inteligencia como un perfil de aptitudes distintas, en algunos casos relacionadas y en otros independientes (Pérez, 1995).

La aportación de estos modelos dio un nuevo dinamismo a la interpretación de la superdotación, al tiempo que amplió el concepto y la definición. No obstante, planteó algunos nuevos problemas que nunca fueron totalmente resueltos: los puntos «de corte» en cada una de las aptitudes y las posibles interrelaciones. Quizá en el modelo de Thurstone, basado en factores independientes entre sí, este problema fue abordado de forma simple, considerando que la superdotación estaba condicionada por la pertenencia al grupo de percentiles superior al 75 en uno o varios factores, pero en otros modelos como el de Guilford, o en los jerárquicos de Vernon, o Burt, por ejemplo, la situación era mucho más compleja.

El cambio más importante en la conceptualización de la inteligencia humana y, por añadidura, en el concepto de superdotación, vino dado por los denominados **modelos cognitivos**. Estos modelos, como ya es sabido, toman sus principios de las aportaciones de la psicología cognitiva y centran sus estudios en los procesos cognitivos a través de los cuales se llega a la realización superior en el caso de la superdotación. De esta forma, quedan definidas de una forma mucho más precisa las características del superdotado y las diferencias con los sujetos de la media. Todo ello mejo-

ra la comprensión del funcionamiento intelectual, tanto en el nivel cuantitativo como en el cualitativo y, a partir de esta situación, es mucho más factible establecer las necesidades educativas para la mejora cognitiva de los sujetos de alta, media y baja capacidad. (Castejón, Prieto y Rojo, 1997). El modelo de Sternberg ha sido uno de los más estudiados (Sternberg y Davidson, 1995), aunque también representativos de esta línea son los de Borkowski y Peck (1987), que destaca la importancia de componentes y estrategias metacognitivas, o el de Jackson y Butterfield (1990), que defiende el estudio de los rendimientos actuales más, que las capacidades potenciales como muestra de la superdotación, Prieto (1997).

Otro paso importante lo han constituido los **modelos basados en el rendimiento**. Estos modelos presuponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento, como condición necesaria, pero no suficiente, para el alto rendimiento, e incorporan un perfil de características de cuyo funcionamiento conjunto depende este alto rendimiento. El más conocido es el modelo de «los tres anillos» de J. Renzulli (1978).

Los **modelos socioculturales** incorporan el valor de los contextos sociales a la hora de definir la superdotación. Parten de la idea de que los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano. La sociedad y la cultura determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial.

Tannenbaum (1986) establece un primer modelo, que luego perfecciona, en el que hace depender el rendimiento superior de cinco factores: a) capacidad general, b) capacidades específicas, c) factores no intelectuales, d) influjos ambientales y e) factor suerte.

Mönks (1993) establece otro modelo en esta línea, valorando la influencia de los contextos familiares y escolares. Otros autores, como Csikszentmihalyi y Robinson (1986), o Albert y Runco (1986), inciden en estos mismos supuestos.

A partir de este breve resumen, podríamos preguntarnos: ¿Cuál es la situación actual y hacia donde se encaminan los modelos sobre el tema?

Evidentemente los enfoques son cada vez más precisos, pero, a la vez, más amplios y más complejos

Vamos a realizar el análisis de tres modelos de los años más recientes y que muy bien pueden representar las líneas de la situación actual.

El primero, cronológicamente, es el de Gagné (posteriormente es revisado y actualizado, 1993, 1998), el **modelo diferencial de superdotación y talento**. Más tarde, aparece el **modelo global de la superdotación**, Pérez (1995, 1998) y, en tercer lugar, comentaremos el **modelo psicossocial de «filigrana»** (actualización de propuestas anteriores) de Tannenbaum (1997).

El modelo de Gagné propone distinguir los términos «superdotación» y «talento», el primero para referirse a capacidades naturales o aptitudes, y el segundo para capacidades desarrolladas o destrezas.

El término «aptitudes» se refiere a las capacidades que según este autor constituyen la superdotación. Con un componente genético significativo, su desarrollo depende del ambiente y del entrenamiento formal e informal.

El modelo utiliza cinco dominios de aptitudes que cubren básicamente el espectro de las aptitudes humanas: intelectual, creativo, socioafectivo, sensomotriz y otros. (Figura 1)

Como vemos, este autor, además de recoger los dominios intelectuales más conocidos y más extensamente estudiados, recoge la creatividad, que considera un ingrediente clave en el rendimiento superior, especialmente en ciertas áreas (ciencias, arte, etc).

Las aptitudes socio-afectivas, que también recoge este autor, han sido mucho menos estudiadas y señaladas como componente de la superdotación; no obstante, la habilidad en las relaciones sociales, la empatía, o el liderazgo son formas que acompañan a la capacidad superior.

Las aptitudes sensomotrices toman muchas formas relacionadas con la fuerza, flexibilidad, destreza, etc. En el apartado de «otras» se incluyen aquellas habilidades menos reconocidas o estudiadas que coincidirían en algún caso con los talentos de «cuota» y «anómalos» que plantea Tanenbaum (futbolistas, prodigios de memoria, etc).

Además este autor recoge unos elementos intermedios «internos» y «externos», que en su origen denominó «catalizadores» y actúan como moderadores positivos o negativos que transforman, o no, las aptitudes en talentos. Este talento implicaría un rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana, Gagné (1993); Touron y otros (1998).

El **modelo global de la superdotación** surge de la revisión de los distintos modelos teóricos existentes, de la revisión y aplicación de las últimas

teorías sobre el desarrollo de la inteligencia humana, y también del análisis de las distintas investigaciones que se han venido realizando en España que, en este caso, han recogido las universidades de Cataluña, Madrid, Murcia y Santiago.

MODELO DIFERENCIAL DE SUPERDOTACIÓN Y TALENTO

D.M.G.T. (F. Gagné 1998)

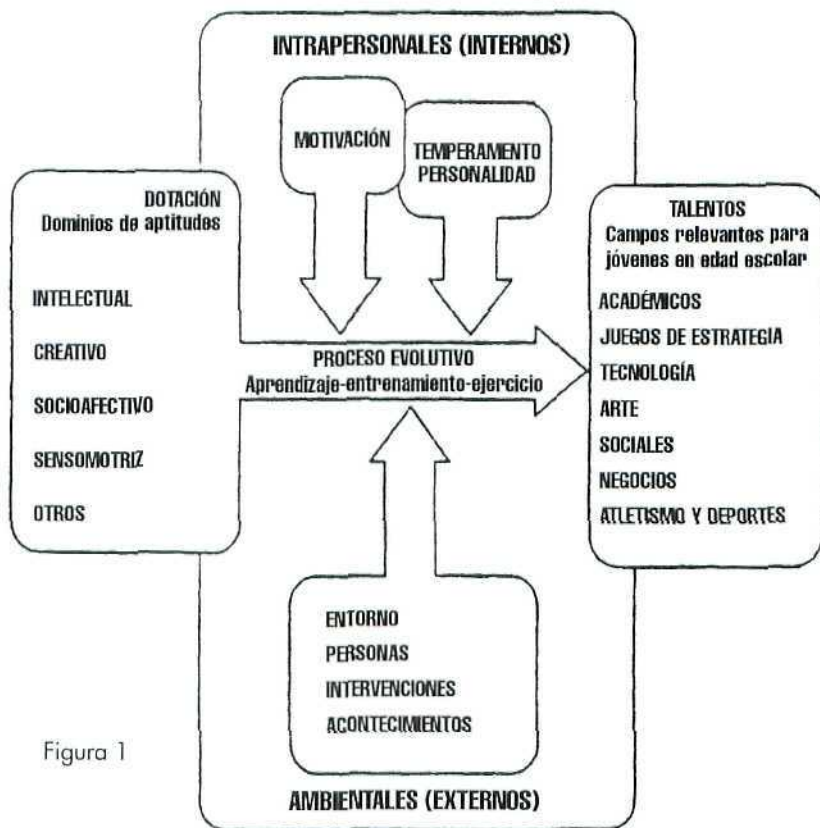


Figura 1

De forma resumida diríamos que la estructura (Figura.2) retoma las propuestas de algunos modelos de rendimiento, como fue el modelo de Renzulli, e insiste en la necesaria interacción entre tres núcleos de factores: a) capacidad, b) creatividad y c) implicación en la tarea. No obstante, puntualiza algunos aspectos diferenciales, como es el hecho de distinguir, al menos, siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados, o de forma compleja, y recoger capacidades no intelectuales. También, en la aplicación y desarrollo de cada una de estas capacidades, reconoce las diferencias en los estilos intelectuales, y las formas de «autogobierno mental», que evidentemente van a hacer funcionar un mismo talento de forma diferente.

Además incorpora en cada uno de estos ámbitos dos tipos de componentes que hemos denominado a y b. Son los elementos que nos gustaría definir como **probables y posibles**. Los primeros son los que el sujeto va a desarrollar probablemente dadas sus capacidades e incluso su contexto ordinario; el segundo dependería de las oportunidades de enseñanza y de lo que podríamos llamar «suerte».

Esto nos lleva a enlazar con el siguiente nivel del modelo, que es el contextual; la escuela, la familia y el entorno socioeconómico son factores determinantes en el desarrollo del talento.

El último componente del modelo está constituido por los factores de autoconocimiento y autocontrol. Evidentemente, ambos son factores de la personalidad, y de hecho algunos autores incluyen la personalidad como un elemento determinante en la superdotación; no obstante, si revisamos la literatura clásica referida a este tema, Getzels y Jackson (1962), Wallach y Kogan (1965), estudios psicométricos realizados con las prue-

bas Minnesota Multiphasic Personality Inventory y con el Cuestionario de Personalidad de Eysenck, Barron (1969); Götz y Götz (1979); Rusthon (1990) o estudios biográficos recientes, Gardner (1993), parece claro que no hay unos factores generales o un «prototipo» de personalidad que pueda predecir la «eminencia», pero sí parece evidente que el autoconocimiento, en el sentido de reconocer nuestras capacidades o «debilidades», y el control de las mismas, son buenos predictores para el desarrollo de la superdotación.

Podríamos resumir las aportaciones de este modelo en las siguientes ideas:

1. Es un modelo de «coalescencia». Combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa que cuantitativa.
2. La «inteligencia» como capacidad general (CI) es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la superioridad.
3. Los elementos «posibles» y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.
4. La motivación y algunos factores de la personalidad condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes.

El tercer modelo es el desarrollado por Tannenbaum (1997) (Figura.3). Modelo «en estrella» o modelo psicosocial. En él se recogen con ciertas modificaciones los cinco factores ya enunciados por este autor:

1. Capacidad general, considerada como factor G.
2. Aptitudes específicas, como habilidades mentales primarias o las distintas habilidades descritas por Guilford.
3. Factores no intelectuales, como motivación y autoconcepto.

MODELO GLOBAL DE LOS FACTORES QUE COMPONEN
LA SUPERDOTACIÓN
(L. Pérez y O. Díaz 1995)

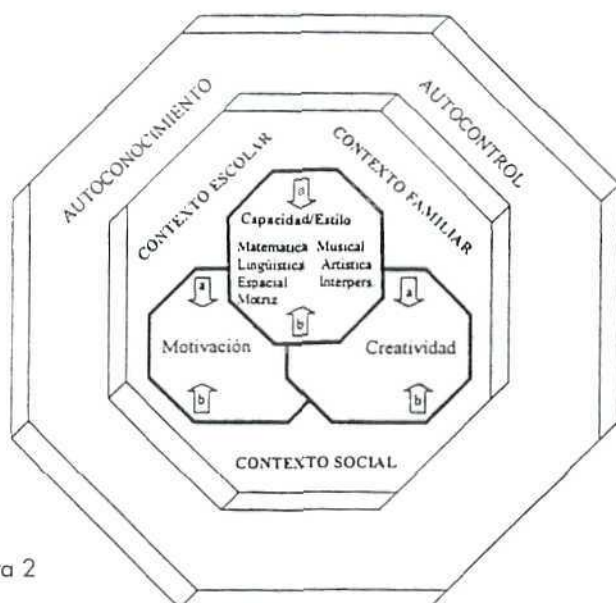


Figura 2

4. Influidos ambientales familiares y escolares.
5. Factor suerte.

Estos cinco factores han de darse todos ellos en combinación. La falta de uno no está compensada por la presencia de otro. Se necesita un nivel mínimo de cada uno (Coalescencia).

La creatividad no aparece de forma explícita porque es consecuencia de todas las anteriores y está presente en el producto.

MODELO PSICOSOCIAL DE LOS FACTORES
QUE COMPONEN LA SUPERDOTACIÓN
(J. Tannenbaum 1997)

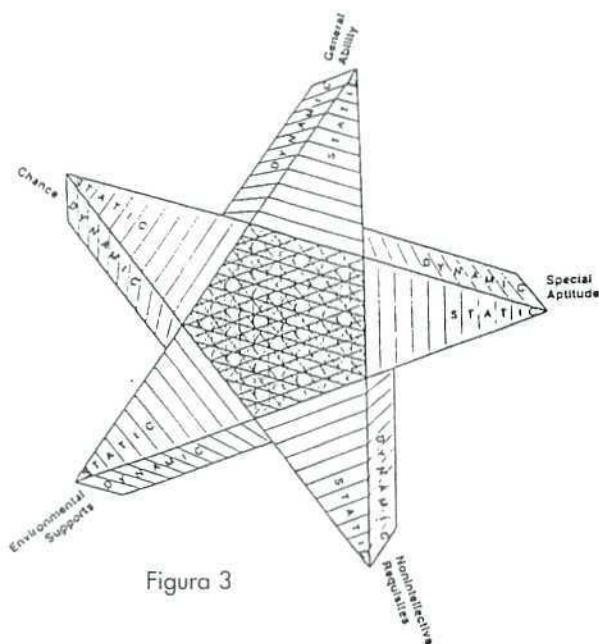


Figura 3

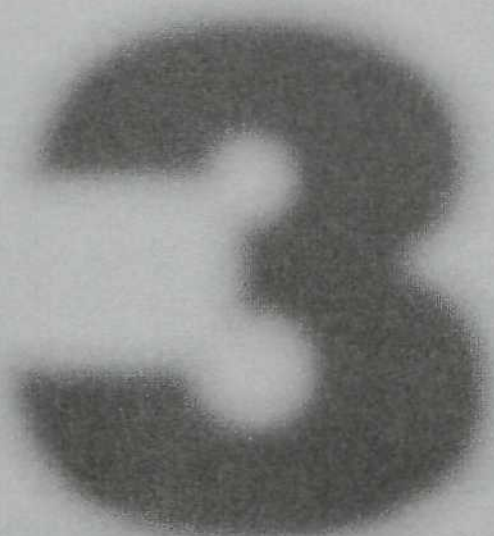
En cada uno de estos factores el autor reconoce la existencia de los que denomina «factores estáticos» y «factores dinámicos»; la interpretación de estos factores no obedece a un exacto principio en cada uno de los componentes del modelo. Por ejemplo, en el caso de la capacidad general, sí se aproxima bastante a las ideas de Inteligencia fluida y cristalizada, pero, en el caso del factor suerte, los elementos estáticos van ligados a la falta de expectativas de cambio, y los dinámicos, al efecto del puro azar.

Además, y lo que es más importante, la superdotación sólo puede observarse en los adultos, de acuerdo con un criterio de productividad como valor social.

¿CÓMO SON?

*Características
cognitivas y afectivas*

- 3.1. *Creencias erróneas*
- 3.2. *Características
de los alumnos con
capacidad superior*
- 3.3. *Características
de los alumnos de
alta capacidad y
repercusiones en
su conducta*
- 3.4. *Mujeres con alta
capacidad*



¿CÓMO SON?:

CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS

3.1. Creencias erróneas

Muchos de los problemas que aparecen en los niños con capacidad superior vienen generados por un desconocimiento de sus características y de las repercusiones que éstas tiene sobre su conducta, como después veremos, pero también es indudable que otros vienen por los «falsos mitos» creados sobre ellos.

Creencia errónea

Debido a su alta capacidad, los superdotados no necesitan ninguna ayuda especial, podrán aprender en cualquier circunstancia y autoeducarse.

Realidad

La mayor parte de las estructuras sociales y educativas están preparadas para el grupo mayoritario de la población y, por tanto, estos sujetos, con rendimientos y características diferentes, no encuentran en estas estructuras «su lugar» para su pleno desarrollo. No podemos olvidar tampoco que, a pesar de su capacidad y/o talento, son niños, y que los factores socio-emocionales necesitan ser apoyados lo mismo que los intelectuales. El fracaso escolar y personal es uno de los datos estadísticamente más probados en el desarrollo de las personas con alta capacidad cuando las condiciones son adversas.

Creencia errónea

Las personas de alta capacidad son superhombres o supermujeres.

Realidad

No son «super» ni distantes de las personas. Son seres humanos con grandes dotes en unas áreas. En lo demás son iguales o inferiores a otras personas.

Creencia errónea

Los excepcionalmente dotados son personas inadaptadas, insociables e inestables en alguna medida.

Realidad

Si bien hay variaciones en el grupo lo mismo que en el resto de la población, tienden a ser sociables, adaptados socialmente y emocionalmente muy estables.

Creencia errónea

Los niños de alta capacidad se aburren en el colegio y crean problemas a sus educadores.

Realidad

Es evidente que si a un niño no se le presta la atención educativa adecuada tiende a distraerse e incluso volverse indisciplinado, pero si encuentran un apoyo suelen ser buenos alumnos que se adaptan bien a sus compañeros y profesores.

Creencia errónea

A los profesores les gusta tener alumnos con gran capacidad en la clase, ya que comprenden con gran facilidad y hacen más sencillo y efectivo su trabajo. Atienden mejor a estos alumnos que a los menos capaces.

Realidad

Aunque esta creencia es casi opuesta a la anterior, ambas conviven en las ideas que muchos tienen sobre la educación de estos niños. Hay numerosos estudios que demuestran que los alumnos de alta capacidad son «incómodos» para los profesores, ya que, como después veremos, son en ocasiones impacientes y/o inquisitivos. Incluso en algunos casos profesor y alumno entran en rivalidad por su nivel de conocimientos.

Estos son algunos ejemplos de ideas erróneas, si bien podríamos citar algunos otros ya comentados sobre los orígenes sociales, las características de los padres, el rendimiento académico, etc... En general, podemos decir que, como grupo, las personas superdotadas tienen las características reales descritas; eso no quiere decir que individualmente no existan casos de insociables, inestables, etc., igual que existen en otros grupos sociales.

3.2. Características de los alumnos con capacidad superior

No es sencillo establecer unas características que puedan ser aplicadas a todos los calificados de sobredotados o talentosos, entre otras cosas porque las variables de contexto, edad, sexo, etc., condicionarán en buena medida la descripción de estas características. No obstante, los estudiosos del tema han logrado hacer una síntesis de algunas de ellas, que pueden tener manifestaciones diferentes en función de la edad y la situación, tal como veremos en el apartado de identificación.

3.2.1. Desarrollo físico

Numerosos estudios, empezando por los de L. Terman en los años veinte, han demostrado que los superdotados, como grupo, son *más altos, más fuertes y desarrollan mayor energía* que los otros niños de su misma edad con capacidad intelectual media.

No obstante, habría que hacer algunas puntualizaciones y tener en cuenta determinados datos. Parece que, a medida que van creciendo, los superdotados van manifestando su superioridad física, pero también parece cierto que esta superioridad no se manifiesta con facilidad en los primeros años de vida, ni desde su nacimiento, como también erróneamente se ha dicho. Willerman y Fiedler (1974) y Fisch y cols. (1976) no encontraron evidencias sobre diferencias significativas en las pruebas de habilidad motora o mental durante el primer año de vida. Otras investigaciones (Loehlin 1989) apuntan a que cuando se compara esta alta capacidad física con la capacidad de otros niños de su mismo grupo (hermanos, amigos directos, etc...), las diferencias son mucho menores que cuando se hace con sujetos de otros entornos. Estos hallazgos apuntan a que la capacidad física de los más dotados no es comparativamente tan diferente cuando esta comparación se hace con los niños de su propio contexto, lo que muy bien podría significar que esta capacidad se debe a otros factores que no son puramente intelectuales.

Podemos afirmar que, si bien en el caso de los superdotados adultos sí parece haber una tendencia a la superioridad física sobre su grupo de referencia, no es tan apreciable en la niñez, al margen de que, como hemos visto, algunos autores ponen en tela de juicio la relación directa entre alto cociente intelectual y superioridad física.

3.2.2. Desarrollo intelectual y características del aprendizaje

Uno de los temas que han querido desentrañar los modelos de la superdotación y una pregunta a la que han querido responder es: ¿Dónde estriban las diferencias cognitivas que hacen que determinados sujetos se desarrollen intelectualmente de forma distinta y que puedan hacer mayor número de aprendizajes y a más velocidad que la media?

Los numerosos autores que han estudiado estas diferencias, Sternberg (1996, 1997); Dark y Benbow (1993); Feldhusen (1984); Jackson y Butterfield (1990); Swanson (1992); Prieto (1998), si bien parten de reconocer que dentro del campo de la superdotación, como ya hemos visto, puede haber tipologías distintas, hay una serie de elementos en cuanto al procesamiento de la información que diferencian el aprendizaje de estos sujetos, tal como recogen Acereda y Sastre (1998), así:

—Las diferencias, entre los sujetos de alta capacidad intelectual y el resto de la población, son tanto cuantitativas como cualitativas.

—Los superdotados son intelectualmente precoces y realizan funciones cognitivas características de la población «media» de edad más avanzada.

- Habitualmente logran una base de conocimientos más amplia que el resto de sus iguales; no obstante, las diferencias esenciales no están en esta riqueza de datos sino en la organización y gestión de los mismos.
- Controlan los procesos de atención y memoria, aplicándolas de forma selectiva sobre elementos esenciales, lo cual les permite liberar «energías intelectuales» para adquirir nuevos conocimientos.

- A la hora de resolver problemas, hay una distribución distinta del tiempo que dedican a las diferentes partes de la tarea. Es característico utilizar más tiempo que la media en el planteamiento y en los procesos metacognitivos y mucho menos en la resolución del problema, que es mucho más rápida.
- En cuanto al uso de estrategias, no suelen utilizar procedimientos de ensayo y error, sino que parten de hipótesis previas, fruto de la representación mental del problema.
- Tienen una mayor eficacia en cuanto a las asociaciones y transferencias de la información.
- El paso de la información consciente a la información automatizada es más rápido, por lo que, lo mismo que en el caso de la atención y la memoria selectiva, les permite liberar energías para aprender otras habilidades.

También se han centrado buena parte de las diferencias intelectuales de los superdotados en las marcadas por los denominados «estilos intelectuales». Para Sternberg (1988), el estilo intelectual es cómo se utiliza y se conoce la propia inteligencia. No son habilidades, sino modos en los que uno escoge utilizar esas habilidades. El estilo es, en principio, independiente de la capacidad, e influenciado en su formación por elementos de la personalidad y el contexto, pero diversos estudios han demostrado que los superdotados tienden a tener «preferencia» por unos determinados estilos intelectuales.

Aunque son numerosas las clasificaciones y tipos de «estilo intelectual» (Canfiel y Canfiel (1976); Gregorc (1985); Milgram, Dunn y Price (1993), si tomamos la realizada por Sternberg (1988), se advierte que las personas, igual que los gobiernos, cuentan con unos mecanismos que les permiten determinados tipos de funcionamiento que el autor resume en tres:

— Legislativo: Son las personas que disfrutan creando, formulando y planificando la solución de problemas. Se sienten cómodos creando sus propias normas y haciendo las cosas a su manera. Prefieren los problemas y las actividades no estructuradas.

— Ejecutivo: Los sujetos con este estilo son aquellos a quienes les gusta poner en práctica las ideas. Prefieren seguir las normas, utilizar los procedimientos que ya conocen y realizar tareas estructuradas.

— Judicial: Es propio de los alumnos a los que les gusta evaluar reglas y procedimientos; disfrutan analizando y juzgando ideas, acciones y elementos contruidos por otros; prefieren los trabajos de tipo analítico, como aquellos en los que hay que comparar y contrastar diferentes puntos de vista.

Una de las primeras observaciones que hace este autor (Sternberg y Grigorenko 1993) es que los estilos intelectuales se amplían y cambian a lo largo de la vida, influidos por el propio desarrollo y factores ambientales, por lo que la determinación del estilo ha de estar siempre referida a una tendencia temporal. En cuanto a la edad, las investigaciones encaminadas a definir el límite menor en el que se puede evaluar el estilo de pensamiento, han constatado que se puede hacer a partir de los doce años; anteriormente sólo se indicarían «tendencias a...».

En el campo de la superdotación, las investigaciones señalan que en el caso de adultos hay una tendencia moderada a utilizar el estilo legislativo; no obstante, en el caso de los niños, el estilo estaría muy mediado por el ambiente, y quizá lo más importante es conocer la tendencia del alumno para adaptar la enseñanza a sus necesidades cognitivas.

La característica más visible, y la primera que suelen notar padres y profesores en el desarrollo intelectual del niño con capacidad superior, es que están «adelantados» con respecto a los niños de su grupo. Muchos de ellos aprenden a leer fácilmente y sin ser enseñados antes del tercer año. Otros están más avanzados en dibujo o matemáticas y muestran especial motivación e interés por estos temas.

3.2.3. Desarrollo emocional y procesos de socialización

Como ya hemos visto al hablar de las falsas creencias sobre los sujetos más capaces, algunas de ellas afectan al ámbito de la personalidad y la socialización; por ello, lo primero que recordaremos es que, en general, las personas superdotadas no tienen más tendencia a los trastornos psíquicos que el resto de la población, y en los casos que, en ocasiones, se describen de especialmente artistas o creativos que pasaron períodos de inestabilidad psicológica, no debemos olvidar que sus logros los consiguieron «a pesar de» y no «por causa de» sus problemas emocionales.

Haremos una breve revisión de aquellos aspectos socio-emocionales que pueden tener mayor repercusión desde el punto de vista educativo.

Motivación

Uno de los problemas que más preocupa a los educadores es, sin duda, la falta de motivación en los alumnos de alta capacidad. Es bastante común que durante los primeros años escolares el niño muestre entusiasmo y curiosidad por asistir al colegio y, posteriormente, poco a poco los va perdiendo, dando por resultado un bajo rendimiento en relación con su capacidad, sin causas aparentes ni ninguna otra circunstancia que obstaculice su aprendizaje escolar.

Como todos muy bien sabemos, «es mejor prevenir que curar» y lo óptimo sería no dejar pasar los primeros síntomas de desmotivación fácilmente controlables.

Para que un alumno de estas características no pierda su interés por el aprendizaje es importante que se le permita descubrir y pensar por sí mismo; que participe en actividades, que descubra sus sentimientos; que tenga su lugar como persona, que se le respete. La clave está en que descubra las razones por las cuales debe aprender.

Debemos partir de que el niño actúa según sus necesidades y no con las de los profesores o padres; por tanto, hay que descubrirlas y en su caso reconducirlas.

La clásica teoría de Maslow (1954) sobre la secuencia de necesidades que se presentan en el ser humano puede ser un sencillo punto de partida para analizar las necesidades del niño desmotivado.

Nivel 1. Necesidades fisiológicas. La falta de sueño o la fatiga serían los primeros elementos que habría que considerar. Niños que leen mucho por la noche o que ven la TV sin control pueden ser niños somnolientos. El trabajo excesivo puede ser otra causa. Muchos padres bienintencionados tienden a llenar de trabajo y actividad a sus hijos más dotados. Todos necesitamos aprender a descansar y a disfrutar del tiempo libre, a tener momentos con uno mismo y a saberlos apreciar.

Para lograr el equilibrio, hay que evitar sembrar la semilla del rendimiento excesivo en edades tempranas. Si el niño piensa que le aceptan sólo por lo que hace y no por él mismo, se refugiará en el trabajo, o bien en la inactividad o la diversión como una forma de réplica al adulto.

Hay que enseñarles a desarrollar una autodisciplina que les permita conjugar el trabajo con otras actividades.

Nivel 2. Necesidades de seguridad. Si el niño se siente inseguro, aunque sea mentalmente, no se siente comprendido; cree tener intereses diferentes, buscará probablemente mediante «llamadas de atención» esta seguridad y protección. Puede también llegar a buscarla en personajes imaginarios. La labor del profesor es conocer sus intereses, aceptarlos como valiosos y... cambiarlos si fuera necesario.

Nivel 3. Necesidades de pertenencia. La identidad depende, en gran medida, del grado en que se sienta uno que pertenece a un grupo y que es respetado y aceptado. Los niños, al interactuar con sus compañeros de edad o de habilidades, desarrollan esta identidad. Pero en esa interacción entre iguales, a veces, surgen las comparaciones, las inseguridades y los

rechazos. La motivación del niño de alta capacidad requiere su pertenencia a distintos grupos, pues, de lo contrario, puede creer que todo el mundo está capacitado para hacer lo que él hace o, por el contrario, que es «invencible» en todo.

Nivel 4. Necesidad de autoestima y amor. A pesar de que estemos tratando con niños de alta capacidad, no debemos olvidar nunca precisamente esto último: «son niños», y su mundo de los afectos puede ser inmaduro. Algunas estrategias afectivas y de apoyo pueden mejorar y completar la motivación de estos alumnos.

Nivel 5. Autorrealización. Necesidad de conocimiento y comprensión. Una vez satisfechas las necesidades anteriores, las personas se hacen conscientes de sus potencialidades y buscan desarrollarlas y actualizarlas. Al más dotado hay que darle esta oportunidad, ya que con ella tiene una alta probabilidad de alcanzar niveles de motivación superior.

Otro punto importante al considerar este tema es lo que denominamos «transferencia de motivación»; algo se ha dicho ya de la posible necesidad de «reencauzar» los intereses. Si al alumno «no le interesan» los contenidos curriculares, no podemos pretender imponérselos. Es necesario, en primer lugar, compartir sus motivaciones, tener su confianza y, a partir de aquí, «conectar» actividades, procurarle éxitos en las nuevas tareas y establecer nuevas metas.

Estos principios son básicos para ayudar a formar su automotivación:

—Utilice los premios sólo como una ayuda para dirigir sus comportamientos; su objetivo es que haga las cosas por simple placer intrínseco.

—Para que un niño no se «encierre en su mundo», comparta con él algo, hágale sentir que es un miembro importante del grupo y que tiene cosas que ofrecer a los demás.

—Comparta sus intereses o, por lo menos, escúchelo sin críticas.

—Aproveche sus cualidades para ayudarlo a que se interese en áreas nuevas, áreas que no le gustan pero que tendrá que trabajar.

Socialización

Hay niños dotados que son muy populares, a los que sus compañeros desean imitar, y otros que no lo son. Los problemas con los compañeros comienzan en ocasiones en la Escuela Infantil, porque el niño de alta capacidad no sabe cómo dirigirse a los demás, o porque de repente siente frustración al darse cuenta que los otros no comparten sus intereses, actitudes o conductas.

Generalmente, se espera que los niños se lleven bien entre sí, a veces, antes de darnos cuenta de que tienen habilidades o intereses especiales, les presionamos para que sean conformistas y parecidos al promedio, en lugar de fomentar su descubrimiento y creatividad.

Es posible que, aunque los educadores lo prefieran, al niño de alta capacidad no le interese ser popular y prefiera dedicar su tiempo a actividades en las que pueda utilizar sus habilidades. Puede preferir relaciones superficiales y contar con unos pocos amigos con los que mantener una relación profunda. Hay que reconocer que es mejor tener pocos amigos, que tener muchos y no saber cómo conservarlos, o no tenerlos por miedo al rechazo.

Puede darse también el caso contrario: el niño puede sacrificar algunos de sus intereses con tal de pertenecer a uno o a varios grupos. Este sistema de socialización es mucho más común en las niñas que en los niños, pudiendo llegar a ser un obstáculo para su desarrollo intelectual, ya que llegan a priorizar la pertenencia al grupo sobre el rendimiento académico, Domínguez y Pérez (1998 a).

Hay algunos estudios, como el de Galbraith (1985), citado por Acercada y Sastre (1998), que vienen a exponer que la sociedad «rechaza» más a los superdotados que ellos a la sociedad. Este estudio realizado sobre más de 400 alumnos y alumnas superdotados, entre los 7 y los 18 años, de Estados Unidos demostró, con valores semejantes para distintas edades y sexos, que estos chicos y chicas tenían el mismo tipo de «quejas» de la sociedad. De ellas recogemos las siguientes:

- Se trata con «secreto» que alguien es superdotado y nadie le explica al niño qué es lo que «le pasa».
- Los padres, los profesores y los amigos esperan que sea perfecto, que lo haga todo bien.
- Muchos compañeros «se meten» con su capacidad.
- Los amigos que realmente les entienden son pocos.
- Se sienten diferentes pero desean que la gente les acepte y les respete como son.
- Se sienten abrumados por las muchas cosas que pueden hacer en la vida.
- Cuando intentan hablar de temas importantes no se les toma en serio.

Cuanto más excepcional sea un niño, más necesitará contar con «amigos especiales» que lo comprendan y aprecien a pesar de sus diferencias.

Pero también es necesario que aprenda a valorar y apreciar el desempeño de los otros que son menos brillantes que él y adaptarse en lo posible a sus compañeros, sin que ni uno ni otros tengan que sacrificar su personalidad.

Una forma especial de dotación social es el liderazgo. Este supone, entre otras cosas, una capacidad superior para asumir la perspectiva de otros, disfrutar estando rodeado de otras personas, capacidad para influir en los demás y, en los niños, asumir responsabilidades más allá de lo esperado para su edad.

Diversos estudios (Payne y Halpin, 1974; Lindsay, 1978; Chauvin, 1988) han sugerido que las habilidades de liderazgo e inteligencia están interrelacionadas, pero la inteligencia por sí sola no justifica la sobredotación social. Un niño con gran capacidad intelectual puede no ver los problemas de un grupo y otro menos dotado puede sentirse capaz de ofrecer realmente ayuda al grupo.

Parece que la piedra angular del liderazgo es la cognición social, más que la sobredotación intelectual. Esto es lógico, puesto que para lograr cambios se debe entender la perspectiva de los demás.

Las características de la personalidad comúnmente asociadas al liderazgo y que nos pueden permitir reconocer a un futuro «líder» son:

- habilidades de comunicación,
- entusiasmo,
- humor,
- autocontrol,

- capacidad de resolución de problemas,
- actividad y motivación a la tarea.

Autoconcepto

Como ya hemos visto al desarrollar la conceptualización actual y los modelos explicativos de la superdotación, hay un amplio abanico de cualidades y dimensiones que nos ayudan a comprender mejor el funcionamiento de las «mentes superiores». El autoconocimiento y el autocontrol son variables determinantes en el logro de las ejecuciones superiores, por eso hoy se le da gran importancia al desarrollo de estas variables «intra-personales» para apoyar el desarrollo de la superdotación.

El autoconcepto contiene autoconocimiento: es la percepción o imagen que mantenemos sobre nosotros mismos. De forma más específica, cuando hacemos referencia al mismo, aludimos a actitudes, sentimientos, conocimientos acerca de nuestras habilidades, apariencia física y aceptación social.

En definitiva, el citado concepto implica juicios descriptivos sobre uno mismo, así como juicios evaluativos de autovaloración. Éstos últimos resultan componentes fundamentales de la autoestima, con frecuencia confundida con el autoconcepto, aunque en realidad sea una parte de él; esto justifica el lugar privilegiado que tiene en el origen, desarrollo y consolidación del mismo. De ahí, pues, que el autoconcepto y la autoestima hagan referencia a la representación global que la propia persona tiene de sí misma, como un todo, y/o también aptitudes y características particulares más específicas, Domínguez (1998 d).

Los estudios comparativos entre el autoconcepto de los superdotados y el grupo de la media demuestran que los superdotados consiguen puntuaciones superiores en autoconcepto general, en relación a las obtenidas con sus compañeros de la media. Esto se interpreta como que el superdotado se percibe bien de forma general; su autoestima y nivel de aceptación es favorable si lo comparamos con sus compañeros de la media (Hoge y Renzulli, 1991).

Pero la conclusión más clara, tras el resultado del análisis de distintas investigaciones, es que los superdotados se caracterizan por mostrar un mejor autoconcepto académico que, sin embargo, esta apreciación no se extiende a los ámbitos personales y sociales, Galindo, Martínez y Arnáiz (1997).

Disincronía

La idea de que los ritmos de desarrollo de los niños podían variar y producir una serie de problemas es antigua; fue ya sugerida por Zazzo en 1971. Pero las connotaciones de este término (para deficientes mentales), tal como surgió, serían bastante confusas e inapropiadas para aplicarlas a sujetos superdotados. Ha sido el francés J.Ch. Terrasier el que, con posterioridad (1989, 1994), ha estudiado y aplicado el concepto.

La disincronía puede ser considerada en dos aspectos: interno, el cual concierne a los particulares ritmos heterogéneos del desarrollo de los niños superdotados; y social, donde se expresan las relaciones resultantes de los niños con sus circunstancias ambientales. Disincronía es el síndrome total, incluyendo las irregularidades internas y externas en el desarrollo y sus consecuencias.

La descripción y el conocimiento de la disincronía ayudará a los educadores a entender mejor el desarrollo de los niños superdotados y a emprender las acciones consiguientes más apropiadas en lo que se refiere a la enseñanza o la ayuda.

Disincronía intelectual-motora.

Un comportamiento muy usual en los niños con capacidad superior es el andar y hablar antes de lo habitual. Sin embargo, no es tanto la aceleración del progreso evolutivo lo que causa los problemas, como el frecuente desequilibrio entre estos procesos; ésta es la causa particular de las dificultades en el colegio, sobre todo respecto a la escritura y la lectura.

Auzias y otros (1977) han demostrado que la precocidad es mucho más frecuente encontrarla en la lectura que en la escritura. Los niños superdotados, a menudo, pueden leer antes de que vayan al colegio; de hecho, algunos pueden hacerlo a la edad de 3 años.

El problema concomitante con los niños que leen con tal facilidad es su excepcional dificultad en aprender a escribir. Al intentar escribir tan pronto se encuentran con la inmadurez motora de los movimientos de la mano y les resulta muy difícil coordinar la escritura con la rapidez de su mente. Cuanto más intentos hacen, o se le proponen, la tensión es mayor y el resultado es una rigidez muscular que provoca peores trazos y, desde el punto de vista emocional, un rechazo o dificultad escritora que en ocasiones perdura toda la vida.

Es necesario entender que un niño puede leer, pero que no puede empezar a escribir al mismo tiempo, y que en este segundo campo deberá llevar los ritmos de aprendizaje de trazos del grupo de la media.

Disincronía afectivo-emocional

Los niños muy capacitados son capaces de captar con frecuencia mucha información que puede tener una fuerte carga emocional (muertes, accidentes, desastres sociales, enfermedades etc.). Esta información procesada cognitivamente no puede ser procesada emocionalmente; esto les lleva en algunas ocasiones a padecer temores o angustias o a tener apariencia de «timoratos». El mecanismo de defensa que suelen utilizar es la racionalización. Pero esta racionalización, descrita por Anna Freud, llevada a sus extremos puede producir serios trastornos afectivos. Los educadores, y en este caso especialmente los padres, deben estar atentos al tipo de información que sus alumnos o sus hijos precoces reciben para poder ayudarles a aliviar su tensión emocional y facilitar la asimilación de estos hechos por medio del diálogo.

Disincronía social.

Esta suele manifestarse fundamentalmente en los entornos escolares, ya que es el lugar donde el niño debe convivir «obligatoriamente» con el grupo de su edad cronológica. Esta situación ha dado lugar a la creencia de que las personas de alta capacidad son poco sociables; en realidad no lo son, pero deberíamos hacer dos consideraciones. ¿Cuál sería la conducta de un niño de la media obligado a estar en una clase completa de

niños con un fuerte retraso madurativo? ¿Cuál sería la conducta de cualquiera de nosotros obligados a estar permanentemente con un grupo en el que nadie tenga intereses como los nuestros?

Los ejemplos aludidos son extremos y no suelen darse exactamente así, pero sirven para ilustrar por qué a veces se producen problemas de socialización. Es labor de los adultos que rodean al niño de alta capacidad, hacerle entender los intereses y las situaciones de los demás, a la vez que darle oportunidades de expresar y compartir los suyos.

3.3. Características de los alumnos de alta capacidad y repercusiones en su conducta

Por último, y a modo de síntesis de lo hasta aquí expuesto, ofrecemos un cuadro con las características generales de estos alumnos y sus repercusiones conductuales. (Cuadro 1).

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD Y REPERCUSIONES CONDUCTUALES
(Adaptado de Pérez y Díaz 1994)

CARACTERÍSTICAS	CONDUCTAS ESCOLARES	CONDUCTAS SOCIO-EMOCIONALES
Adquisición y retención rápida de la información.	Se oponen a las rutinas de aprendizaje y escolares.	Son impacientes con la lentitud de sus compañeros.
Habilidad y rapidez para abstraer, conceptualizar y sintetizar. Disfrutan en el trabajo intelectual.	Pretenden organizar el trabajo escolar a su modo. Cuestionan los métodos de enseñanza.	Omiten detalles en sus intercambios de información y en sus trabajos escolares.
Facilidad en la adquisición del lenguaje. Amplio vocabulario. Gran información de temas complejos para su edad.	Llegan a aburrirse en el colegio. Por la riqueza y precisión de su lenguaje son fácilmente etiquetados como «sábelo-todo».	Se sirven del lenguaje para envolver a los demás y escapar de responsabilidades.

Actitud activa ante el aprendizaje, curiosidad, búsqueda de lo relevante y lo trascendente.	Hacen preguntas desconcertantes. Se obstinan en obtener respuestas satisfactorias.	Esperan lo mismo de los demás.
Creatividad e imaginación: habilidad para ver distintas posibilidades y alternativas.	Dan soluciones inusuales a los problemas realizando procesos de no fácil comprensión.	Rompen planes de grupo o familiares.
Son independientes, con tendencia al trabajo individualizado. Confían en sí mismos.	Tienden a tener un estilo intelectual legislativo o independiente.	Posible rechazo hacia los padres o amigos, sobre todo si éstos intentan imponerles normas.
Disfrutan organizando. Intentan sistematizar.	Construyen reglas o estructuras complicadas que pretenden implantar entre sus compañeros.	Se pueden mostrar mandones, dominantes o maleducados.
Preocupación por temas sociales y morales.	No son comprendidos por su grupo de edad. Se les ve como «raros».	Sus amigos y familiares pueden no entender sus preocupaciones.
Sentido del humor.	Ven lo absurdo de las situaciones, su humor no es comprendido por sus compañeros. Pueden llegar a utilizarlo para «hacer gracia» y llamar la atención.	Humor no compartido. Se le tacha de sacar demasiada «punta» a las cosas.
Elevada energía, viveza; períodos de esfuerzos intensos.	Desorganizan a los demás, con su viveza. Pueden convertirse en hiperactivos si su energía no es correctamente encauzada.	Pueden sentir frustración con la inactividad y adquirir conductas agresivas.
Alta concentración, lapsos duros de atención en áreas de interés, comportamiento dirigido a objetos específicos. Constancia en las tareas.	Desatienden sus obligaciones. Utilizan su capacidad sólo en áreas que les interesan. Dejan de ser considerados como alumnos «brillantes».	Les molestan las personas y las interrupciones cuando su interés está centrado en algo. No se enteran de lo que ocurre en su entorno.
Perfeccionismo y esfuerzo por llegar al fondo de los problemas o las situaciones.	Incapacidad para atender a todas las materias escolares. Sesgos en el aprendizaje.	Criticán a los demás y esperan también perfeccionismos en los otros.
Excesiva auto-crítica.	Tienden a tener baja autoestima.	Tienden a tener mal autoconcepto general.
Conocimiento de los problemas potenciales y evitación de riesgos.	Pueden tener apariencia de «tímidos» o miedosos.	Pueden tener inseguridad aparente.

3.4. Mujeres con alta capacidad

Dentro de este apartado dedicado a las características de los sujetos con capacidad superior nos ha parecido importante hacer algunas reflexiones acerca de la situación de la mujer dentro de este grupo. Cuando los alumnos son seleccionados para programas de educación especial para talentos, o simplemente cuando se hacen estudios de intereses en edades tempranas, los chicos y las chicas participan en iguales proporciones, pero en la vida adulta los hombres exceden al número de mujeres en los puestos de liderazgo científico y social.

Estos hechos son corroborados por estadísticas sociales y por estudios científicos. De los datos sociales destacamos el hecho de que aunque en la actualidad las mujeres constituyen en torno a un 45% de la población activa, casi un 80% de ellas están empleadas como personal no cualificado. Es más, en profesiones calificadas tradicionalmente como femeninas, como son los campos de la docencia, la enfermería, el trabajo social, etc., aunque la mayoría de los profesionales son mujeres, sólo un 15% de ellas desempeñaban puestos directivos. Estos datos deben llevar a padres y profesionales a prestar especial atención a los conflictos que pueden surgir, sobre todo en la adolescencia, entre superdotación, feminidad y aspiraciones profesionales, Domínguez y Pérez (1998 a).

Estos hechos son fácilmente explicables por las expectativas sociales que hasta hace poco se asociaban a los roles sexuales; Cuesta comprender cómo se mantienen opiniones estereotipadas sobre las diferencias cognitivas y de superioridad entre géneros, sobre todo después del estudio de Maccoby y Jacklin (1974), citado en Domínguez (1995), que analizan las investigaciones más rigurosas sobre las diferencias entre sexos y afirman

que las semejanzas entre éstos son muy superiores a las diferencias en cualquier tipo de variables. Las expectativas han empezado a cambiar, pero aún hay mucho trabajo que realizar, especialmente en el campo de la orientación vocacional de las jóvenes superdotadas.

Trabajos científicos clásicos y recientes, Benbow y Stanley (1983, 1982); Eccles, Parson y otros (1984); Eccles (1985); Fox y Zimmerman (1985); y Zorman (1993), demuestran las diferencias en aptitudes e intereses entre superdotados en la enseñanza media, la universidad y la edad adulta. Se ha demostrado que los chicos puntúan más alto que las chicas en los tests de aptitud intelectual, especialmente en los de aptitud matemática, y que habitualmente entre los 11 y los 17 años se produce un descenso en las puntuaciones medias de los tests de inteligencia en las chicas. A medida que chicos y chicas maduran, la distancia se hace más evidente. También se ha demostrado que las mujeres tienden a participar menos en programas de aceleración o programas específicos para sujetos con talento y que eligen con más rapidez carreras de grado medio, y es significativamente menor el número de chicas que realiza estudios superiores.

Se han elaborado distintas teorías que intentan explicar la aparición de estas diferencias. Recogemos algunas de ellas expuestas por Pérez (1995):

a) Los conflictos entre talento y feminidad

De una parte, está la percepción estereotipada de los papeles femeninos y masculinos en nuestra sociedad. La presión social para conformarse con un papel femenino esperado puede llevar a las chicas a la disminución de su propio autoconcepto. También esto puede llevarlas a un

cambio en sus atribuciones de éxito o fracaso, llegando a atribuir sus éxitos a factores externos, como la suerte y la facilidad de la tarea, y los fracasos a factores internos como la propia habilidad.

b) Las presiones y los estereotipos sociales de iguales y superiores

Fox y Zimmerman (1985), Eccles (1985) y otros investigadores señalan que otro grupo de factores determinantes en las «disarmónicas» elecciones profesionales de las mujeres superdotadas vienen determinados por las presiones sociales.

Entwistle y Greenberger (1972) encontraron, en un estudio sobre las actitudes de los jóvenes americanos ante el trabajo, que los compañeros, en especial los del sexo masculino, ejercen una presión considerable sobre las aspiraciones profesionales de las adolescentes.

En otro estudio de Fox y Denham (1974) sobre los alumnos de altas capacidades de la Universidad Johns Hopkins, se constató que sólo el 18% de los chicos esperaba que sus esposas tuvieran profesiones a tiempo completo, y el 57% no esperaba que sus esposas trabajaran fuera de casa después de tener hijos. Entre las chicas, las opiniones no eran demasiado diferentes; el 30% esperaba tener una profesión a tiempo parcial o una interrupción de la profesión para atender a la familia, y un 25% no esperaba trabajar fuera de casa después de haber tenido hijos. Cuando se preguntó, tanto a chicos como a chicas superdotados, por qué menos mujeres que hombres siguen carreras matemáticas o ingenierías, más del 75% tanto de chicos como de chicas respondieron que el problema estaba en las responsabilidades familiares.

c) La falta de modelos femeninos en los campos científicos y técnicos

Distintos trabajos han corroborado (Highman y Navarre, 1984) que las chicas superdotadas no suelen elegir una carrera que no conocen, o con la que no logran identificarse. Astin y otros (1976) comprobaron que aunque muchas mujeres jóvenes son atraídas hacia una profesión, ellas terminan interesándose en roles de su sexo. Es un hecho social, ya comentado, que existen muchas menos mujeres en puestos de liderazgo que hombres; cualquier publicación cultural lo corrobora, con lo que el problema de los roles y los modelos es claro.

Ante esta situación a la que podríamos añadir otros numerosos ejemplos, ¿cuáles serían las líneas de intervención para paliar el problema?

Pautas de intervención

Podríamos hablar de orientaciones escolares y familiares que intentarían ayudar a paliar el problema o a evitar su aparición y permitir el desarrollo igualitario de niños y niñas de alta capacidad. Unos ejemplos de estas propuestas serían:

En el entorno familiar, tener en cuenta las siguientes orientaciones (Garrison 1989):

- a. Permitir que las hijas disfruten de tiempo para actividades en igualdad con cualquier varón (el tiempo «libre» de las chicas no tiene por qué ser ocupado especialmente en tareas domésticas);
- b. Ayudarlas o apoyar con entusiasmo cualquier tarea que propongan o descubran.

- c. Animarlas a que desarrollen relaciones o conozcan modelos de mujeres profesionales con buena percepción de sí mismas y de su trabajo.
- d. Desarrollar su capacidad crítica y de toma de decisiones.
- e. Involucrar a las hijas en los planes y decisiones familiares.
- f. Intentar comprender sus gustos y aficiones y evitar inmiscuirse demasiado en sus actividades, evitando la sobreprotección (no es cierto que «... una chica es distinto»).

En el entorno escolar, tener en cuenta iniciativas tales como:

- a. Que participen el mismo número de niñas que de niños en actividades de «riesgo intelectual». (Concursos, dirección de grupos de trabajo, etc.).
- b. Que participen en igualdad de condiciones en informaciones sobre estudios técnicos, charlas y entrevistas.
- c. Que el material escolar no tenga carácter sexista.
- d. Impedir que adquieran sentimientos de rechazo e inferioridad hacia las matemáticas y las ciencias.
- e. Mantener altas sus expectativas.
- f. Introducir modelos femeninos con profesiones no estereotipadas.
- g. Fomentar su independencia y su liderazgo.

¿CÓMO SABER SI UN NIÑO TIENE ALTA CAPACIDAD Y/O TALENTO?

Proceso de identificación

- 4.1. *¿Identificar o no identificar?*
- 4.2. *¿Quién es y quién no es superdotado?*
- 4.3. *Técnicas y procedimientos de identificación*
- 4.4. *Ventajas y limitaciones de los procedimientos de identificación más usuales*
- 4.5. *Identificación precoz*
- 4.6. *Identificación de grupos marginales y sujetos con bajo rendimiento académico*

¿CÓMO SABER SI UN NIÑO TIENE ALTA CAPACIDAD Y/O TALENTO?:

PROCESO DE IDENTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta todos los datos hasta aquí expuestos sobre conceptos, características etc., no creemos que sería muy difícil a cualquier profesional hacer una aproximación acerca de la posibilidad de superdotación o talento en un sujeto; no obstante, parece necesario hacer una comprobación técnica de estos datos, dirigida especialmente a establecer o no la necesidad de programas educativos especiales.

4.1. ¿Identificar o no identificar?

La primera cuestión problemática que aparece comentada en muchos autores es la referida a si se debe, o por qué se debe, identificar a los sujetos superdotados en los contextos escolares o educativos (Whitmore, 1980, 1988; Rutter, y otros, 1979). El tema se ha elaborado desde distintas disciplinas científicas: psicología, pedagogía, sociología. Hasta la ética ha aportado razones diversas.

El proceso de identificación lleva, en primer lugar, a formar desde el punto de vista social, humano y educativo, dos grupos sociales de dinámica y tratamiento distinto, que de suyo se enfrentarían con los ya clásicos principios de normalización e integración socio-educativa defendidos desde la formación para sujetos con necesidades educativas especiales.

Los defensores de la no identificación parten, en una gran medida, de la idea de que una oferta educativa diversificada permite a este tipo de alumnos desarrollar adecuadamente sus capacidades sin necesidad de etiquetamientos ni de establecer diferencias con el grupo de los iguales, con las connotaciones, a la larga, negativas, que casi siempre esto supone. También ha habido creencias más o menos explícitas en el sentido de aceptar que las altas capacidades intelectuales suponen una facultad de autoformación y, por tanto, que este tipo de alumnos apenas si necesitan apoyo docente. En esta idea simplista subyace un concepto de superdotación unidireccional y uniforme.

No obstante, el hecho real de que alumnos excepcionalmente capaces hayan fracasado en su formación personal y escolar, los numerosos informes de alumnos de altas capacidades que han abandonado los estudios por diversas causas, y datos obtenidos sobre población escolar española donde resulta revelador que el índice de fracaso escolar es semejante entre los alumnos de la media y los de altas capacidades intelectuales, cuestionarían los principios anteriores.

Entre los defensores de la identificación encontramos propuestas como la basada en fines socio-políticos de justificación materialista, por los beneficios que, como profesionales, científicos y líderes, estos sujetos pueden dar a la sociedad. La identificación y el apoyo de estos sujetos mejorará el nivel de un país a través de sus aportaciones y descubrimientos.

Ya en otra línea se encontrarían los que consideran que la investigación debe realizarse únicamente con vistas a establecer un modelo educativo para estos sujetos, de forma que se planteen las adaptaciones individualizadas necesarias en el proceso instruccional y en el currículum, y

así lograr el desarrollo de los potenciales excepcionales. Una identificación de tipo episódico no tendría sentido y puede llegar a ser negativa para el superdotado.

Podríamos comentar otras alternativas respecto a por qué se debe o no se debe identificar a los sujetos de altas habilidades; no obstante, como ninguna tendencia cuenta con criterios unánimes, cabría quizá dejar cuestiones abiertas a la hora de la identificación, como: ¿qué capacidades debemos identificar?, ¿con qué fin?, ¿con qué medios? y ¿cuándo debe realizarse?

4.2. ¿Quién es y quién no es superdotado?

Esta es la pregunta que muchos profesionales se hacen y que de alguna forma el enfoque tradicional de la superdotación pretendía responder. El proceso de identificación consistía en determinar «quién sí» y «quién no». Esta concepción rechazaba para los programas de intervención a aquellos que no cumplían los «requisitos» o las medidas de corte señaladas.

Esta concepción estaba determinada por las más antiguas representaciones de la excepcionalidad, las psicométricas, como ya vimos anteriormente, basadas en determinación de superdotación por medio de un determinado nivel de CI.

Del mismo modo que ha cambiado el concepto ha cambiado el sistema de identificación. Como hemos visto, la superdotación es «un constructo» formado por un amplio núcleo de variables cuyo funcionamiento conjunto (coalescencia) da como resultado la excepcionalidad.

Por ello la identificación debe convertirse en un proceso que: a) busque capacidades en los niños y jóvenes para darles la oportunidad de desarrollarlas; y b) analice y oriente el desarrollo de las mismas.

«La identificación debe ser vista como un proceso continuo, no como un proceso único que dice de una vez y para siempre si un niño es superdotado o no. Los talentos emergen y crecen evolutivamente, y algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación. Es importante que todos los que trabajan con niños y jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, no como algo fijo e inmutable». (Treffinger y Feldhusen, 1996).

Las nuevas concepciones no psicométricas de la superdotación ven a ésta como un continuo que se puede o no desarrollar a la vez que el crecimiento del niño. En ellas la identificación se dirigiría, no a determinar «quién es» o «quién no es», sino a «quién puede llegar a ser».

4.3. Técnicas y procedimientos de identificación

A la hora de elegir cuáles son los procedimientos y las técnicas más adecuadas para la identificación de la capacidad superior, Martinson (1974) aconseja tomar en consideración los siguientes aspectos :

1. Ser consciente del alcance y limitaciones de cada una de ellas.
2. Las razones que justifican su aplicación.
3. Su efectividad y eficiencia.
4. Su valor para construir programas educativos.

Actualmente contamos con una serie de procedimientos que permiten detectar e identificar a los niños con habilidades excepcionales y/o que tienen un gran potencial. Esto tiene grandes ventajas para el docente y para el discente; al primero le permite desarrollar la educación sobre la base de características específicas, como la física, la social, la intelectual y la afectiva, ideando fórmulas adecuadas para estimular al alumno, y éste conseguirá su autorrealización y a través de ella su pleno desarrollo.

Los diferentes sistemas de identificación se agrupan en dos grandes núcleos:

- a. Identificación a través de sistemas o pruebas subjetivas.
- b. Identificación a través de procedimientos formales y/o estandarizados.

En el primer grupo se encuentran todas aquellas valoraciones que de forma cuantitativa o cualitativa recogen observaciones, opiniones o creencias del sujeto valorado o de aquellos que le rodean: padres, compañeros profesores, etc. El segundo grupo está formado por pruebas estandarizadas de tipo cuantitativo que señalarán, en relación con su grupo de referencia, el nivel alcanzado por el sujeto.

Unas y otras deben tener un valor complementario entre sí a la hora de realizar un diagnóstico, pero tanto unas como otras tienen ventajas e inconvenientes, que a continuación resumimos.

De acuerdo con el estudio de Martinson (1974) y otros 204 especialistas, el nivel de eficacia de estos sistemas es el siguiente:

Sistemas o pruebas subjetivas.

Nominación de los profesores.....	70%
Nominación de los padres.....	60%
Nominación de compañeros.....	50%
Pruebas informales de rendimiento	40%
Autobiografías y autoinformes.....	60%

Procedimientos formales o estandarizados.

Pruebas individuales de inteligencia.....	90%
Pruebas colectivas de inteligencia.....	64%
Pruebas estandarizadas de rendimiento	78%
Resultados escolares.....	78%
Test de creatividad	73%

Es evidente que en este breve resumen no están incluidos todos los tipos de pruebas que pueden y deben utilizarse en el diagnóstico de la capacidad superior, personalidad, estrategias de aprendizaje, metacognición, socialización, etc., pero de muchas de ellas no hay datos generales sobre su eficacia global. En cualquier caso parece probado que, para identificar la superdotación, los sistemas más eficaces son los de «criterios múltiples», en consonancia con los distintos componentes de la superdotación.

Cualquiera de estos tipos de pruebas pueden emplearse en dos enfoques, como sistema *específico o de evaluación individual* y como *método diferencial o «screening»*. El primer caso suele ser el más habitual y consiste en aplicar una determinada batería de pruebas a un sujeto o grupo

de sujetos en los que se ha apreciado algún tipo de conducta excepcional y se pretende determinar las características y alcance de estas conductas, así como las necesidades educativas especiales que de ella se deriven.

El segundo enfoque establece «a priori» unos posibles indicios de superdotación e intenta encontrar dentro de la población escolar general a los sujetos potencialmente elegibles para darles la ayuda necesaria. Del mismo modo que en muchos centros se establecen programas «preventivos» hacia el fracaso escolar y/o las dificultades de aprendizaje y, a través de determinados indicios o pruebas al comienzo de los ciclos, o de los cursos escolares, se intenta detectar los «sujetos de riesgo» para darles el apoyo necesario, serían necesarios los estudios generales que se hacen de la población escolar para detectar potencialidades que deban ser desarrolladas.

Un ejemplo de este sistema es el desarrollado por Renzulli y Reis, (1991) denominado *Talent Pool*, que pretende extraer de la población general el mayor número posible de talentos para ofrecerles un programa de apoyo, y así evitar que especialmente sujetos de riesgo, chicas, grupos marginales, etc., puedan perder su oportunidad de desarrollo.

Una adaptación de este sistema está formada por los siguientes pasos:

1. Nominación en función de pruebas objetivas, tests colectivos estandarizados, etc. Este paso supone extraer un núcleo de población de alumnos entre el 8 y el 10% superior sobre la base de indicios, o sobre los datos de pruebas generales que se utilicen con este o con otros fines.

2. Nominación de los profesores. Se pide a los profesores que: a) especifiquen los talentos o capacidades de los alumnos detectados, b) señalen otros posibles alumnos que a su juicio destaquen en cualquier área del conocimiento o la conducta y que no hayan sido seleccionados.

3. Una vez confeccionada una nueva lista de alumnos, se da a todos los profesores del centro, incluyendo los de actividades específicas (ed. física...), complementarias, etc., para ver si reconocen las habilidades de los alumnos propuestos y, nuevamente, en muchos casos por asociación, si consideran o recuerdan algún otro. También se pueden utilizar nominaciones de compañeros.

4. Información de/a padres. Esta fase nos lleva a solicitar a los padres información sobre características evolutivas y personales de sus hijos/as, intereses, etc., a la vez que se les informa, no tanto de la «posible alta capacidad» de su hijo/a, como de las características del programa de apoyo al talento.

5. Información a los alumnos y rediseño del programa sobre los intereses del grupo. Estudio individual de casos y orientaciones personales, si se considera necesario

4.4. Ventajas y limitaciones de los procedimientos de identificación más usuales

Nuestra guía, si bien no pretende señalar de forma exhaustiva las pruebas y/o validez de los métodos de identificación, que quedan reser-

vados al campo de los especialistas, sí pretende orientar a educadores y padres sobre ventajas e inconvenientes de los sistemas e indicadores observables.

Son numerosos los autores que han recogido y analizado estas ventajas e inconvenientes, Martinson (1974); Renzulli (1994); Taylor y Sternberg (1989); Touron (1998); Acereda y Sastre (1998). A partir de sus trabajos ofrecemos las siguientes observaciones (Cuadro 2):

VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN MÁS USUALES

Procedimientos	Ventajas	Limitaciones	Observaciones
Sistemas o pruebas objetivas			
Tests individuales de inteligencia.	Fiabilidad para diferenciar las características de la superdotación.	Son costosas de administrar. Algunas escalas tienen una fuerte carga cultural, por lo que favorecen a determinados sectores de la población.	Los resultados deben tomarse como una estimación. Los resultados deben analizarse cuantitativa, cualitativa y comparativamente.
Tests colectivos de inteligencia.	Economía.	Sólo son buenos como método de «screening», nunca para tomar decisiones o establecer programas.	Se pueden usar para seleccionar casos detectados por nominaciones u otros indicios.
Test de creatividad y/o pensamiento inventivo.	Miden el pensamiento divergente.	Las pruebas estandarizadas tienen características muy diferentes en función de las diferentes concepciones de esta área	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.

Procedimientos	Ventajas	Limitaciones	Observaciones
Sistemas o pruebas objetivas			
Test de ejecución y/o rendimiento.	Sirven para la identificación individualizada del talento académico.	Pueden no descubrir al superdotado al no puntuar alto en conocimientos escolares.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios y especialmente para los programas de intervención (ampliaciones, adaptaciones, etc.)
Test de aptitudes específicas.	Sirven para la identificación individualizada del talento.	Sirven exclusivamente para un tipo de capacidades.	Son imprescindibles para determinar talentos.
Test de estrategias cognitivas y metacognitivas.	Diagnostica el nivel y la calidad del procesamiento de la información.	Pueden ser manipuladas de forma «desiderativa». (Pueden contestar lo que piensan que se debe hacer, no lo que hacen).	Permiten intervenir mejorando y «equilibrando» procesos.
Test de personalidad e intereses.	Son muy importantes en los casos de inadaptación.	Son costosos. Deben ser utilizados siempre por especialistas.	Son necesarios para una valoración completa.
Cuestionarios, inventarios, escalas de observación.	Fáciles y rápidos de administrar.	Falta de fiabilidad.	Son necesarios en los primeros pasos de la identificación y como material complementario.
Informe de profesores (sin formación específica).	Bajo coste económico y rapidez de aplicación.	Falta de exactitud, suelen confundir superdotación con rendimiento académico.	Es una fuente de información necesaria.
Informe de profesores con formación específica o de expertos.	Predicciones exactas. Incremento de fiabilidad.	Hay poco personal especializado.	Es una de las mejores formas de identificación.

Procedimientos	Ventajas	Limitaciones	Observaciones
Sistemas o pruebas objetivas			
Informe de los padres.	Conocen muy bien al niño y pueden ser precisos en sus observaciones.	No siempre son capaces de interpretarlas «objetivamente». Desconocen las características de la superdotación.	Son imprescindibles para analizar datos evolutivos.
Nominaciones de compañeros.	Son un buen índice de la capacidad social y de liderazgo.	A veces, los niños, y especialmente las niñas, de alta capacidad las esconden ante sus compañeros.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Autobiografías, informes personales, entrevistas.	Son una fuente valiosa de información. Revelan sus intereses, logros y aspiraciones.	Subjetividad y empatía de quien lo valora.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Productos del niño. (Trabajos espontáneos, «portfolio»).	Son trabajos propios que pueden expresar su capacidad sin estar mediatizados por el entorno.	No se les presta habitualmente atención.	Son necesarios para combinar sus resultados con otros criterios.

Véase relación de Tests y Pruebas de Identificación, pág. 181.

4.5. Identificación precoz

Para los autores que de forma clásica consideraban la medida de capacidad intelectual como elemento determinante y casi único de la superdotación (modelos psicométricos) no era difícil diagnosticar la «superdotación» desde los primeros años de vida. Con los nuevos modelos, más complejos, que demuestran que en la superdotación entran en combinación otros diferentes elementos además del nivel de C.I. y las diferentes conceptualizaciones del genérico término «superdotado», la «predictibilidad» futura de este diagnóstico temprano pierde su fiabilidad.

Aunque numerosos autores, Sternberg (1996); Castelló (1998) defienden que no se puede hacer un diagnóstico fiable hasta edades mucho más tardías (12-13 años), lo que ningún autor niega es la necesidad de intervención temprana cuando existen indicios de alta capacidad. Esta puede ser producto de una estimulación temprana, de una precocidad evolutiva, etc., o puede ser manifestación de una futura superdotación, que conformarán otros elementos. En todos los casos es necesario:

- a. Ubicar al niño en el entorno escolar que necesita.
- b. Ofrecer a los padres ayuda y orientación si su hijo/a tiene necesidades especiales.

Los padres son, a pesar de las limitaciones antes enunciadas los mejores identificadores en edades tempranas, puesto que son los que mayor información tienen sobre el niño. En este sentido ofrecemos una lista de características que pueden inicialmente detectar a bebés (1-3 años) con necesidades especiales debidas a desarrollo superior (Acereda y Sastre 1998) (Figura 3).

Cuadro 3
**INDICADORES DE DESARROLLO SUPERIOR
 (1-3 AÑOS)**

<i>CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES</i>
Gran expresividad. Capacidad para captar estímulos sensoriales y auditivos.
Capacidad para responder a los estímulos de forma diferenciada. Mantenimiento de la atención.
Precocidad verbal.
Aprendizaje sin enseñanza directa.
Intereses múltiples.
Frecuencia de preguntas.
<i>CARACTERÍSTICAS AFECTIVAS</i>
Buena adaptación socio-emocional.
Autoconcepto positivo.
Gran capacidad de trabajo.
Bajo nivel de cansancio.
Alta competitividad.
<i>CARACTERÍSTICAS DE RELACIÓN SOCIAL</i>
Autonomía e independencia temprana.
Buena relación con adultos.
Liderazgo en los juegos.
Gran capacidad de memoria y reconocimiento de personas reales y personajes ficticios.

4.6. Identificación de grupos marginales y sujetos con bajo rendimiento académico

El desconocimiento y las expectativas estereotipadas son, en muchas ocasiones, la causa de que alumnos de alta capacidad intelectual puedan no ser percibidos en el aula. Ejemplo de ello son los niños introvertidos, los hiperactivos, los que cuentan con algún tipo de handicap físico y, por supuesto, los que llegan a desarrollar baja motivación y por tanto mal rendimiento académico.

La única posibilidad de reconocer la alta dotación en estos casos es, además de los estudios individualizados, el criterio de los expertos o la utilización de observaciones adecuadas por parte del profesor.

Las observaciones que pueden ayudar a un profesor a sospechar alta capacidad en un alumno, al margen de su conducta y de su rendimiento académico, son:

Indicadores cognitivos:

- Gran capacidad para aprender y retener conocimientos que le interesan.
- *Habilidad superior para resolver problemas.*
- Elaboración de definiciones y conceptos.
- Conexión entre conceptos diferentes.
- Comprensión de ideas complejas para su edad.
- Lenguaje apropiado y preciso.
- Vocabulario extenso.
- Escasa fatiga, siempre que las tareas no sean rutinarias y repetitivas.

Indicadores socio-emocionales:

- Capacidad para asumir las perspectivas de otros.
- Sensibilidad hacia los demás.
- Elevado autoconcepto.
- Tendencia a influir en los demás.
- Asunción de responsabilidades más allá de lo esperado.
- Iniciativa.
- Capacidad de decisión.

¿CÓMO AYUDARLES A SU PLENO DESARROLLO?

Aprender a aprender

- 5.1. *Aprender a «aprender»*
- 5.2. *Modelos de enseñanza-aprendizaje para alumnos con capacidad superior*

5

¿CÓMO AYUDARLES A SU PLENO DESARROLLO?:

«APRENDER A APRENDER»

5.1. Aprender a «aprender»

A la hora de exponer en esta guía los sistemas de intervención educativa, y más especialmente las propuestas de intervención en el aprendizaje de los más dotados, no podemos hacerlo sin tener en cuenta los enfoques actuales sobre el aprendizaje escolar y los modelos teóricos que se han elaborado para la enseñanza específica de estos alumnos, a partir de los cuales surgen diversos tipos de aplicaciones.

Tal como expone Beltrán (1994), lo que se necesita es descubrir los rasgos esenciales del aprendizaje y, para ello, nada mejor que acudir a la psicología y tratar de conocer las tendencias actuales y los principios básicos sobre lo que llamamos aprendizaje humano.

Aunque no hay todavía una definición compartida por todos sobre lo que sea el aprendizaje, sí hay algunas interpretaciones que tratan de formalizar el aprendizaje en torno a ciertas tendencias generales que reducen a unos pocos patrones comunes las múltiples formas de aprender de los seres humanos.

Son muchas, y muy diferentes, las interpretaciones que se han dado del aprendizaje, pero todas ellas se pueden reducir a tres que representan, a su vez, tres grandes etapas en la comprensión de tan importante fenómeno social: el aprendizaje como adquisición de respuestas, como adquisi-

ción de conocimientos, o como construcción de significado. Vamos a describir brevemente cada una de estas concepciones para detenernos un poco más en la que supuestamente atrae hoy la atención de los especialistas en superdotación.

El aprendizaje como adquisición de respuestas. Esta primera interpretación va ligada a la teoría conductista y a la primera mitad de este siglo XX. Desde su fondo asociacionista o empirista, esta metáfora interpreta el aprendizaje como un registro mecánico de los mensajes informativos dentro del almacén de la memoria. El papel de protagonista corresponde evidentemente al profesor y sus procedimientos instruccionales que afectan directamente a la ejecución del alumno, a quien se le reserva el papel de mero recipiente donde el profesor vierte los contenidos del aprendizaje. En esta metáfora no interesa ni la naturaleza del conocimiento, ni la iniciativa del alumno, ni la motivación escolar, ni las estrategias de elaboración de los contenidos. Aquí la clave es adquirir respuestas.

El aprendizaje como adquisición de conocimientos. A partir de los años 50 se introduce una nueva interpretación, la del aprendizaje como adquisición de conocimiento. Es el resultado del cambio que sufre la investigación, pasando del laboratorio animal al laboratorio humano y las escuelas. Según esta interpretación, el estudiante adquiere conocimientos y no sólo respuestas. El profesor es visto como transmisor de datos y el estudiante como receptor de los mismos. Se trata de un enfoque cognitivo, pero meramente cuantitativo. La clave es adquirir conocimientos.

El aprendizaje como construcción de significado. A partir de los años 70 el aprendizaje no se reduce ya a la adquisición de conocimientos sino

que el estudiante trata de construirlos usando su experiencia previa. De esta forma, la instrucción está centrada en el alumno, mientras el profesor, en lugar de suministrar conocimientos, ayuda al estudiante a construirlos mediante sus actividades de aprendizaje. El papel del alumno corresponde al de un ser autónomo, auto-regulado, que tiene en sus manos el control del aprendizaje. La clave es aprender a aprender.

De las tres concepciones, es la tercera la que se ha ido imponiendo con el tiempo y la que permite comprender en su totalidad la naturaleza del aprendizaje escolar y, sobre todo, la que mejor concuerda con las características intelectuales y el estilo cognitivo de los más dotados. De ella deben surgir los modelos de aprendizaje para estos alumnos.

Este modelo ha cambiado sustancialmente el centro de gravedad y, en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Los supuestos centrales, al contrario que en casos anteriores, acentúan los procesos internos del alumno que aprende, y no los factores externos al proceso de aprendizaje, como son los recursos materiales, los dispositivos tecnológicos o la información ofrecida. Un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos y suministra propuestas educativas imposibles dentro de otros sistemas.

5.2. Modelos de enseñanza-aprendizaje para alumnos con capacidad superior

A la luz de este y otros supuestos teóricos hoy se cuenta con una amplia gama de modelos de enseñanza-aprendizaje que pueden servir de base,

separados o en combinación, para la elaboración de un diseño curricular para los alumnos con capacidad superior.

Estos modelos sirven como marco básico y ayudan a hacer las modificaciones pertinentes del currículum con una adecuada fundamentación. La intervención curricular con estos alumnos no debe ser tomada como una colección de actividades o juegos que se unen casi como un rompecabezas; esto no sería un currículum, y no es útil para guiar al superdotado; cualquier propuesta ha de estar fundamentada, organizada y adecuadamente propuesta para su desarrollo. No pretendemos hacer un desarrollo exhaustivo de estos marcos teóricos, pero sí analizar sintéticamente algunos ejemplos representativos de distintas líneas de intervención.

Uno de los modelos más conocidos es el desarrollado por J. Renzulli (1994). Este autor brinda una serie de actividades de enriquecimiento que sirven de guía para elaborar programas cualitativamente diferentes; los alumnos toman conciencia del proceso de aprendizaje a través de tres tipos de actividades interrelacionadas:

El modelo de enriquecimiento triádico propone:

TIPO I. Actividades de exploración general.

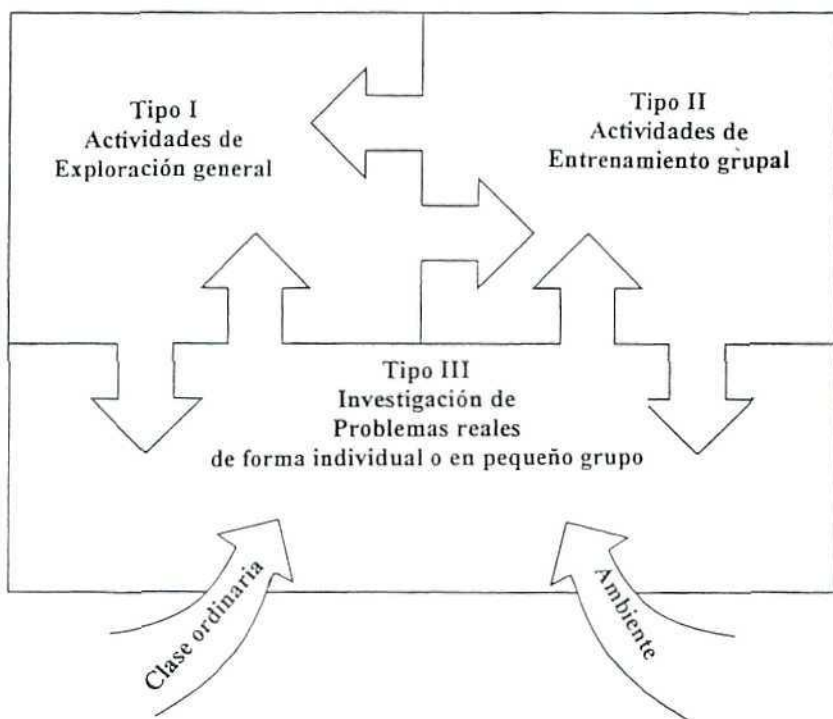
TIPO II. Actividades de entrenamiento grupal.

TIPO III. Investigación de problemas reales en forma individual o en pequeño grupo.

Los tipos I y II son apropiadas para todos los alumnos, si bien son también importantes para dar oportunidad de enriquecerse a los más dotados, por dos razones: a) permite ampliar los intereses de estos alumnos,

sus procesos de pensamiento y su desarrollo afectivo, elementos imprescindibles en cualquier programa de enriquecimiento; b) son la base y el sistema de apoyo para las actividades tipo III que pretendemos desarrolle el niño bien dotado.

El modelo triádico de enriquecimiento. (Figura 4)



Las actividades tipo III son el centro de este modelo. Renzulli recomienda que estos alumnos dediquen la mitad de su tiempo escolar a estas experiencias, pues gracias a ellas llegarán a ser verdaderos investigadores de temas o problemas reales a través de métodos científicos específicos, sin importar el nivel de complejidad de los mismos.

Las actividades de tipo I suelen estar constituidas por actividades de exploración de distintas áreas o temas escolares o extraescolares; las de tipo II por los métodos o sistemas de trabajo e investigación en cada una de estas áreas y las de tipo III por el estudio y profundización de un tema o un problema en sí.

De acuerdo con Renzulli, para que los alumnos puedan participar en su modelo con éxito necesitan tener básicamente las siguientes características:

1. Inteligencia por encima de la media.
2. Creatividad por encima de la media.
3. Alta dedicación y perseverancia.

La ventaja de este modelo es que se diseñó específicamente para usarse en programas de superdotados y, como tal, se ha basado en investigaciones acerca de sus características especiales. Además, tiene en cuenta que los programas para estos alumnos deben estar relacionados con el currículum regular. Este modelo se encamina directamente a los temas y a las modificaciones cualitativas del currículum. Sus ventajas quedarían resumidas en:

- es sencillo de entender,
- respeta los intereses y los estilos de aprendizaje de los alumnos,
- se basa e incorpora ambientes de la vida real.

Las desventajas que este modelo presenta a la hora de su aplicación en el aula ordinaria vienen dadas, de una parte, porque el modelo de características de los alumnos se elaboró sobre adultos y al profesor le puede ser más difícil evaluar el nivel de creatividad y, especialmente, la alta dedicación y perseverancia. De otra, los profesores deben contar con una gran

variedad de recursos, saberlos utilizar y contar con ellos en el momento que lo necesitan.

A pesar de estas desventajas, su filosofía, y los principios de los que parte, han ayudado a entender y desarrollar mejor propuestas prácticas de enriquecimiento curricular. (Iglesias y Pérez, 1996)

Una propuesta diferente en cuanto a la elaboración de modelos de entrenamiento de la capacidad intelectual superior es el desarrollado por H. Taba (1964), el *Programa de entrenamiento en estrategias*. Parte de una amplia base teórica, ya que esta autora investigó durante 15 años el pensamiento de estos niños y las formas más adecuadas para desarrollarlo. De su experiencia, ideó técnicas de cuestionamiento, las cuales constan de cuatro series que siguen una secuencia determinada. Hay muy pocos modelos que cuenten con evidencias de su efectividad en el desarrollo del razonamiento abstracto, que es una de las metas que generalmente persiguen los profesores, y éste es uno de ellos. Según Taba, los niños pueden llegar a desarrollar sus habilidades de pensamiento abstracto si se estructuran en forma apropiada actividades de asimilación y acomodación, y si las siguen paso a paso como ella propone hacer con este tipo de alumnos.

Las Estrategias de Taba cuentan con métodos generales estructurados que le sirven al maestro para conducir a sus alumnos a través de una serie de tareas intelectuales que siguen una secuencia y que se basan en preguntas que pretenden mantener la curiosidad de estos niños.

El modelo consta de cuatro estrategias: desarrollo del concepto, interpretación de los datos, aplicación de las generalizaciones y resolución del conflicto (también se llama interpretación de los sentimientos, actitudes y

valores). Estas cuatro estrategias no se diseñaron con el fin de usarse jerárquicamente o en forma seriada, pero se pueden utilizar respetando su secuencia, debido a que se construyen unas con base en las otras. Sin embargo, dentro de cada estrategia hay una secuencia en las preguntas que es definitiva y debe ser respetada. Esta parte del modelo cuenta con una justificación teórico-práctica de por qué se debe seguir ese orden.

El modelo Taba sugiere que se modifique el currículum regular introduciendo estrategias, con el fin de que se vuelva apropiado para sobre-dotados. Por ello ofrece muchos cambios que son importantes para los programas de estos estudiantes. Entre las modificaciones que sugiere para el contenido están las relativas a las áreas de abstracción, complejidad, organización, economía y métodos de información. Los cambios que propone en el proceso enfatizan los niveles superiores del pensamiento, la curiosidad permanente, el uso del descubrimiento, y requiere que los estudiantes verbalicen su razonamiento o evidencien su progreso. También hace sugerencias para hacer cambios en el producto (transformación) y otro tanto en el ambiente de aprendizaje.

No es tan fácil aprender a utilizar el Programa de Estrategias de Taba; más bien es complicado, ya que pide un comportamiento determinado por parte del profesor, así como cierta habilidad para hacer el cuestionamiento. Entre los componentes que son necesarios para el proceso de aprendizaje de este modelo están: las demostraciones, las prácticas con críticas de especialistas experimentados, la experimentación en el aula y el autoanálisis. A muchos profesores les ha costado bastante tiempo perfeccionar el uso de estrategias, pero afirman que ha valido la pena, ya que son efectivas cuando se aplican apropiadamente.

De este y otros modelos se han derivado las denominadas técnicas de modulación cognitiva, cuyos objetivos se basan en el entrenamiento y transferencia de estrategias a distintas áreas del conocimiento. El modelo elaborado por Beltrán (1993) ofrece a los profesores de nuestros contextos una buena guía para implantar estos sistemas en las aulas.

Por último, en esta breve revisión de modelos teóricos aplicados a la enseñanza de los más capacitados, y por representar una línea diferenciada, citamos el modelo de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner (1993). Este autor ha desafiado la idea de que haya algo que llamamos inteligencia que podamos reducir a un simple número, como es el caso del llamado cociente intelectual. Él ha propuesto la existencia de, al menos, siete inteligencias básicas (Cuadro 4). La idea de Gardner es ensanchar las posibilidades del potencial humano más allá de los límites del CI, en cambio sugiere que la inteligencia tiene que ver mucho más con la capacidad de resolver problemas y elaborar productos en escenarios adecuados.

Según Gardner, los individuos tienen una serie de dominios posibles de competencia intelectual que pueden desarrollarse, si son normales y están disponibles los factores estimulantes apropiados. Dentro de los factores estimulantes apropiados se encuentra como protagonista la escuela, donde el individuo pasa la mayor parte del tiempo en su etapa de preparación intelectual, y donde, hasta hace poco tiempo, la enseñanza de habilidades del pensamiento no estaba contemplada dentro del currículum ordinario.

Las habilidades del pensamiento de alto nivel se pueden mejorar mediante el entrenamiento y no hay ninguna prueba concluyente para suponer que esas habilidades surjan automáticamente como resultado del desarrollo o la maduración, Pérez y Domínguez (1997).

Los puntos clave de la teoría de las inteligencias múltiples aplicados al aprendizaje en la superdotación son tres:

1. Cada persona tiene las siete inteligencias. La teoría de las inteligencias múltiples no es una teoría que permita determinar la inteligencia que tiene cada persona, sino una teoría sobre el funcionamiento cogniti-

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

INTELIGENCIA	CARACTERÍSTICAS	DEMOSTRACIÓN
Lingüística	Sensibilidad a sonidos. Estructura, significado y funciones de palabras y lenguaje.	Escritor Orador
Lógico-Matemática	Sensibilidad y capacidad para discernir patrones lógicos o numéricos. Habilidad de razonamiento.	Matemáticos Científicos
Espacial	Capacidad para percibir el mundo viso-espacial con precisión.	Artistas Arquitectos
Corporal Kinestésica	Habilidad para controlar movimientos y mejorar objetos.	Atletas Danzarines
Musical	Habilidad producir y apreciar ritmo, tono, timbre y formas musicales.	Compositores Directores
Interpersonal	Capacidad para discernir y responder a sentimientos y motivaciones de otros.	Consejero Líder político
Intrapersonal	Acceder a sentimientos. Discriminar emociones propias.	Personas con alta capacidad de control Psicoterapeutas

PROPUESTA DE TAREAS PARA DESARROLLAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

(Adaptado de Beltrán, 1996)

Capacidad	TAREA LINGÜÍSTICA	TAREA MATEMÁTICA	TAREA ESPACIAL	TAREA MUSICAL	TAREA KINESTÉSICA	TAREA INTERPERSONAL	TAREA INTRAPERSONAL
LINGÜÍSTICA	Leer libro. Escribir respuesta.	Describir verbalmente datos estadísticos.	Escribir respuesta y hacer gráfico.	Escuchar música. Escribir respuesta.	Hacer una excursión. Escribir respuesta.	Hacer un juego cooperativo. Escribir respuesta.	Pensar en experiencia personal. Escribir respuesta.
MATEMÁTICA	Leer libro. Formular y desarrollar una hipótesis.	Formular y desarrollar una hipótesis.	Formular y desarrollar una hipótesis gráficamente.	Escuchar música y formular y desarrollar una hipótesis.	Hacer una excursión y formular y desarrollar una hipótesis.	Hacer un juego cooperativo. Formular y desarrollar una hipótesis.	Pensar en experiencia personal. Formular y desarrollar una hipótesis.
ESPACIAL	Leer libro y hacer un dibujo de los personajes.	Exponer un problema gráficamente.	Hacer un dibujo de la experiencia.	Escuchar música. Hacer un dibujo de la experiencia.	Hacer una excursión. Hacer un dibujo de la experiencia.	Hacer un juego cooperativo. Hacer un dibujo de la experiencia.	Pensar en experiencia personal. Hacer un dibujo de la experiencia.
KINESTÉSICA	Leer libro. Construir y elaborar un modelo.	Construir y elaborar un modelo.	Construir y elaborar un modelo.	Escuchar música. Construir y elaborar un modelo.	Hacer una excursión. Construir y elaborar un modelo.	Hacer un juego cooperativo. Construir y elaborar un modelo.	Pensar en experiencia personal y construir y elaborar un modelo.
MUSICAL	Leer libro. Componer una melodía.	Componer una melodía empleando símbolos numéricos.	Componer una melodía representándola con un dibujo.	Escuchar música. Componer una melodía.	Hacer una excursión. Componer una melodía.	Hacer un juego cooperativo. Componer una melodía.	Pensar en experiencia personal. Componer una melodía.
INTER PERSONAL	Leer libro. Compartir la experiencia con un amigo.	Ver gráfico y compartir la experiencia con un amigo.	Ver video juntos. Compartir la experiencia con un amigo.	Escuchar música. Compartir la experiencia con un amigo.	Hacer una excursión. Compartir la experiencia con un amigo.	Hacer un juego cooperativo. Compartir la experiencia con un amigo.	Pensar en experiencia personal. Compartir la experiencia con un amigo.
INTRA PERSONAL	Leer libro.	Ver gráfico.	Ver video.	Escuchar música.	Hacer una excursión.	Hacer un juego cooperativo.	Pensar en experiencia personal.
Diseñar y producir una respuesta personal							

vo, y señala que cada persona tiene capacidades en las siete inteligencias. Las siete funcionan juntas de manera única en cada ser humano. Algunas personas parecen poseer niveles extremadamente altos de funcionamiento en todas o en la mayor parte de las inteligencias, como Leonardo Da Vinci. Otros, en cambio, sólo en algunas.

La mayor parte de las personas superdotadas caen entre esos dos polos, estando altamente desarrolladas en algunas inteligencias, y modestamente en otras.

2. La mayoría de la gente puede desarrollar cada inteligencia en un adecuado nivel de competencia. Casi todo el mundo tiene virtualmente la capacidad de desarrollar las siete inteligencias en un nivel razonable alto de ejecución, si recibe las ayudas, refuerzos e instrucción adecuados.

3. Las inteligencias funcionan habitualmente juntas de manera compleja; no existen por sí y en sí mismas en la vida (excepto, quizás, en los genios, en los denominados «deficientes sabios» o en los sujetos con daño cerebral). Las inteligencias están siempre interactuando unas con otras en cualquier actividad humana.

En una ejecución simple se activan –por ejemplo, para cocinar un plato- la inteligencia lingüística (para leer el sobre del producto), la inteligencia matemática (para echar la cantidad adecuada según el número de invitados), la interpersonal (para dar gusto a los comensales), etc.

Para realizar un currículum para alumnos de alta capacidad, Gardner propone que, en primer lugar, se diagnostiquen las inteligencias de los alumnos a través de la observación de sus conductas o intereses o a tra-

vés de cuestionarios (Véase anexo pág. 188). A partir de estos datos diseñar propuestas de ampliación curricular en la que se trabajen y activen todas las inteligencias, variando el tipo de actividades y el nivel de dificultad en función de las «inteligencias» del alumno (Cuadro 5).

El modelo de Gardner presenta también algunas desventajas, la primera es que todavía no ha sido suficientemente probado y hay poca investigación en cuanto a su aplicación y resultados; la segunda, como ya es conocido, es un modelo que no nace para desarrollar la inteligencia superior en sí y, por último, a la hora de aplicarlo en el aula presenta no pocas dificultades organizativas y de uso de materiales.

Estos y otros modelos de aprendizaje como los de Taylor (1968), Trefinger (1975), Bruner (1960) etc., han dado lugar a distintas propuestas educativas, unas más fundamentadas en el propio aprendizaje y otras más basadas en los sistemas organizativos como facilitadores del mismo.

Cada una de ellas tiene también sus ventajas y desventajas, así como diferencias en el planteamiento de la intervención. La pregunta que probablemente surja es, **¿Cuál debe escoger el profesor?, ¿Cuál es la mejor para su clase o para su centro?**

¿CÚALES SON SUS NECESIDADES PRÁCTICAS?

Propuestas prácticas

- 6.1. *Sistemas de agrupamiento específico*
- 6.2. *Sistemas de intervención en el aula ordinaria*

¿CUÁLES SON SUS NECESIDADES EDUCATIVAS?:

PROPUESTAS PRÁCTICAS

Hay unos factores que siempre deberemos examinar «a priori»:

- a) La estructura administrativa y el marco legal vigente.
- b) El diseño de nuestro Proyecto Educativo de Centro y nuestro Proyecto Curricular. Hay que analizar si la propuesta seleccionada tiene cabida en este diseño o si será necesario variarlo.
- c) Las características de los profesores que van a implementar la propuesta: personalidad, experiencia, habilidades y prioridades.
- d) Las características de nuestros alumnos con alta capacidad y del resto del grupo.
- e) La filosofía y las demandas de los padres.

A partir de aquí, analicemos algunas de las propuestas que más se han utilizado. No pretendemos ser exhaustivos, sino exponer las características y la forma básica de aplicación de las mismas (Cuadro 6).

6.1. Sistemas de agrupamiento específico

Todos los modelos escolares referidos al agrupamiento homogéneo se basan en el principio de agrupar a alumnos y alumnas con características madurativas, cognitivas o de aprendizaje semejantes, a fin de optimizar la enseñanza y poder articular un currículum y una metodología adecua-

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA CAPACIDAD SUPERIOR

SISTEMAS DE AGRUPAMIENTO ESPECÍFICO

- Agrupamiento en centros específicos.
- Agrupamiento en aulas específicas en centros ordinarios
- Agrupamiento parcial/temporal, flexible.

SISTEMAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA ORDINARIA

—Flexibilización/aceleración

- Entrada temprana en la escolaridad.
- Omisión de cursos.
- Programa de estudios acelerado de ritmo flexible, asignaturas o áreas de conocimientos.

—Enriquecimiento

Enriquecimiento de los contenidos curriculares

- Adaptaciones curriculares.
- Ampliaciones curriculares:
 - Verticales / área específica.
 - Horizontales / interdisciplinarias.
 - Individuales o con grupo de participación.
 - Tutorizaciones específicas.
 - Monitorías.

Enriquecimiento del contexto de aprendizaje

- Diversificación curricular.
- Contextos enriquecidos.
- Contextos enriquecidos & agrupamientos flexibles.
- Contextos instruccionales, A I A.

Enriquecimiento extracurricular

- Programas de desarrollo personal.
- Programas con mentores.
- Método Scaffolding.

da. El principio es educativamente correcto y ha demostrado su eficacia, si bien en la ecuación general se ha cometido la falacia de establecer criterios organizativos y programaciones homogéneas partiendo de la igualdad del grupo, cronológicamente hablando, cuando en realidad la madurez cognitiva y emocional podía ser dispar. Esta es evidentemente una de las causas que implícitamente está influyendo en las fuertes tasas de fracaso escolar actual.

En el caso de los alumnos de alta capacidad este sistema ha sido también uno de los más empleados y con más éxito desde el punto de vista del rendimiento académico. Las modalidades de agrupamiento han ido desde las de agrupamiento «total» en «centros especiales» a las distintas variedades de agrupamiento flexible.

TIPOS O PROPUESTAS DE AGRUPAMIENTO

- Agrupamiento en centros específicos.
- Agrupamiento en aulas específicas en centros ordinarios.
- Agrupamiento parcial/temporal, flexible.
- Agrupamiento para el ocio y la cultura.

En las últimas décadas, la existencia de centros especiales ha sido especialmente controvertida en algunos países, aludiendo a criterios de elitismo, clasismo y posible aislamiento social, aunque la mayor parte de los estudios e investigaciones realizadas parecen aportar datos en sentido opuesto. No están más aislados y se sienten más diferentes los alumnos de un centro especial que aquellos que se sienten aislados en su grupo y con intereses y aptitudes diferentes. Stanley Keating y Fox (1984).

El tener intereses diferentes o la capacidad de aprender más deprisa no significa que un alumno se convierta automáticamente en mejor que los demás. Sin embargo implica una diferencia que requiere una respuesta individual, que puede ser erróneamente interpretada como dar a un grupo determinado **una injusta ventaja**. De hecho los profesores de alumnos superdotados trabajan constantemente para lograr el desarrollo de la capacidad personal de sus alumnos, no en el logro de la superioridad contra la inferioridad.

De otra parte, el mantener uno o dos alumnos superdotados en una clase heterogénea puede crear un efecto de esnobismo. No hay que esforzarse mucho en imaginar a este estudiante dando siempre respuestas correctas, ofreciendo ideas complejas en los trabajos y debates de clase. A menos que estos alumnos sean de alguna forma colocados en situaciones en las que puedan relacionarse con otras personas similares intelectualmente, las oportunidades de que desarrollen una actitud elitista aumentará y, si no, se puede producir una situación mucho más grave de ocultamiento, abandonando su propia identidad, surgiendo problemas de autoconcepto y de autoestima.

El tema es ciertamente complejo, pero técnicamente hay que abordarlo; los problemas de socialización y de aislamiento pueden darse en los agrupamientos específicos, pero igualmente pueden aparecer si la enseñanza ordinaria no está adecuadamente diseñada.

Como toda intervención educativa, tiene sus ventajas y sus inconvenientes y de ellas resaltamos las siguientes:

Elementos positivos:

A) Referidos al contexto escolar

- Inversiones y esfuerzos unificados.
- Facilita el trabajo docente.

B) Referidas al alumno

- Es positivo para su desarrollo personal-social el encuentro con el grupo de iguales.
- Esta ventaja es aún mayor en el caso de los agrupamientos parciales y flexibles ya que tiene el «doble» grupo de referencia.
- Posibilidad de lograr rápidamente los requisitos académicos y el acceso a estudios superiores.
- Mejora del rendimiento académico y de la motivación...

C) Referidas al contexto familiar

- Disminuye la ansiedad y el nivel de preocupación. La familia lo vive como una respuesta «eficaz» a las necesidades del niño.

Elementos negativos:

A) Referidas al contexto escolar

- Necesidad de infraestructura específica.
- Imprescindible especialización del profesorado.
- Falta de organización y acuerdo del equipo docente. (Agrupamientos parciales y flexibles).

B) Referidas al alumno

- Sentimientos de aislamiento.
- Desintegración social.
- Miedo a la separación del grupo de referencia.
- Problemas de horarios. (Agrupamientos parciales y flexibles).
- Mal desarrollo del autoconcepto.

C) Referidos al contexto familiar

- Exceso de expectativas.
- Alto nivel de exigencia.
- Conflictos fraternos.

El gran inconveniente del **agrupamiento en centros específicos** es que el ambiente tiende a convertirse en cerrado y elitista alejado de una realidad afectiva, diversa y social donde la integración fuera del horario escolar, o posteriormente en el ámbito laboral, podría verse dificultada, sin contar algunas recientes investigaciones sobre el llamado efecto pece-*ra* (big fish little pond), en el que no queda tan garantizado el adecuado desarrollo de su autoconcepto al no tener delante de ellos el **reto** de ser diferentes.

Si pueden ser discutibles los beneficios de un agrupamiento «total», no lo son prácticamente los del agrupamiento flexible o parcial.

Consiste en la formación de grupos con alumnos superdotados o talentosos con programas específicos de diferentes contenidos científicos, lin-

güísticos, artísticos, etc., adecuados a las capacidades, afinidades e intereses de los alumnos, durante un tiempo programado.

Esta modalidad les facilita el desarrollar hábitos de cooperación y de trabajo en equipo, favorece el contacto entre **iguales**, les ayuda a evitar sentimientos de soledad o marginación y evita un posible desajuste evolutivo que se podría dar en una flexibilización.

Agrupamiento Parcial. Los alumnos están en su grupo-clase de edad cronológica y, para profundizar en ciertos temas curriculares, habitualmente materias instrumentales e idiomas, se agrupan en clases especiales.

Agrupamientos Flexibles. Se establecen agrupamientos flexibles en distintas áreas. Esta modalidad educativa supone un esfuerzo de planificación de recursos físicos del centro y de flexibilidad horaria, pero, una vez realizado esto, la intervención educativa es bastante fácil, ya que el alumno asistiría al nivel adecuado a sus capacidades y conocimientos previos. Este último sistema es el más integrador y de él participa el grupo clase completo.

6.2. Sistemas de intervención en el aula ordinaria

6.2.1. Aceleración o flexibilización del período de escolaridad obligatoria

Esta propuesta de intervención consiste en que el alumno pueda adelantar uno o varios cursos para adecuar las posibilidades de aprendizaje a su capacidad y ritmo intelectual.

Este es uno de los sistemas clásicos y cronológicamente más antiguo de intervención escolar para los alumnos con talento. En 1900 se iniciaron en New York clases de progreso rápido para niños brillantes y en 1915 se proyectó un programa de clases que permitía realizar varios grados académicos de forma unificada (Freeman 1987).

Esta práctica se extendió también posteriormente por diversos países europeos, como Alemania, Inglaterra, Francia, Portugal, etc., y fue la práctica común hasta la mitad de nuestro siglo, en que los grandes cambios sociales y el acceso formal de toda la población a la enseñanza obligatoria hizo que el sistema, más que cuestionarse, se «diluyera».

No entramos aquí en el detalle histórico de la trayectoria de este sistema de intervención educativa, pero en la actualidad se realiza en una mayoría de países: EEUU, Inglaterra, Alemania, Francia, Portugal etc.

De otra parte, queremos resaltar que hay poca investigación sobre los resultados, a medio y largo plazo, de la aplicación de las aceleraciones, especialmente comparando éste y otros sistemas. En general, parece que la experiencias apuntan a que han sido más las ventajas y las evaluaciones positivas que los inconvenientes y los estudios con datos negativos.

Además de los datos anteriormente expuestos, históricos y legales, consideramos más interesante analizar los aspectos positivos y negativos de este sistema y, especialmente, las condiciones requeridas para efectuar una aceleración de curso o flexibilización del período de escolaridad obligatoria, bien sea total, de curso completo, o por asignaturas.

Elementos positivos:

A) Referidos al contexto escolar.

- Aprovecha los recursos e infraestructura existente.
- Requiere poca especialización por parte del profesorado.
- Es rápido y cómodo.

B) Referidas al alumno.

- Posibilidad de lograr rápidamente los requisitos académicos y el acceso a estudios superiores.
- Mayor estimulación académica.
- Prevención de la pereza mental.
- Aumento de la satisfacción y del autocontrol.

C) Referidas al contexto familiar.

Disminuye la ansiedad y el nivel de preocupación. La familia lo vive como una respuesta «eficaz» a las necesidades del niño.

Elementos negativos:

A) Referidas al contexto escolar.

- Inseguridad o desconocimiento por parte de los tutores.
- Falta de acuerdo en el equipo docente.
- Problemas organizativos en las aceleraciones parciales o por asignaturas.

B) Referidas al alumno.

- Los rendimientos brillantes en todas las materias son menos habituales que los rendimientos excelentes por áreas de conocimientos.
- Disincronía en el desarrollo físico, social y emocional. (Especialmente cuando se realizan aceleraciones de varios cursos).
- Miedo a la separación del grupo de referencia.
- Sentimientos de aislamiento o de «ser diferente».
- Problemas organizativos cuando se trata de aceleraciones parciales o por asignaturas.

D Referidas al contexto familiar.

- Exceso de expectativas.
- Presión hacia un crecimiento y maduración rápida.

En nuestro país la flexibilización está regulada por el marco legal vigente que recogemos en el anexo (pág. 193). No obstante, exponemos un resumen práctico de cómo se aplica esta legislación para la puesta en marcha de la aceleración de un alumno.

El tiempo de escolarización obligatoria es de diez años. Cuando en la evaluación psicopedagógica se valore que el alumno tiene una alta capacidad intelectual, puede reducirse en dos años como máximo su período de escolarización obligatoria.

La flexibilización del período de escolarización podrá consistir tanto en la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria como en la reducción de la duración de un ciclo educativo. En ningún caso podrá

aplicarse la reducción de los dos años en el mismo nivel o etapa educativa. Esta decisión estará sujeta a un proceso continuo de evaluación, pudiendo anularse cuando el alumno no alcance los objetivos propuestos.

Esta medida puede considerarse como una adaptación especial del currículum, que deberá recoger la adecuación o ampliación de los objetivos y contenidos, la flexibilización de los criterios de evaluación y la metodología específica que conviene utilizar teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno y el contenido escolar.

Podrá anticiparse un año la escolarización en el primer curso de Primaria cuando en la evaluación Psicopedagógica se acredite la capacidad superior y se prevea que la flexibilización es adecuada para el desarrollo personal. Podrá reducirse la duración de un período de escolarización cuando, además de que esta medida sea adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización, globalmente tenga adquiridos los objetivos del ciclo que le correspondería cursar.

Procedimientos para solicitar la flexibilización.

1. La dirección del centro, detectadas las necesidades educativas especiales :
Informa a los padres. Con su conformidad y la evaluación psicopedagógica del alumno...
2. La dirección del centro elevará a la Dirección Provincial la solicitud con la siguiente documentación:
Un informe del equipo docente coordinado por el tutor del alumno.

Un informe psicopedagógico realizado por el equipo de orientación.

La propuesta concreta de modificación del currículum firmada por el Director del Centro, que contendrá objetivos, contenidos, criterios de evaluación y las opciones metodológicas que se consideren adecuadas.

Documento de conformidad de los padres.

3. La Inspección Educativa elaborará un informe sobre la idoneidad de la propuesta de modificación del currículo que presenta el centro y valorará si los derechos de los alumnos y sus familias han sido respetados.
4. La Dirección Provincial remitirá, en el plazo de 15 días a partir de la recepción de la misma, la documentación, a la Subdirección General de Ordenación Académica
5. Esta Subdirección General resolverá en el plazo de tres meses, a contar desde la presentación de la solicitud en la Dirección Provincial, y lo comunicará a la Dirección Provincial y al centro para su traslado a los interesados.

La documentación que constituye el expediente de sobredotación del alumno se presentará entre el 1 de enero y el 31 de marzo de cada año.

La incorporación al ciclo o curso que para ellos se solicita será al comienzo del curso escolar.

La flexibilización del período de escolarización se consignará en los documentos de evaluación.

En el expediente académico del alumno, en el apartado Datos Médicos y Psicopedagógicos relevantes, con la expresión Flexibilización del periodo Obligatorio Escolarización y **Anticipación o Reducción** según proceda.

La reducción del período de escolarización se consignará concretándose el ciclo al que afecta.

En el expediente académico del alumno se incluirá también el informe psicopedagógico y la adaptación curricular realizada.

En el Libro de Escolaridad de la Enseñanza Primaria se consignará en el apartado Observaciones, en el que constará la fecha de resolución por la que se autoriza esta medida.

6.2.2. Enriquecimiento

Este es sin duda el sistema que más posibilidades y alternativas ofrece para la atención a la diversidad y especialmente para la atención de niños con alta capacidad y talento. Algunos autores (Castelló 1997) lo consideran sinónimo de enseñanza individualizada, entendida en un sentido amplio; la programación se realiza de acuerdo con las características de cada caso concreto. Teóricamente, además, se intentan equilibrar aquellos aspectos referidos a un área del conocimiento, al talento, y aquellos otros que podrían llevarse a cabo en conjunción con el resto del grupo-clase.

Este es uno de los sistemas considerados más eficaces, pues permiten, respecto al alumno, evitar casi todos los factores de riesgo mencionados en los sistemas anteriores, diseñando propuestas educativas personalizadas. Pero también es evidente que se trata de los sistemas más costosos y de mayor dificultad técnica. Las adaptaciones y ampliaciones curriculares

son personales e intransferibles. Requieren recursos técnicos, personal especializado, estructura organizativa, etc.

He aquí una breve descripción de los aspectos más importantes:

Aspectos positivos:

Referidos al contexto escolar

- Produce un enriquecimiento general del aula.
- Da a los profesores la oportunidad de perfeccionarse profesionalmente.

Referidos al alumnos

- Es adecuado para todas las formas de superdotación o talento.
- Ofrece oportunidades de desarrollo intelectual y social en el contexto habitual del alumno.
- Evita problemas de socialización.

Referidos al contexto familiar

- Favorece las relaciones familiares y evita conflictos fraternos.

Aspectos negativos:

Referidos al contexto escolar

- Requiere una organización escolar idónea.
- Especialización del profesorado.
- Recursos económicos y tecnológicos.

Referidos al alumno

- Implica un trabajo curricular mucho más extenso que el habitual.
- Puede hacer al alumno sentirse «diferente» realizando trabajos únicos dentro de su grupo.

Referidos al contexto familiar

- Es necesaria la colaboración de la familia en distintos aspectos.
- Es necesaria una mayor dedicación temporal de los padres al hijo/a.

En resumen, podríamos decir que son métodos máximamente eficaces cuando se llevan a cabo correctamente, pero son métodos costosos.

Dentro de esta propuesta, como ya hemos visto en el Cuadro 6, hay tres grandes bloques o modelos de intervención: A) Enriquecimiento de los contenidos curriculares, B) Enriquecimiento del contexto y C) Enriquecimiento extracurricular.

El primero de estos sistemas se basa en realizar cambios y adaptaciones en los objetivos, contenidos y actividades de las distintas áreas de conocimiento, y/o desarrollar otros programas específicos. El segundo se fundamenta en variar los Proyectos Educativos y los sistemas organizativos de forma que sus diseños den cabida a las necesidades especiales de estos alumnos. Por último, el tercero consiste en establecer programas específicos de entrenamiento para estos alumnos que no tienen fácilmente cabida dentro de los programas curriculares ordinarios (estudios de astrofísica, determinadas técnicas de modulación cognitiva etc.).

A) Tipos de enriquecimiento de los contenidos curriculares.

Adaptaciones curriculares.

Ampliaciones curriculares.

Verticales/ área específica.

Horizontales/interdisciplinarias.

Individuales o con grupo de participación.

Tutorizaciones específicas.

Monitorías.

Este tipo de intervención se realiza directamente sobre la programación escolar de la clase en la que el alumno se encuentra, cuando no hay posibilidad de una modificación del contexto. Se aplica dentro del horario habitual y supone mayor amplitud temática, mayor nivel de complejidad y en algunos casos atención personal especializada.

Adaptación curricular. Ampliación curricular.

Técnicamente, cuando hablamos de una *adaptación curricular*, nos estamos refiriendo a lo que dentro del cuarto nivel de concreción curricular denominaríamos una *adaptación curricular significativa*. Se trata de un cambio curricular importante en el que, dadas las necesidades educativas especiales del alumno, se varían: Objetivos, Contenidos, Metodología, Actividades, Temporalización y Evaluación, incluyéndose otros programas con sistemas alternativos o específicos de enseñanza.

En la preparación y realización de la misma participará el tutor del alumno, el equipo docente del ciclo, el equipo psicopedagógico y/o de

orientación, mentores y/o cualquier otro especialista que fuese necesario...

Estas adaptaciones recogerán cambios curriculares de contenidos básicos, optativos y transversales; propuestas de atención individualizada y programas de apoyo psicológico si fuera necesario. (Por ejemplo, programa de habilidades sociales, de mejora de la autoestima, de control de la impulsividad, etc.). El diseño de las adaptaciones curriculares suele hacerse con una periodicidad amplia (trimestral, semestral, anual etc.), aunque el seguimiento sea puntual y prácticamente diario.

En el caso de la *ampliación curricular*, nos estamos refiriendo a lo que técnicamente denominamos una *adaptación no significativa*, ya que se trata de una ampliación de contenidos que puede afectar a una o varias áreas del currículum escolar. En este caso no hay variación de objetivos de área, pero sí profundización de contenidos y variación de actividades. La preparación y realización de la misma la hace el tutor del alumno o el profesor del área correspondiente con la colaboración del equipo docente de ciclo.

Habitualmente, la ampliación curricular es el paso más sencillo en la intervención educativa de los superdotados y el primero que puede adoptarse en tanto se procede a una identificación completa de las capacidades del alumno, o en los casos en que estas aparecen difusas o dudosas.

También la ampliación curricular es habitualmente una parte de la adaptación curricular, en la que, como ya hemos visto, se recogen además de otros programas alternativos, profundización de conocimientos curriculares.

Aunque cada profesor o centro realizará lógicamente el modelo o la propuesta que según su contexto considere necesario, a título orientativo recogemos un ejemplo de un posible modelo de los contenidos que habitualmente son utilizados para realizar adaptaciones curriculares en alumnos de alta capacidad, incluyendo el apartado de ampliación, que puede utilizarse de forma separada, cuando no sea necesario el resto.

ADAPTACIÓN CURRICULAR

I. HISTORIA PERSONAL

Nombre y Apellidos.

Fecha de nacimiento.

Dirección.

Teléfono.

Nombre de los padres.

Profesión del padre. Profesión de la madre.

Número de hermanos. Lugar que ocupa.

I. DESARROLLO GENERAL DEL ALUMNO

Anamnesis

Datos relevantes del embarazo y parto.

Datos relevantes del desarrollo físico.

Indicios que llevan a considerar al niño/a como de altas capacidades.
(Áreas en que destaca especialmente).

1.1. INFORMES ANECDÓTICOS.

1.2. CUESTIONARIOS EVOLUTIVOS.

1.3. DATOS DEL DESARROLLO EN LAS DISTINTAS ÁREAS.

1.4. DATOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Inteligencia.

Uso de estrategias.

Estilo o preferencias de aprendizaje.

Aptitudes académicas específicas.

Aptitudes espacio-visuales.
Aptitudes artísticas.
Características de la creatividad.
Liderazgo y habilidades sociales.
Aptitudes psicomotoras.

Personalidad:

Adaptación
Autoconcepto
Madurez afectiva.
Socialización, etc...

Orientaciones y/o tratamiento recibidos con anterioridad.

2. ANTECEDENTES ESCOLARES

Inicio de la escolaridad.
Cambios de colegio y causas.
Datos relevantes de la escolaridad.
Rendimiento. (antecedentes)
Rendimiento actual.
Actitudes hacia el colegio.
Actitud hacia los profesores.
Conducta en clase.
Cuándo empezaron a destacar sus diferencias.
En qué áreas.
Características del trabajo escolar que realiza.
Otros datos. (En este apartado se recogerá también cualquier dato que el profesor estime oportuno sobre la situación y trayectoria escolar del alumno).

III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Fecha de elaboración.

Duración prevista.

1. PERSONAS IMPLICADAS EN LA ELABORACIÓN.

Nombre. Función/intervención (lugar-duración)

2. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE EN LAS ÁREAS EN QUE ESTÁ MÁS CAPACITADO

ÁREA:

(Este apartado se realizará en tantas ocasiones como áreas o materias sea necesario ampliar).

A) Capacidades y/o habilidades especiales. (Recogidas por la observación del profesor, señaladas por la familia, manifestadas por el alumno, evaluadas por cuestionarios, etc. Puede utilizarse el cuestionario de evaluación de características del aprendizaje que se recoge en el anexo pág. 192).

B) Intereses y motivación. (Recogidas por la observación del profesor, señaladas por la familia, manifestadas por el alumno, evaluadas por cuestionarios, etc.)

C) Nivel de competencia curricular. (Se harán constar los objetivos conseguidos en relación con su grupo-clase y otros que pueda dominar en relación con niveles superiores).

Currículum alcanzado

Currículum del grupo de referencia

3. PROPUESTA DE AMPLIACIÓN CURRICULAR

A Tipo de ampliación.

B Objetivos de referencia. (Ciclo o etapa educativa)

C Nuevos objetivos de conocimiento y de complejidad cognitiva.

- Conocimiento. (Aprendizaje de hechos, vocabulario, ideas, etc.)
- Comprensión. (Interpretación y expresión verbal, gráfica, visual, etc., de lo aprendido)
- Aplicación. (Utilización de lo aprendido, normas, reglas, métodos, transferencias, etc.)
- Análisis. (Hacer apartados, separar conceptos, encontrar interrelaciones...)
- Síntesis. (Utilizar los elementos y las ideas en patrones complejos, originales y relacionados).
- Evaluación. (Toma de decisiones, hacer juicios, elaborar niveles, etcétera)

D Metodología.

E Actividades y tareas.

F Actividades de autoevaluación.

G Temporalización.

H Criterios de evaluación, seguimiento y/o promoción.

4. OTROS PROGRAMAS

En este apartado se consignarán aquellos otros programas o propuestas de intervención necesarias para el alumno y que se extiendan

mas allá de los contenidos curriculares, algunos de los cuales ya han sido reflejados en otros apartados del libro, así:

Programa para el desarrollo del pensamiento crítico.

Programa para el desarrollo de la afectividad y los valores.

Programa para el desarrollo de la creatividad.

5. ORGANIZACIÓN DEL HORARIO Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO INDIVIDUAL Y GRUPAL
6. INTERVENCIÓN Y RECOMENDACIONES PARA EL ENTORNO FAMILIAR
7. PLANIFICACIÓN PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA ADAPTACIÓN.

Tipos de ampliaciones curriculares.

En función de las características del contexto y necesidades del alumno, al margen del esquema de desarrollo anteriormente propuesto, las ampliaciones curriculares pueden realizarse en función de su amplitud de contenidos y de la metodología que utilicen, como:

Verticales o de área específica.

Se trata de una ampliación de contenidos que se realiza sobre una única materia del currículum académico. Está especialmente recomendada para alumnos con talentos específicos. El alumno trabaja los mismos contenidos curriculares del grupo clase pero con mayor amplitud. El dise-

ño y temporalización de las ampliaciones curriculares es variable, aunque suele realizarse por lecciones o unidades temáticas.

Un ejemplo de este tipo de ampliación se encontraría en el siguiente esquema:

Área: Conocimiento del medio

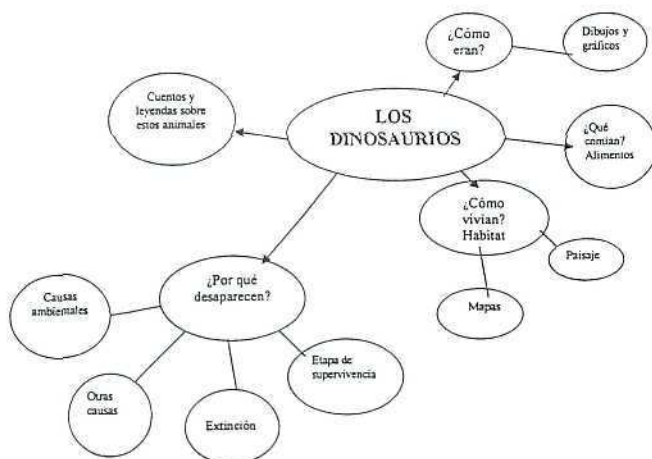
Nivel: 2º Ciclo de E.P.

Objetivo de referencia.: Conocer el entorno físico y social, el impacto y las transformaciones provocados por el paso del tiempo.

Núcleo de contenidos. Los dinosaurios: animales extinguidos.

Temporalización. Una quincena.

(Figura 5)



Horizontales o interdisciplinares.

Se trata de una variación de la ampliación curricular ya propuesta. Tiene, en general, las mismas características técnicas. Se trata de una ampliación de contenidos que se realiza sobre varias materias del curri-

culum académico de forma interdisciplinar. Está especialmente recomendada para alumnos con multipotencialidad. Es adecuada también para que estimule la motivación por determinadas materias académicas que pueden ser menos gratas para el alumno. El alumno trabaja los mismos contenidos curriculares, pero con mayor amplitud e interrelacionados. El diseño y temporalización de las ampliaciones curriculares es variable, aunque suele realizarse por unidades temáticas.

Una variación dentro de este sistema, que tiene por objetivo mejorar los procesos de socialización del alumno de alta capacidad en su grupo-clase, es la modalidad «con grupo de participación». Las ampliaciones interdisciplinarias que pueden desarrollarse con diferentes y variadas metodologías pueden ser enriquecidas si participan en ellas, además del alumno de alta capacidad, algún otro compañero de alto rendimiento, e incluso alguno no muy brillante sobre el que el alumno de alta capacidad actuará como monitor.

Un ejemplo de este tipo de ampliaciones se encontraría en el siguiente esquema:

Áreas : Ciencias de la Naturaleza. Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Lengua y Literatura. Matemáticas. Tecnología

Nivel: 2º Ciclo de E.S.O.

Objetivos de referencia.

— Elaborar criterios personales y razonados sobre cuestiones científicas y tecnológicas básicas de nuestra época, mediante el contraste y evaluación desde la información obtenida de distintas fuentes.

— Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su

conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso de desarrollo individual y colectivo.

— Identificar elementos matemáticos (datos estadísticos, gráficos, planos, cálculos etc.) presentes en estudios, noticias, opiniones, publicidad etc., analizando críticamente las funciones que desempeñan y sus aportaciones para una mejor comprensión de los mensajes.

— Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor.

— Analizar y valorar críticamente el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la configuración de determinadas ciudades. Realizar proyectos tecnológicos sencillos.

Núcleo de contenidos. Nuestra ciudad

Temporalización. Curso completo

(Figura 6) (Adaptada de: Iglesias, 1996)

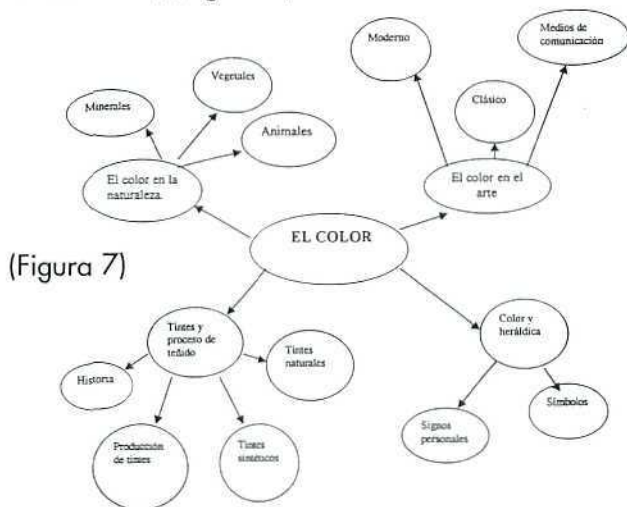


Tutorías específicas

Las propuestas educativas actuales y vigentes en nuestro marco legal incluyen la posibilidad de programas de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales. Del mismo modo se considera la existencia de profesores de apoyo especializados. De otra parte, en los sistemas organizativos y en las programaciones académicas, están recogidas y temporalizadas actividades de tutoría. Este sistema es perfectamente compatible con una atención especializada para alumnos de alta capacidad que pueden en estos momentos ser orientados personalmente y planificar actividades complejas mas allá del currículum ordinario de acuerdo con sus motivaciones e intereses.

Una advertencia que recogemos como útil, Castelló (1997): deben evitarse los temas ordinarios pertenecientes a cursos posteriores, ya que esto se convertiría en una aceleración por materias encubierta. Se podrían ampliar contenidos curriculares en áreas que habitualmente no incluye la programación académica, o tratar centros de interés o tópicos no curriculares.

Un ejemplo del primer caso podría hacerse partiendo del estudio del color (Wallace 1988) (Figura 7):



La otra propuesta de trabajar por tópicos o centros de interés podría recoger temas tales como los propuestos por Pérez y Domínguez(1997):

- *Como se construye un... (avión, barco submarino etc.)*
- *Estudio de inventos.*
- *La tierra «por dentro».*
- *Mares «en crisis».*
- *Fuentes alternativas de energía.*
- *Cómo funcionan las vacunas.*
- *Grandes obras públicas.*
- *Afrontar los terremotos...*

Monitorías

Es un tópico, conocido pero real, el hecho de que «como más se aprende es enseñando». Los alumnos con alta capacidad dominan muchos conocimientos que no tienen sus propios compañeros de clase. Un buen sistema para apoyar su socialización y para motivar su interés por el aprendizaje es asignarle algún encargo como monitor. Bien entendido que este ha de ser un trabajo sistemáticamente organizado, planificado y supervisado por parte del profesor, que sirva para beneficiar a los dos alumnos, el monitor y el monitorizado. Nunca puede ser una forma de utilización puntual ante dificultades.

6.2.3. Enriquecimiento del contexto de aprendizaje

Un principio pedagógico importante es, sin duda, aquel que defiende la idea de que la intervención educativa especializada debe ser lo «menos

significativa posible» cara al alumno, es decir, que *los contextos educativos deben estar preparados y contar con diseños previos de atención a la diversidad* (proyectos educativos, proyectos curriculares etc.).

Por ello, nos vamos a referir en este apartado a las propuestas educativas que desde el propio contexto educativo pueden atender las necesidades educativas especiales de los alumnos con alta capacidad o talento específico, como un avance más en los sistemas de enriquecimiento de las propuestas de intervención educativa.

Diversificación curricular

De una forma genérica, podríamos hablar del diseño de Programaciones basadas en la propuesta de diversificación curricular, realizables en cualquier etapa educativa, en las que se tuvieran en cuenta diferentes características de los alumnos, nivel de conocimientos previos, capacidad de trabajo, estilos intelectuales, estilos de expresión etc.

Este tipo de programaciones deberían establecer niveles de conocimientos. Por ejemplo, mínimos y de ampliación y distintos tipos de actividades, atendiendo a las características que ya hemos mencionado.

En la Educación Primaria estos elementos se recogerían dentro del tercer nivel de concreción curricular, dentro de la programación de Aula.

Nuestro marco legal actual recoge explícitamente esta posibilidad al referirse a los Programas de Diversificación en la LOGSE y la atención a la diversidad en Ed. Secundaria Obligatoria a través de la Opcionalidad y la Diversificación Curricular. El Real Decreto 6-9-91 (BOE 13-9-91) que establece el

currículo de la ESO en el ámbito de gestión del MEC señala en su art. 18.1 la posibilidad de la diversificación curricular y remite a posteriores disposiciones que orientan la realización de las diversificaciones curriculares. La orden del 27-4-92 (BOE 8-5-92) en el Capítulo V sobre Departamentos de Orientación y en su art. 17.1 habla de alumnos que participan en programas de adaptación curricular individualizada. La Resolución de 28-5-93 (BOE 7-6-93) especifica la normativa concreta para la petición y puesta en marcha de Programas de Diversificación en los Centros de Secundaria.

Bien es cierto que el desarrollo de la legislación se ha realizado aludiendo a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos que no cumplen los objetivos mínimos de aprendizaje. No obstante, el Marco Legal existe y podría desarrollarse para alumnos con capacidad superior, teniendo en cuenta los siguientes principios:

Los centros elaborarán dentro de su Proyecto Educativo un Programa Base de Diversificación, realizado por los Departamentos Didácticos y los Departamentos de Orientación. En él se recogerán los siguientes elementos:

- Principios psicopedagógicos y de organización en que se basa.
- Criterios y procedimientos de acceso del alumnado.
- Currículum y horario semanal de las áreas específicas.
- Determinación de las materias optativas.
- Organización de espacios, recursos y materiales.
- Criterios y procedimientos para la actualización y aplicación del Programa.

Puede ser una alternativa desde el comienzo de la ESO para aquellos alumnos que tengan superados los objetivos del Nivel o del Ciclo en el que cronológicamente se encuentran situados.

Deben incluir:

Tres o cuatro áreas del currículum ordinario.

Áreas específicas opcionales que determine el propio centro.

Tutorías.

Materias optativas.

Contextos Enriquecidos

Otra alternativa, dirigida a optimizar el rendimiento académico de los alumnos con capacidad superior, es la de incluir dentro del Proyecto Educativo de Centro una serie de actividades que puedan ser adaptadas a las necesidades temporales y a la diversidad del alumnado de capacidad superior. Este tipo de programas parte de los siguientes supuestos:

— La situación y las necesidades de cada colegio son distintas. No podemos aplicar a todos el mismo modelo.

— La diversidad de capacidades y talentos entre los estudiantes exige respuestas variadas.

— Ningún profesor, por muy especializado que esté, puede «hacer de todo para todos».

— Hoy día, no se puede atender a la diversidad de necesidades de los alumnos con talento si no existe un equilibrio de responsabilidad colaboradora e instruccional con coordinación por parte de los expertos, y colaboración del equipo docente.

— Muchos aspectos de los programas tradicionales para superdotados son también útiles para todos los alumnos, con lo que podemos ampliar la oferta y hacer una educación más integradora. Renzulli (1996)

— Es necesario diseñar la instrucción con características reales, no basadas en tópicos asumidos sobre las categorías de alumnos.

El diseño para la elaboración de este tipo de programas, basándonos en modelos como los propuestos por Renzulli, (1994) y Treffinger (1975), sería el que recogemos a continuación (Cuadro7):

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE CONTEXTO ENRIQUECIDO

Paso I	Análisis del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular del Centro
Paso II	Reformulación y Priorización de los nuevos Objetivos y Contenidos
Paso III	Planteamientos Metodológicos y Organizativos
Paso IV	Selección, secuenciación y temporalización de actividades
Paso V	Inclusión del Programa en los Proyectos Curriculares de Etapa con la siguiente secuencia:
	a) Programa para todos los alumnos (Diversificar y personalizar la oferta general).
	b) Programa específico por Ciclos Educativos (Ofertar propuestas más especializadas, con mayor nivel curricular y de implicación).
	c) Programa específico por intereses y tipos de talentos. (Alternativas para necesidades e intereses específicos).
	d) Programas personalizados (Ampliaciones y servicios personales que pueden ir mas allá de los programas escolares).
Paso VI	Diseño de instrumentos de seguimiento y evaluación

Cuadro 7.

La perspectiva que ofrecemos comprende seis niveles fundamentales de diseño y cuatro niveles de servicios que constituirían los componentes necesarios de un programa de enriquecimiento, del que se beneficiarían tanto los alumnos con talento como los que necesiten una diversificación curricular.

Los cuatro niveles de servicios tienen igual importancia para satisfacer las necesidades de los estudiantes con talento; por tanto, es imprescindible, aun en el caso de que las posibilidades del centro sean reducidas, proveer, aunque no sean muy numerosas, una gama completa de opciones que abarquen los cuatro niveles de programación.

Evidentemente, el último nivel recoge la posibilidad de atención individualizada y la realización de adaptaciones y ampliaciones curriculares, pero no como un hecho aislado que hay que acometer cuando surge el problema, sino como una alternativa que se considera desde el propio Proyecto Curricular.

Para una mejor comprensión de los contenidos de los diferentes niveles, ofrecemos unas ejemplificaciones (Cuadro 8):

ACTIVIDADES DE UN PROGRAMA DE CONTEXTO ENRIQUECIDO

Nivel I. Programa para todos los alumnos.

Proyecto Educativo de Centro

- Incluir, en el currículum ordinario, programas de enseñanza del pensamiento, razonamiento abstracto, pensamiento productivo y crítico.
- Promover proyectos independientes individuales y en pequeño grupo.
- Actividades de pensamiento inventivo.
- Actividades de exploración. (Investigación en diferentes áreas del conocimiento.)
- Enriquecimiento en nuevas áreas. (Artísticas, sociales, de autoconocimiento).
- Acomodarse o tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Organizar actividades basadas en los intereses de los estudiantes.
- Promover actividades con distintas formas de expresión.

Nivel II. Programa específico por Ciclos Educativos.

Proyecto Curricular de Etapa.

- Resolver problemas reales.
- Resolver problemas de futuro.
- Lectura y comentario de libros clásicos.
- Escritura de novelas, cuentos, poesías, etc.
- Taller de inventos.
- Taller de informática.
- Participar en programas y concursos de ciencias, letras, artes visuales y plásticas.
- Participar en periódicos y revistas literarias.

Nivel III. Programa para incluir en la Programación de Aula.

- Clases de música, interpretación o artes visuales.
- Charlas con expertos.
- Estudios de profundización sobre temas específicos.
- Estudio de problemas sociales.
- Simulación de experiencias y comprobación de teorías.

Nivel IV. Programas individualizados. Servicios específicos.

- Adaptaciones curriculares.
- Aceleración múltiple a través de programas de mentor.
- Aceleración y/o participación en estudios universitarios superiores.
- Presentar sus trabajos, diseños o investigaciones a grupos externos, concursos, etc.
- Publicar los trabajos en organismos externos.
- Desarrollar y dirigir proyectos de investigación.
- Participación en Programas Extracurriculares.
- Participar en cursos o encuentros de verano.

Cuadro 8.

Queremos romper con un viejo tópico que sitúa la atención de los superdotados en unos pocos servicios específicos de los Niveles III y IV, dirigidos a unos pocos estudiantes definidos e identificados. Esto es económicamente poco rentable, probablemente poco eficaz de cara a los mismos alumnos, y humanamente poco recomendable, pues no respeta el tan conocido principio de igualdad de oportunidades.

Contextos enriquecidos & agrupamientos flexibles

Una variación en la propuesta de actividades de contextos enriquecidos, es que la propuesta organizativa de ésta se realice mediante el conocido sistema de agrupamiento flexible.

Este sistema que es conocido y empleado desde los años setenta (Treffinger y Sortore 1992), parte básicamente del principio de realizar agrupamientos homogéneos en determinados momentos escolares y para determinadas materias, mientras que el resto del tiempo los alumnos permanecen en sus respectivos grupos de clase. Este sistema es muy utilizado, por ejemplo, para las clases de lengua extranjera dentro de un mismo Ciclo Educativo.

La propuesta es que para las actividades específicas de enriquecimiento los alumnos se agrupen con los de similar capacidad.

Los alumnos con alta capacidad intelectual o con talento específico, podrán, de esta forma, realizar actividades con aquellos que tengan su mismo nivel de conocimientos, al margen del agrupamiento cronológico y del grupo de referencia.

Contextos instruccionales A.I.A. (Abiertos, Interactivos y Autorregulados).

Si a todo lo hasta aquí expuesto añadimos cuáles son las necesidades educativas de los superdotados ya enunciadas, dadas sus características cognitivas y personales, una mayoría de autores coincidirían en la necesidad de *un sistema ABIERTO que les permitiera aprender según sus ritmos de aprendizaje y sus estilos intelectuales, INTERACTIVO, basado en*

una especial mediación profesor-alumno y en la interacción con tareas de aprendizaje real, «aprendizaje anclado». También coincidirían en la necesidad de utilizar una metodología investigadora basada en el trabajo autónomo y el estudio independiente, donde el sujeto puede planificar sus tareas, sus tiempos y su evaluación, AUTORREGULADO. De otra parte la interrelación de contenidos y la interdisciplinariedad entre las asignaturas serían los complementos para el buen desarrollo global de su aprendizaje. (Beltrán 1993, Segovia 1998, Segovia y Beltrán, 1998).

A pesar de que las técnicas de enseñanza de las que hasta aquí hemos hablado, adecuadamente utilizadas, son eficaces, tienen, sin embargo, un alcance limitado. La raíz de su limitación reside principalmente en el modelo de clase frontal y secuencial que todas estas técnicas utilizan. En este modelo educativo las técnicas resultan debilitadas e incluso se interfieren unas a otras. Por eso, hoy se apunta a que la solución a los problemas de la instrucción de las mentes superiores, no está tanto en las técnicas utilizadas como en la transformación de las escuelas en auténticas comunidades de aprendizaje donde todos enseñan y aprenden y, sobre todo, donde todos pueden aplicar y vivir lo que aprenden.

Son varias las iniciativas de este tipo que se están experimentando en el mundo de la educación, Brown y Campione (1990); Segovia y Beltrán (1998) con gran éxito.

De los componentes de este sistema destacamos los siguientes:

- OBJETIVOS GENERALES
- METODOLOGÍA
- SECUENCIA DEL PROCESO DE INSTRUCCIÓN
- CONTEXTO INSTRUCCIONAL

Objetivos generales

Los objetivos generales o las «metas últimas» de la educación son los que evidentemente señalan el estado final al que se espera lleguen los alumnos. Las metas de esta propuesta, que se encuentra dentro de los sistemas de contexto enriquecido, difieren de la denominada enseñanza tradicional, marcan una concepción instruccional «diferente» y se adaptan a las necesidades ya enunciadas de los sujetos con talento.

OBJETIVOS GENERALES

1. OFRECER AMBIENTES ENRIQUECIDOS EN CONTEXTOS FLEXIBLES QUE PERMITAN CONSTITUIR UNA VERDADERA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
2. FAVORECER LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO
3. FACILITAR EL APRENDER A APRENDER
4. ASEGURAR EL APRENDIZAJE AUTO-RREGULADO
5. FACILITAR LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES
6. PROMOVER EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
7. FOMENTAR EL DESARROLLO DE LOS VALORES

Metodología

La metodología, como elemento del desarrollo de la práctica de la enseñanza y los distintos enfoques desde los que se puede llevar a cabo, es uno de los temas tradicionalmente polémicos del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero, polémicas aparte, sería absurdo no darle la importan-

cia que tiene en la enseñanza de los más dotados. Una metodología monótona o inadecuada llega a provocar la desintegración escolar de la que ya habló Terman, Terman y Oden (1947).

La metodología propuesta desde la perspectiva de las necesidades educativas de estos alumnos es fundamentalmente diversa y flexible, capaz de adaptarse a diferentes estilos intelectuales y de aprendizaje.

METODOLOGÍA

1. ENSEÑANZA DIRECTA
2. MODELADO
3. TUTORÍAS/MENTORAZGO
4. APOYO GRADUADO (ANDAMIAJE)
5. ENSEÑANZA RECÍPROCA-MONITORIAS
6. MÉTODO SOCRÁTICO
7. TRABAJO COOPERATIVO

Secuencia del proceso de instrucción.

La secuencia del proceso de instrucción es la que especifica el «cómo» realizar el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de este modelo. Dibuja el recorrido mental del aprendizaje desde que la información es presentada por el profesor hasta la evaluación y comprobación de las metas alcanzadas. Y todo ello incide sobre los supuestos procesos que deben pasar por la cabeza del alumno que aprende mientras está aprendiendo,

y para que aprenda: sensibilización, atención, comprensión, personalización, recuperación, transferencia y evaluación. Beltrán (1993); Segovia y Beltrán (1998).

SECUENCIA DEL PROCESO DE INSTRUCCIÓN

1.	PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD
2.	SESIONES DE TRABAJO PERSONAL. PEQUEÑO GRUPO O CONSULTA
3.	PUESTA EN COMÚN
4.	AMPLIACIONES
5.	PROFUNDIZACIÓN MONITORÍAS
6.	TRANSFERENCIA
7.	AUTOEVALUACIÓN / EVALUACIÓN

En esta secuencia instructiva que se desarrolla habitualmente en torno a diez sesiones de trabajo para cada unidad temática, creemos que está la base que realmente permite el desarrollo práctico de este diseño. Esta secuencia recoge los principios instruccionales teóricos, ya enunciados, y la secuenciación práctica en el aula.

De otra parte, a esta secuencia le acompaña una estructura de **programación**. En la etapa de Educación Secundaria, donde se han llevado a cabo varias experiencias, la programación se realiza por áreas de conocimiento, que básicamente son cuatro: Humanística, Científico-tecnológica, Lingüística, Educación Física y actividades deportivas. Cada una

de estas áreas incorpora las asignaturas tradicionales de cada una de ellas. Por ejemplo, en el área Científico-Tecnológica, se encuentran: Matemáticas, Física, Química, Electrónica, etc. Las programaciones las realizan conjuntamente el equipo de profesores del área, estableciendo el mayor nivel de interrelación posible entre las asignaturas. De esta forma desaparece el figura del profesor de...» a favor de la figura del tutor y del modelo de equipo.

Si bien el trabajo de programación y preparación es mayor, el sistema de clase es mucho más flexible, ya que de esta forma los profesores hacen muchas menos «exposiciones» para hacer mucha más atención individualizada.

Es evidente que este sistema no podría llevarse a cabo en un contexto con una estructura física rígida o tradicional; la propuesta rompe con los esquemas de la clase tradicional y se configura como un espacio multiusos donde se encuentran todos los alumnos de un mismo nivel o incluso de un mismo ciclo educativo. Este espacio está compuesto por varias zonas de trabajo: una gran aula y varias dependencias anexas para exposiciones, seminarios, trabajo en grupo, etc.; lo comparten de forma estable profesores y alumnos.

Dentro del espacio central no existen compartimentos que puedan impedir la comunicación constante entre profesores y alumnos. Las mesas de trabajo se agrupan para favorecer la relación entre el propio alumno, establecer distintas estructuras de grupo y favorecer la interacción profesor/alumno.

6.2.4. Enriquecimiento extracurricular

Programas de desarrollo personal

La mayor parte de las estructuras sociales y educativas están diseñadas para el grupo mayoritario de la población, y aun en los casos en que a través de enriquecimientos, aceleraciones, etc., se atiende a los alumnos con capacidad superior, hay grupos de personas que, por sus características, necesitan apoyos especiales para su integración educativa, su desarrollo personal armónico y un buen aprovechamiento de sus potencialidades; grupos que al ser muy reducidos y necesitar apoyos muy especializados es difícil rentabilizar en el contexto ordinario.

Estos programas pretenden lograr el desarrollo personal pleno, potenciar las capacidades ya adquiridas y prevenir la desintegración escolar y la disincronía personal como factores de riesgo en el desarrollo de los más capaces. Algunos de sus objetivos serían los siguientes:

- Conseguir un desarrollo personal armónico.
- Potenciar el empleo de procesos de pensamiento.
- Potenciar el desarrollo cognitivo hacia los conocimientos científicos.
- Desarrollar habilidades relacionales entre iguales.
- Prevenir disfunciones conductuales.
- Prevenir problemas motivacionales ocasionados por el dominio de las materias curriculares.

Los contenidos son muy variados y siempre deben estar organizados en estructuras personalizadas y flexibles. Distinguiríamos cuatro grandes áreas de intervención y actividades:

- a). Entrenamiento cognitivo o modulación cognitiva, dirigida a «modular», entrenar y mejorar el empleo de estrategias y procesos de pensamiento, que en estos alumnos debe realizarse con técnicas específicas. Pérez (1994 a, 1998 a)
- b). Asesoramiento personal-social para los alumnos y sus familias. Ayudarles a afrontar un crecimiento evolutivo y emocional diferencial.
- c). Actividades de enriquecimiento específico.
- d). Experiencias entre iguales. Si bien el desarrollo del autoconcepto se encuentra incluido en el apartado anterior, las reuniones y experiencias entre alumnos con características e intereses comunes son un inestimable medio de completar su desarrollo personal.

Este tipo de programas vienen realizándose desde hace años en distintos puntos del mundo. Uno de los programas más antiguos y que todavía existe es el que inició en el año 1959 el Estado de Oregón en EEUU. En nuestro país hay, desde hace varios años, distintos programas de apoyo cuyo funcionamiento y resultados parecen ser óptimos. No obstante, sí queremos hacer una distinción entre este tipo de programas específicos y las actividades que, como sistema de encuentro para el tiempo libre y el ocio, organizan diversas asociaciones de padres: los objetivos son diferentes y el sistema de trabajo también, Pérez (1998 a).

Programas con mentores

El mentorazgo, que ya se cita en la mitología griega cuando, en La Odisea, Ulises encarga a un amigo la educación de Telémaco, fue ejercido por Sócrates en la antigüedad, por Erasmo en el Renacimiento y por Rousseau en el siglo XVIII. Fue institucionalizado como un modelo eficaz

de enseñanza y entrenamiento en la época medieval en los estudios de Cambridge y Oxford; desde el s. XVII fue uno de los sistemas característicos de la educación moral e intelectual en estos prestigiosos centros.

En distintas revisiones históricas sobre la vida y trabajos de sujetos geniales o científicos eminentes, tanto en áreas creativas (Gadner, 1995) como intelectuales (Pizzini 1985) o de liderazgo (Chauvin 1988), se ha demostrado que todos estos sujetos eminentes tuvieron una relación especialmente significativa con alguna persona especialista en su área o con algún profesor durante un largo tiempo. Merriam (1983), en una revisión sobre la literatura del tema, concluye que el mentor se define como «consejero o guía de confianza», y el estudiante como «una persona que goza de la protección y el cuidado de un experto o persona influyente».

El mentorazgo es una propuesta de apoyo extracurricular específicamente dirigida a los alumnos con talento específico.

Autores como Zorman (1993), McGreevy (1990) han tomado como modelo para describir los rasgos del mentorazgo el estudio de la relación que existió entre Charles Darwin y su profesor en Cambridge, John Henslow, que ilustra de forma viva los beneficiosos efectos de esta relación.

Darwin no fue un alumno brillante y, en su adolescencia, nada parecía presagiar que revolucionaría, con sus estudios, el campo de la biología. Su padre deseaba que continuase la tradición familiar y que llegase a ser médico, pero el joven Darwin abandonó la escuela médica con gran disgusto familiar. En 1928 llegó a Cambridge a estudiar teología y conoció al profesor Henslow, un clérigo especialista en Ciencias Naturales. Darwin

se sintió atraído por los métodos de enseñanza de Henslow, que acentuaba la investigación, el autodescubrimiento y la autonomía en el trabajo. Realizaron muchos viajes juntos para recoger muestras de la naturaleza y de ahí surgió esta especial relación y admiración por parte de Darwin. Cuando éste se graduó, fue recomendado por su profesor para un trabajo de naturalista en América del Sur. Durante los cinco años de trabajo en este territorio, a través de sus cartas, Henslow fue un gran apoyo científico y humano para Darwin: el profesor recogió y guardó las numerosas muestras biológicas que Darwin le iba mandando durante su viaje. Cuando regresó, y a pesar de no compartir totalmente la teoría de la evolución que su protegido postulaba, le ayudó a la publicación de cinco importantes volúmenes sobre sus investigaciones zoológicas y posteriormente, en 1860, a la difusión de su controvertida obra «El origen de las especies».

A partir del análisis de este histórico mentorazgo se han obtenido núcleos de conclusiones que sentaron las bases técnicas de la intervención de mentores.

En la construcción de un sistema de intervención de mentorazgo es de capital importancia la intervención del orientador o tutor habitual del alumno; con sus conocimientos psicopedagógicos y los personales del alumno, podrá buscar el mentor adecuado y, en un primer momento, orientarle didácticamente. Una segunda y no menos importante labor será construir el propio proceso de mentorazgo :

Primera fase. Introducción: Reconocer dentro de un sistema organizativo a un estudiante. En esta introducción se debe procurar conocer cuáles son las ejecuciones brillantes del estudiante, sus intereses reales y expectativas.

Segunda fase. Iniciación: Construcción de los lazos de conocimiento y confianza mutua. Continuará el conocimiento mutuo y se fijarán las primeras metas de trabajo común autónomo.

Tercera fase. Desarrollo: Compartir conocimientos y experiencias de desarrollo profesional y personal. Transmisión de habilidades y características de la vida real, valores y sentimientos.

Cuarta fase. Separación: Sugerir al estudiante que tome iniciativas propias en direcciones hasta ahora inexploradas o desconocidas. Debe, a partir de aquí, «crear» su propio conocimiento. Darle apoyos personales e institucionales.

Quinta fase. Redefinición mutua: Convertir la relación de mentorazgo en una relación de amistad y respeto entre colegas. Una vez que el estudiante ha tomado una decisión profesional, la ayuda del mentor pasaría por recordarle las habilidades sociales y humanas para desenvolverse en el mundo profesional.

La mayor parte de las experiencias con programas de mentor en alumnos superdotados de Enseñanza Secundaria tienen, según Zorman (1993), una serie de aspectos o características comunes: intentan integrar la instrucción con los recursos de la comunidad; de una parte, entrenan para el estudio independiente y las habilidades para la presentación de la información y, de otra, habilidades para la vida, toma de decisiones, habilidades relacionales-sociales, etc.

Este es un recurso útil que se ha puesto en práctica en diversos países, no sólo utilizando mentores profesionales sino estudiantes universitarios que pueden ayudar a alumnos de Primaria y Secundaria.

Método Scaffolding

Este sistema toma su nombre del famoso concepto de «andamiaje» utilizado metafóricamente por Vygotsky y Bruner (Beltrán 1993). La idea, aunque en su desarrollo es diferente, parte de una técnica de mediación y ayuda del contexto especializado al contexto familiar.

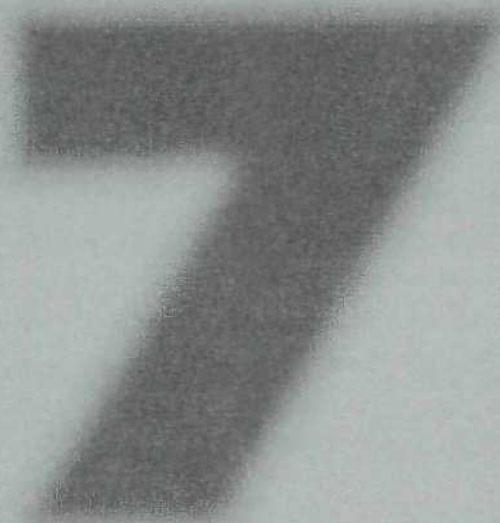
Una modalidad de este sistema comenzó a utilizarse en la formación *de algunos deportistas de alto rendimiento, que debían permanecer lejos* de los contextos escolares donde habitualmente habrían desarrollado sus aprendizajes (Smoll y Smith, 1978).

Este sistema consiste en la preparación, por un grupo de profesionales, de un programa educativo, individualizado y personalizado que el alumno puede seguir a su ritmo. Los materiales que se utilizan son variados; en unos casos, son materiales tradicionales y, en otros, es el propio equipo el que los realiza expresamente para el alumno. A la vez los tutores o los padres reciben enseñanza y apoyo metodológico para la realización del programa.

En la actualidad, es una modalidad que se está empleando para alumnos de capacidad superior. Es un sistema de apoyo complementario para alumnos que asisten a centros ordinarios. Se diseña de forma específica y es llevado a cabo por los padres con el apoyo y el seguimiento por parte de expertos. Los contenidos pueden ser muy variados, desde estudios o investigaciones sobre centros de interés del alumno, hasta programas de desarrollo motor, habilidades sociales, de autocontrol, etc. (Milgram y otros 1993, ; Maoz, 1993; Pérez, 1998 a)

Este tipo de programas son especialmente recomendables para familias que viven alejadas de los centros especializados, o en núcleos rurales, o para aquellas a las que su situación personal o familiar no les permiten fáciles desplazamientos.

**¿CÓMO EVALUAR
A LOS ALUMNOS
DE ALTA
CAPACIDAD?**



¿CÓMO EVALUAR A LOS ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD?

Si bien cada uno de los sistemas de intervención enunciados incluye un apartado de evaluación, nos parece interesante, dada la dificultad que en muchas ocasiones esto entraña en el aula ordinaria, añadir unos comentarios sobre la evaluación de estos alumnos.

Con frecuencia, es difícil calificar al niño talentoso dentro del aula convencional. Por un lado, no podemos utilizar escalas restringidas que limiten sus capacidades, ni calificarles por el trabajo que realizan en grupo de clase. Si son más capaces, hay que intentar buscar opciones que puedan ayudar a resolver el dilema.

Con estos alumnos es muy conveniente establecer un sistema complementario de evaluación además de las calificaciones escolares habituales. Las primeras son las que legal y necesariamente debe emitir el centro, pero las segundas son las que pueden reflejar las actitudes e intereses del alumno.

¿Qué evalúan las notas complementarias? Las actitudes generales, la motivación, los intereses y el rendimiento específico en las adaptaciones, ampliaciones, proyectos, etc., del alumno.

¿Cómo evaluar? Es evidente que siempre se ha de evaluar sobre la base de criterios preestablecidos. El alumno y el profesor deben tener claro hacia dónde debe ir el aprendizaje. (Casanova, 1992).

Los sistemas de evaluación pueden ser variados, pero, dadas las características de los trabajos diferenciales, consideramos que uno de los modelos más adecuados es el sistema de «portfolio».

El «portfolio» funciona básicamente como un archivo o contenedor en el que se recogen materiales diversos del alumno, suministrando información sobre habilidades, ideas, intereses y logros del individuo. Puede ser tan simple como un carpeta de trabajos elaborados a lo largo del curso, un cuaderno donde se recogen las mejores muestras de escritura o composiciones literarias, o un archivo especial para los problemas mejor planteados y resueltos.

A diferencia de las evaluaciones cuantitativas, o los informes puntuales que dan una instantánea del rendimiento del alumno, un portfolio documenta el aprendizaje a través del tiempo. Desde el punto de vista del alumno de alta capacidad, puede revelar su progreso en una habilidad o materia determinada y reflejar mejor su nivel de interés y motivación.

Como se puede entender, el contenido de los portfolios es muy variado, no obstante, a título orientativo se puede guardar en ellos:

- Ejemplos de los trabajos.
- Autoevaluaciones realizadas.
- Evaluaciones.
- Inventarios y escalas observacionales.
- Notas anecdóticas sobre sus conductas, cualidades y necesidades.
- Adaptaciones y/o ampliaciones curriculares.

¿Cómo informar? y ¿Cuándo informar? Al alumno, con la periodicidad prevista al iniciar la actividad (puede ser semanal, quincenal, etc.), mediante sesiones individualizadas donde se comentarán las autoevaluaciones y las observaciones de los profesores.

A la familia (también con la periodicidad prevista al informarles de las nuevas actividades de su hijo/a, mensual, trimestral, etc.) a través de:

- a) Entrevista, donde se analizará:
 - La opinión de los profesores y/o tutores que trabajan con el alumno.
 - Sus progresos hasta la fecha, positivos o negativos.
 - Sus cualidades y necesidades.
 - El contenido de su «portfolio».
 - Las actividades específicas que está realizando (los padres deben conocerlas «a priori»).
 - Las nuevas propuestas de intervención.

- a) Boleín informativo que puede tener este u otro formato:

INFORME SOBRE ADAPTACIÓN CURRICULAR

Srs. _____
 Como Uds. conocen, su hijo/a _____
 ha estado trabajando a lo largo de este trimestre en actividades de
 enriquecimiento (que son independientes del programa común —en
 los casos en que así ocurra—). Queremos informarles de su desen-
 volvimiento en las mismas. Estas son:

1r *Asistir a un club de ciencias y desarrollar un proyecto científico sobre animales en extinción.*

2r *Participar en un programa de creatividad para ampliar su capacidad inventiva.*

3r *Actuar de monitor/a en la clase de matemáticas.*

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO

ACTIVIDAD	ACTITUDES	EVALUADO POR
<i>Asistir a un club de ciencias y desarrollar un proyecto científico sobre animales en extinción.</i>	<i>Le ha dedicado mucho tiempo e imaginación al proyecto. Ha transferido técnicas del programa de creatividad.</i>	<i>Profesor de Biología y profesor del Club de Ciencias.</i>
<i>Participar en un programa de creatividad.</i>	<i>Tiene buena capacidad creativa en diseños espaciales. Ha creado nuevas técnicas.</i>	<i>Instructor voluntario.</i>
<i>Monitor/a en clase de matemáticas.</i>	<i>Prepara y realiza su trabajo con responsabilidad y puntualidad; va mejorando su sentido «impositivo».</i>	<i>Profesor de matemáticas.</i>

Observaciones.

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS PADRES?

*La familia ante
la superdotación*

- 8.1. *Influencia en los padres*
- 8.2. *La relación
con los hermanos*
- 8.3. *Familia y centro escolar*

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS PADRES?:

LA FAMILIA ANTE LA SUPERDOTACIÓN

La familia, como primer agente de socialización del individuo, facilita la interiorización en el hijo de los valores culturales de la sociedad a la que pertenece. En ella, y con ella, entrará en escena en la vida colectiva, ya que en ella el niño encuentra los primeros significantes encargados de su autonomía y socialización. La persona no nace miembro de la sociedad, nace con una predisposición hacia la sociedad y llega a ser miembro de ella por y en la familia además de por y en otros contextos sociales. Pero es en la familia donde encuentra los primeros significantes que le facilitan la conquista de su propia identidad y socialización.

Dependiendo del clima afectivo, de la propia estructura familiar, del lugar que el niño tenga en ella y de la situación que ésta ocupe dentro de la estructura social y de algunas características biológicas individuales, el mundo social le llegará filtrado desde la familia, dándole seleccionado aspectos de la realidad social y cultural en la que va a desarrollarse.

En la familia es donde más fácilmente el niño aprenderá actitudes en general, abstracción de roles, tipificación sexual, generalización de otros valores sociales, éticos, individuales y cotidianos, como el valor del estudio y del trabajo, en ella debe encontrar estabilidad emocional, ejemplos de autodominio, nivel adecuado de expectativas según sus capacidades, su autoestima, motivación de logro, locus de control, etc., tan importante para su evolución cognitiva, afectiva y social.

De todas formas, resaltando su característica de que la familia es la *primera institución social*, no quisiéramos dar la impresión de que consideramos a la familia como un grupo social que influye en el niño de forma activa, y de que este pasivamente va captando y filtrando estas influencias; la familia también es el niño, y éste también modula, condiciona, favorece o no determinadas actitudes. La interacción del niño y su familia tiene dos direcciones y ambas muy importantes.

Las estructuras familiares pueden ser diferentes, unas se sustentan en valores colectivistas, otras, en valores individualistas, Domínguez (1998 c). Los padres difieren unos de otros: son autoritarios, permisivos o democráticos; tienen distintos patrones de actuación en cuanto al grado de control, los niveles de comunicación, las exigencias del nivel de madurez, relaciones emocionales, nivel de afecto, etc. Es importante que los niños tengan un clima familiar democrático donde encuentren apoyo, afecto, autoridad, pacto y negociación.

La situación y dinámica que se establece en el contexto familiar cuando hay hijos con capacidades superiores es, dentro de la literatura específica, uno de los aspectos menos difundidos y estudiados, ya que se ha dedicado más atención al estudio de las necesidades intelectuales y de aprendizaje de los superdotados que a las necesidades emocionales personales y familiares, lo que parece insuficiente, si se piensa que la superdotación depende de una mezcla de factores de orden biológico, psicológico y social.

Cuando se estudia la interacción entre padres e hijos superdotados, se centra la investigación en la influencia que la familia tiene sobre el hijo, y cómo se debe actuar para que éste desarrolle plenamente sus capacida-

des. Se ha comprobado que cada contexto familiar recibe de forma diferente a un hijo superdotado. Unos lo reciben como un premio, otros como un castigo, otros como una forma de brillar socialmente, pero todos necesitan orientación y apoyo que les libere de mitos y estereotipos para que puedan realmente comprender y apoyar a su hijo, Domínguez, Pérez y López (1998 a).

Como el resto de los padres ante el reto de serlo, su papel les puede resultar satisfactorio y estimulante, o duro y angustiante: necesitan saber si lo están haciendo bien, comprender determinados comportamientos, conocer si están favoreciendo un autoconcepto ajustado y una actitud adecuada, si favorecen que sus hijos desarrollen sus talentos y capacidades y hasta qué límite deben fomentarlo. Mientras algunos padres quieren que logren desarrollar al máximo sus potencialidades, otros no lo desean porque les preocupa que eso suponga un aislamiento social y personal de su hijo.

Los padres tienen necesidad de información sobre su hijo, sobre qué significa ser superdotado, pero, sobre todo, tienen necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos, ya que la presencia en la estructura familiar de un hijo con talento especial no produce el mismo tipo de respuesta afectiva, intelectual y actitudinal en todos los padres. Es necesario que cada educador conozca cuáles son las cuestiones que más preocupan a los padres de sus alumnos, qué les puede influir, en qué necesitan orientación.

Los padres suelen sentir que no están preparados para apoyar emocionalmente a un superdotado, y hay que aclararles que precisamente ésa es su función principal; también pueden sentir que no pueden proveerle de

los recursos educativos o de la estimulación intelectual necesaria para ayudarle a desarrollar sus cualidades excepcionales.

Este gran potencial humano genera relaciones ambivalentes de «odio-amor», según Gallagher, (1991) y Colangelo y Davis, (1991), que destacan que la superdotación aparece como una fuente de tensión en muchas familias. No necesariamente tiene por qué darse tensiones, pero sí es cierto que, de una forma u otra, se producirán una serie de reacciones que los profesionales deben analizar.

8.1. Influencia en los padres

Colangelo y Dettman (1980), estudian los sentimientos de inadecuación en los padres.

El sentimiento más común es el de ansiedad por tener un hijo/a diferente y no saber cómo tratarle, provocando en los padres, sobre todo si existe falta de recursos, inseguridad e insatisfacción, Pérez Sánchez (1993, 1995).

Si los padres tienen una alta dotación intelectual, esta disonancia y el problema potencial quedan reducidos. Cuanto mayor sea la discrepancia en dotación intelectual entre padres e hijos, mayor será el problema potencial y más importante la necesidad de orientación de un profesional, Keirouz (1990).

En muchas familias su estilo de vida esté fuertemente modelado por la presencia de su hijo superdotado; los padres suelen hacerse, de forma consciente o no consciente, la pregunta: ¿Hasta qué punto debemos adap-

tarnos a las necesidades de nuestro hijo/a? ¿Todas sus necesidades son igualmente importantes? ¿Qué debemos priorizar, sus necesidades o las de otros miembros de la estructura familiar? ¿Debemos o no comentar sus necesidades a los componentes del contexto social próximo, amigos de la pareja, familiares, etc.? ¿Cuánto va a durar el tiempo de ajuste, de comprensión, de solución y cambio de determinadas situaciones?

Esta necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos debe hallar respuesta; el profesional debe recordarles cuál es el papel de la familia, sobre todo el de apoyo emocional, y debe darles pautas y tareas en las que pueden ayudar a sus hijos ante los diversos retos a los que se enfrentan, teniendo en cuenta la preparación y composición familiar, el tipo de recursos personales y sociales, el tipo de cultura, la distancia entre hermanos, etc.

Podemos hablar de que las preocupaciones de la vida familiar pueden agruparse en tres bloques, que fundamentan los niveles de relación y de donde surgen los desafíos, retos y preocupaciones familiares.

El primer bloque, que estamos tratando en este apartado, recogería las interacciones padre/madre con el niño/a. El segundo, las relaciones entre hermanos; y el tercer bloque, el de las relaciones de la familia con otros contextos sociales del niño/a, como el colegio, los iguales, etc. Estos dos últimos bloques se desarrollan en los apartados siguientes.

Lógicamente, las preocupaciones y necesidades de cada familia de hijos superdotados dependerá de la estructura, variables y dinámica familiar concreta, pues no existe un estereotipo de familia de hijos super-

dotados, y entre los sujetos de capacidad superior existe también gran diversidad.

Hemos de hacer referencia en primer lugar al equilibrio y similitud de la pareja de padres entre sí. Siempre que se estudia la estructura y dinámica familiar es importante analizar la relación entre los padres; si coinciden entre sí en estilos, expectativas, atribuciones respecto al hijo, o en la valoración de las posibles propuestas educativas de intervención escolar, Pérez y Domínguez (1997); Domínguez (1998 c); es decir, si respetan los proyectos y actitudes personales del otro y cómo colaboran juntos en la educación del hijo.

La experiencia clínica aporta algunas evidencias de que la presencia de un niño o adolescente superdotado puede tener un impacto negativo en la relación de pareja.

Es lógico pensar que se puede agravar un conflicto de pareja por la falta de comunicación y acuerdo sobre las expectativas, normas establecidas y educación para el niño superdotado, ya que es frecuente conferir al concepto superdotación un significado emocional y tener cada padre sus propias concepciones del mismo, distinto nivel de expectativas y distinta jerarquía de valores.

8.2 La relación con los hermanos

No queremos dejar de referirnos, aunque sea brevemente, a otro aspecto en el que hay que establecer criterios de orientación y apoyo, dentro de la estructura familiar: las relaciones entre hermanos. Una de las conclusiones extraídas de la investigación de Ballering y Kock (1983), es

que la relación entre hermanos está más afectada por la sobredotación que la de padres e hijos.

Se han realizado pocas investigaciones sobre cómo influye la etiqueta de superdotados en los hermanos. Cornell (1984) indicó que los hermanos de adolescentes superdotados manifestaban más problemas emocionales y sociales que los hermanos de familias donde no existe ningún superdotado. Según Cornell, estos hermanos muestran indicadores de inseguridad y baja autoestima en medidas de personalidad. Es interesante comparar estos datos con la afirmación de Keirouz (1990), en la que destaca que también es posible que los hermanos de los superdotados obtengan algunos efectos positivos de su situación; la autoestima de muchas personas crece compartiendo el éxito de otros que están cerca y destacan. Lo cierto es que siempre que se produce un reconocimiento público o formal de un niño o adolescente afecta a sus hermanos y hermanas de una u otra forma. Hay experiencias clínicas que muestran que los hermanos menos aptos pueden verse afectados negativamente en su autoestima.

La edad es una de las variables que pueden intervenir en las relaciones entre hermanos. Si el hermano mayor es más inteligente que el hermano menor, las relaciones entre ellos pueden ser más positivas y más estables que si sucede al contrario, aunque en otros casos el menor puede sentir que tiene un objetivo imposible de alcanzar: igualar a su hermano (Domínguez, Pérez y López, 1998 b).

El clima de competitividad dentro de la familia, el nivel de expectativas que unos hermanos tienen sobre otros y el nivel de comunicación entre ellos, son también fundamentales para un adecuado autoconcepto y motivación de logro de cada uno de los miembros; no es adecuado ni que los

padres se vuelquen en atender excesivamente al hijo superdotado para aprovechar o rentabilizar su potencial ni el privar al superdotado de las oportunidades de enriquecimiento adecuadas a su potencial para aparentemente evitar las diferencias con el hijo normalmente dotado. Las consecuencias no serán las deseadas, ya que en el hijo de capacidad superior puede producirse frustración y pérdida de oportunidades además de agresividad ante la no comprensión de sus demandas y en el hijo de capacidades medias no disminuirá necesariamente la presión. Lo correcto es comunicar claramente el mensaje de que cada uno puede destacar en diferentes facetas, que lo importante es el esfuerzo y satisfacción, que hay diversas maneras de poseer y desarrollar las diversas capacidades, que la diversidad es rica, creativa, divertida y real, y recordar que a cada persona debe de facilitársele las mejores oportunidades para su desarrollo intelectual, creativo y personal.

8.3. Familia y centro escolar

Dentro de los bloques en los que hemos agrupado las principales preocupaciones familiares, en el tercero estarían las relaciones con el colegio y los iguales. Los padres deben recibir información de los profesionales y dar su opinión para poder seleccionar el centro escolar más adecuado para las necesidades de sus hijos. Deben conocer que el aula convencional por sí sola no constituye la mejor ocasión de aprendizaje para los alumnos altamente capacitados, ya que necesitan un currículum diferenciado. Tampoco son suficientes, para atender sus necesidades educativas especiales, los trabajos o actividades de ampliación aislados y puntuales. Lo que hay que proporcionarles es un programa de intervención pensado para él, ya que existen diversos diseños de intervención educativa (Pérez, 1998); necesitan un contexto escolar enriquecido de forma continua y

adecuada a sus características, donde se trabaje el enriquecimiento cognitivo, estrategias cognitivas y metacognitivas, transferencia de conocimiento entre diferentes áreas curriculares, aprendizaje significativo, sus propias competencias y capacidades. Los profesionales también deben orientar a los padres sobre el significado de los problemas más frecuentes que pueden surgir si no se produce una adecuada intervención escolar: problemas de conducta con desobediencia a las normas y exhibicionismo de sus razones o puntos de vista; problemas de ansiedad relacionados con la conducta; problemas de interacción social, sobre todo con compañeros de su edad, desmotivación escolar, con falta de implicación personal y de eficacia en las tareas.

Debido a la importancia de la disincronía y de otras características en niños de altas capacidades, la familia y el centro escolar tienen que lograr aunar esfuerzos y enviar al niño el mismo tipo de mensajes y valores, sin mezclar papeles y funciones.

8. «Los padres deben saber... los padres pueden hacer».

En estas últimas páginas nos estamos refiriendo a las necesidades que tienen los padres de niños con capacidad superior. Principalmente, necesidades de información y necesidades de sentirse útiles y responsables en la educación de sus hijos. Por eso, además de lo expuesto hasta ahora, presentamos dos apartados. En el primero, lo que los padres deben conocer básicamente sobre el tema o de lo que los profesionales deben informarles. En el segundo, hemos seleccionado tareas concretas que los padres pueden realizar para colaborar activamente en la adecuada educación de su hijo en áreas del desarrollo tan importantes como son: inteligencia, moti-

vación, autoconcepto y autocontrol y desarrollo afectivo emocional. El motivo de agruparlas en diferentes apartados es para facilitar su comprensión y aplicación, pero debemos tener en cuenta que se trata de aspectos del desarrollo y de la conducta humana totalmente interrelacionados entre sí.

Los padres deben saber... deben recibir información, al menos de las siguientes premisas básicas:

Sobre superdotación y desarrollo intelectual.

1. Un hijo de altas capacidades no lo tiene todo fácil pero tampoco es un problema.
2. El diagnóstico que les ha dado el profesional responde a sus capacidades actuales, dependiendo de la edad y de otras variables; con el tiempo, puede modificarse el diagnóstico y sus necesidades, pero lo importante es atender a las que tiene en la actualidad.
3. Un Cociente Intelectual, y otras descripciones de capacidades intelectuales o de características de la superdotación, es un aspecto de su hijo; existen otros, pero su hijo es algo más que un potencial.
4. No esperar que destaque siempre por su capacidad, las 24 horas del día.
5. No crearle expectativas inadecuadas, estimular sin forzar, apoyar sin empujar.
6. No perder la paciencia ante su insaciable curiosidad; dejar que piense por su cuenta.
7. Participar en sus juegos, en sus trabajos de investigación y exploración.
8. Animarle a resolver situaciones problemáticas sin temor al fracaso.
9. Darle alternativas.
10. Ser conscientes de sus necesidades educativas reales.

Sobre superdotación y desarrollo emocional y social.

1. No es un hijo perfecto, no es diferente como hijo y, como con los de capacidades medias, hay que hacerle saber: que estamos con él y con ella, qué esperamos como padres de él o ella y que ellos sepan qué pueden esperar de nosotros.
2. Su hijo esta creciendo, desarrollándose, no ha terminado su maduración aunque destaque por sus altas capacidades.
3. Tiene sus propios desajustes: lo que los expertos llaman disincronía.
4. Tiene su propio ritmo de crecimiento y maduración, sus propios temores. No hay un único ritmo adecuado. En la interacción y construcción de la persona no hay tampoco estereotipos.
5. Su aceptación y adaptación social no le exige renunciar a su propia identidad y características; es necesario prestar especial cuidado a las hijas de altas capacidades, ya que la presión del grupo de iguales, por características de género es mayor.
6. No se puede esperar que destaque en todo: hay que reconocer sus necesidades afectivas, sus puntos fuertes y débiles y hacérselos ver a él o a ella.
7. Los elogios reales y adecuados también son importantes para él.
8. No compararle con otro. No hacerle sentir exótico, sino ser humano dentro de la diversidad.
9. No disculpar ni excusar un comportamiento inadecuado. La superdotación no es una disculpa ni una patente de corso: son características que debemos conocer para comprender y favorecer su desarrollo.
10. No abdicar del papel de padres. Evitar los roles «docentes» o de inferioridad.

Lo que pueden hacer los padres... Orientaciones básicas para familias con hijos de alta capacidad.

Los padres necesitan a veces recibir una serie de orientaciones básicas ante la necesidad de colaborar en la educación de su hijo, partiendo siempre de que, como padres, son principalmente soporte afectivo y estimuladores del aprendizaje, pero no profesores.

Los padres pueden ayudar a sus hijos:

En el desarrollo intelectual.

1. En el desarrollo de expectativas positivas para el éxito, reforzando la conducta creativa y el riesgo intelectual.
2. En el análisis del gasto energético en la tareas, si este es equilibrado o selectivo, en el sentido de si dedica demasiada energía a un solo tipo de tareas o actividades individuales, colectivas, significativas, no significativas, etc.
3. Estableciendo límites claros y realistas respecto a las habilidades de sus hijos.
4. Propiciando una atmósfera intelectual, no referida únicamente a la cantidad de saber sino al afán de búsqueda de cuestionamientos, de aprendizaje, de entusiasmo por el trabajo y por actividades estimulantes.
5. Proporcionarle con asiduidad ambientes y salidas culturalmente enriquecidas: científicas, artísticas, culturales, deportivas, de ocio, etc.
6. Recordarle, en situaciones concretas, que es lógico que también fracase y se equivoque.
7. Comprender su sentido del humor y ayudarle a canalizarlo.
8. Respetar sus periodos de esfuerzo intenso.

9. Tranquilizarle en su afán de sistematización y explicarles que los detalles también pueden ser importantes.
10. Ante los errores, ayudar a romper los automatismos que le ocasiona el hacer algo mal.
11. Animándole a ser original y a desarrollar su creatividad en los temas que le interesen.
12. Comprender y respetar sus preocupaciones filosóficas, sin juzgar si son o no adecuadas para su edad.

En el desarrollo de una adecuada motivación.

1. Animando al valor del logro, la autodisciplina, el afán de superación, la satisfacción derivada de la tarea bien realizada.
2. Facilitarle motivaciones intrínsecas.
3. Ayudarle en su concentración; puede tener un amplio abanico de intereses, pero no concentrarse en un tema durante el tiempo necesario.
4. Ayudarle en sus frustraciones ante los periodos de inactividad.
5. Reforzarle el papel de la motivación y de la autopercepción en el aprendizaje.
6. Ofertarle oportunidad de poner en marcha procesos que estimulen el esfuerzo.
7. Si en algún momento hay que castigarle, la intensidad y duración de los castigos debe ser proporcional a su edad y a la importancia de la acción que se quiere recriminar, y breve, para evitar las adecuaciones al castigo.
8. Las recompensas deben ser lógicas y adecuadas a la propia familia, al propio contexto de valores y realidad socio-económica. No deben darse premios excesivos para el logro alcanzado o para el propio contexto. Es inadecuado excederse por muchas razones, la más ele-

mental, que impide superar el premio o incluso proporcionar otro similar. A veces puede pactarse el premio, y deben alternarse los de administración inmediata y cercana al éxito, con los de a medio y largo plazo según la edad y la tarea realizada.

9. Darle refuerzos significativos, es decir, que estén incluidos en su jerarquía de valores y en sus capacidades.
10. Los refuerzos verbales positivos son fundamentales, pero deben ir asociados a la persistencia en la tarea, al esfuerzo, al afán de superación, y no deben administrarse al azar o tras logros fáciles y carentes de esfuerzos.

En el desarrollo del autoconocimiento y el autocontrol.

1. Ayudándole a analizar su perseverancia y adecuada variabilidad de metas, etc.
2. Apoyándole en la superación de obstáculos y fracasos puntuales.
3. En la concreción y desarrollo del conjunto de metas que el hijo debe proponerse dentro del clima familiar y escolar.
4. Utilizando moderados niveles de control y recordando siempre quién es el adulto.
5. Favorecerle el control y canalización del estrés y la ansiedad
6. Hacerle ver que debe de respetar las reglas de los demás igual que les gusta que respeten las suyas.
7. Respetar sus «hobbies».
8. Apoyar el desarrollo de su autocontrol cuando deben interrumpir tareas.
9. Ofrecerle alternativas de elección.
10. Reforzar su tenacidad.

En el desarrollo socio-emocional.

1. Proporcionarle modelos (con especial atención a las hijas, porque la falta de modelos femeninos de alta capacidad puede agravar la dificultad del logro de su propia identidad personal), mentores, compañeros, referentes de iguales o adultos de capacidades e intereses similares a los suyos.
2. Hacerle reflexionar en las estrategias que utiliza en la comunicación de sentimientos y necesidades, poniendo especial atención a que tenga en cuenta las necesidades y sentimientos de los otros miembros familiares.
3. Compartir decisiones sin renunciar a de la autoridad en otros momentos y decisiones.
4. Proporcionarles feedback informativo de su propia conducta, lo que disminuye el nivel de ansiedad y refuerza comportamientos adecuados.
5. Favorecer la sensibilidad ante los demás y la flexibilidad.
6. Fijarse en las cosas que hace bien, más que en las que hace mal. Cuando hace algo mal, decírselo claramente pero sin herirle, estando seguros, que entiende que reprobamos su acción, pero no a él o ella como persona.
7. Escucharle con atención aunque no compartamos sus preocupaciones.
8. No descargar en él preocupaciones adultas.

Queremos terminar esta enumeración de funciones y tareas, que los profesionales pueden aconsejar a los padres de hijos con talento, recordando una frase que muy bien resume todo lo que aquí se ha dicho: Tener siempre presente que son hijos... sobre todo hijos, niños o adolescentes que además... tienen alta capacidad.

**PRESENTE
Y FUTURO**



PRESENTE Y FUTURO

El tema del estudio de la capacidad superior se proyecta en la historia prácticamente hasta el origen de nuestra cultura, e incluso más allá. En Grecia y Roma hubo preocupación por potenciar y educar a los ciudadanos más capacitados, y en la antigua China, seiscientos años antes de que se iniciara nuestra era ya se habían realizado estudios sobre sujetos de capacidad superior.

Hoy, dentro de los sistemas educativos modernos, en los que se contempla la igualdad de derechos y la atención a la diversidad como premisas básicas, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación debe ser, necesariamente, un hecho.

En los aspectos científicos y conceptuales, la superdotación y el talento han evolucionado y están en la actualidad claramente entroncados en la evolución de la variable «inteligencia». El concepto se ha ajustado a la variable intelectual, aportándole, de forma complementaria, elementos de validación práctica. En los aspectos referidos a la conceptualización social, el término está anclado en criterios obsoletos (rareza, insociabilidad, inestabilidad emocional, etc.) y, ligado directa y casi exclusivamente, con la brillantez académica.

Los modelos explicativos y las investigaciones que han intentado analizar y exponer el «funcionamiento» de las mentes superiores se han centrado en el análisis del procesamiento de la información. La capacidad superior ya no se basa en el almacenaje de datos sino en la utili-

zación y procesamiento de los mismos. También hoy sabemos que la inteligencia puede no ser única y manifestarse en «inteligencias múltiples» o talentos.

Se ha retomado también, quizás con inusitada fuerza, debido a la importancia que ha recibido de los medios de comunicación social, un aspecto clásico en la conducta humana: «la inteligencia emocional». Ningún experto ha dudado, ni duda, en estos momentos en que se celebra el centenario de Freud, de la importancia e influencia de los factores emocionales en la conducta humana y por supuesto en el procesamiento intelectual. En este sentido y con referencia a la superdotación destacaríamos dos líneas de trabajo importantes: la primera referida al procesamiento de la información y al aprendizaje; el análisis de la utilización y el entrenamiento en estrategias emocionales o de «apoyo»; este tipo de estrategias equilibran las actitudes y motivaciones del aprender y del conocer. La segunda se refiere a los estudios sobre los perfiles de «personalidad» y características emocionales de los adultos que han demostrado una capacidad superior. No se ha podido encontrar un perfil que permitiera determinar «a priori» unos factores personales determinantes del logro de la superdotación, pero sí parece que hay elementos coincidentes en la mayor parte de los superdotados adultos. Se trata de los relacionados con la «implicación» en la tarea y los del «autoconocimiento» y «autocontrol». El desarrollo de la capacidad superior o el talento pasa por la «práctica» y la ejecución, así como por el conocimiento y el control en la aplicación de nuestras habilidades.

En lo referido a la identificación de los talentos, también queremos destacar dos cambios importantes que marcan las líneas futuras de trabajo en este campo. Del mismo modo que ha cambiado el concepto, ha cambia-

do el sistema de identificación. Como hemos visto, la superdotación es «un constructo» formado por un amplio núcleo de variables cuyo funcionamiento conjunto da como resultado la excepcionalidad.

Por ello, la identificación ha pasado de ser un «situación» para convertirse en un proceso de búsqueda de capacidades en niños y jóvenes para darles la oportunidad de desarrollarlas y para orientarles en el desarrollo de las mismas. Creemos que merece la pena recordar la frase de Treffinger y Feldhusen, ya expuesta:

«La identificación debe ser vista como un proceso continuo, no como un proceso único que dice de una vez y para siempre si un niño es superdotado o no. Los talentos emergen y crecen evolutivamente, y algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación. Es importante que todos los que trabajan con niños y jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, no como algo fijo e inmutable».

Las nuevas concepciones no psicométricas de la superdotación ven a ésta como un continuo, que puede o no desarrollarse a la vez que el crecimiento del niño. En ellas la identificación no se dirigiría a determinar «quién es» o «quién no es», sino «quién puede llegar a ser».

Los procesos de intervención educativa tienen cara al futuro importantes y definidas líneas la más clara es sin duda la que explicita que la enseñanza de los sujetos de capacidad superior parte del «aprender a aprender». Nos dice que los niños de alta capacidad no necesitan que se les enseñen contenidos de los que muchos de ellos tienen amplia información, sino habilidades con las cuales aprender, utilizar y transferir dichos con-

tenidos. Este aprendizaje no hace referencia a ningún contenido concreto, sino que se extiende a todos los contenidos actuales o posibles, no poniendo límite al desarrollo de la capacidad superior.

El «aprender a aprender» va ligado con la autonomía y el autocontrol de las actividades de aprendizaje, en el sentido de que el alumno lo que «aprende» es a trazar un plan eficaz de aprendizaje.

El contexto y, especialmente, el marco escolar son también hoy elementos importantes en el desarrollo de la capacidad superior, pero este último, el entorno escolar, tiene y tendrá una gran preponderancia en la intervención educativa, pero quizá no sea un elemento decisivo en la futura identificación y orientación de la capacidad superior.

Por último, es evidente la importancia que en estos últimos años se está dando en nuestro país a la superdotación, importancia que puede a algunos parecer excesiva: normativas y publicaciones como esta dan constancia de ello. Pero la realidad es que simplemente se está tratando, incluso con menos intensidad que otros, un tema psicológico y educativo que ha estado social y científicamente «olvidado», aunque afecta a un amplio sector de la población.

ANEXO

- *Relación de tests y pruebas de identificación*
- *Cuestionario de observación de características y conductas en niños con capacidad superior*
- *Cuestionario para padres*
- *Cuestionario para la nominación de iguales*
- *Autobiografía*
- *Cuestionario para diagnosticar Inteligencias múltiples*
- *Cuestionario de características del aprendizaje*
- *Sistema educativo español*

ANEXO

- *RELACIÓN DE TESTS Y PRUEBAS DE IDENTIFICACIÓN.*
- *CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DE CARACTERÍSTICAS Y CONDUCTAS EN NIÑOS CON CAPACIDAD SUPERIOR.*
- *CUESTIONARIO PARA PADRES.*
- *CUESTIONARIO PARA LA NOMINACIÓN DE IGUALES.*
- *AUTOBIOGRAFÍA.*
- *CUESTIONARIO PARA DIAGNOSTICAR INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.*
- *CUESTIONARIO DE CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE.*
- *SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.*

RELACIÓN DE TESTS Y PRUEBAS DE IDENTIFICACIÓN (RITCHER, 1991; TOURON y otros, 1998)

GI: Tests de Inteligencia General; SA. Habilidad académica; CR. Creatividad; LD. Liderazgo; VPA Talento espacial y artístico; DIS. Retrasados; ADV, Aventajados. EC. Educación Primaria, 4-8 años. HSA. Secundaria y adultos; K-12, Educación primaria; ASS Evaluación aptitudes Ev. Evaluación.

Instrumentos	CATEGORÍA				POBL.			EDAD					FASE IDEN.		
	G	S	C	L	V	A	D	E	G	H	K	N	A	E	
	I	A	R	D	P	D	I	C	4	5	6	7	8	9	
					A	V	S	8	-	A	I	M	S		
ASSETS	*	*		*	*		*	*		2		*	*		
Barron-Wrlsh Art Scale				*	*		*	*	*	*	*				
Biographical Inventory-Forum U		*	*	*	*	*		*	*				*		
California Achievement Test		*				*					*	*	*		
California Psychology Inventory					*				*	*			*		
Cartoon Conversation Scales	*						*	*	*	*			*	*	
Cattell Culture Fair Intelligence Series	*						*	*	*	*			*	*	
CIRCUS	*				*	*					*	*	*		
Cognitive Abilities Test	*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Columbia Mental Maturity Scale	*				*	*	*	*	*	*			*	*	
Comprehensive Tests of Basic Skills		*					*	*	*	*	*	*	*	*	
Cornell Critical Thinking Tests					*	*			*	*			*	*	
Creativity Assessment Packet			*			*	*	*	*	*			*	*	
Creativity Tests for Children			*			*	*	*	*	*			*	*	
Design Judgment Test				*	*		*	*	*	*	*		*	*	
Differential Aptitude Tests*	*				*	*	*	*	*	*			*	*	
Early School Personality Questionnaire						*	*	*	*	*			*	*	
Gifted and Talented Screening Form	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	*	
Goodenough-Harris Drawing Test	*				*	*	*	*	*	*			*	*	
Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT)			*		*	*	*	*	*	*			*	*	
Group Inventory for Finding Interests (GIFFI)			*		*	*	*	*	*	*			*	*	
Guilford-Holley L Inventory					*	*	*	*	*	*			*	*	
Guilford-Zimmerman Aptitude Survey	*				*	*	*	*	*	*			*	*	
Herrman-Nelson Tests of Mental Ability	*	*			*	*	*	*	*	*			*	*	
High School Personality Questionnaire					*	*	*	*	*	*			*	*	
Horn Art Aptitude Inventory					*	*	*	*	*	*			*	*	
Iowa Tests of Basic Skills	*				*	*	*	*	*	*			*	*	
Kaufman-ABC	*				*	*	*	*	*	*			*	*	
Khatena-Torrance Creative Perception Inventory			*		*	*	*	*	*	*			*	*	
Large-Thorndike Intelligence Tests	*				*	*	*	*	*	*			*	*	
Maier Art Judgment Test				*	*	*	*	*	*	*			*	*	
Metropolitan Achievement Test		*			*	*	*	*	*	*			*	*	
Multidimensional Screening Device	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	*	
Musical Aptitude Profile				*	*	*	*	*	*	*			*	*	
Otis-Lennon Mental Ability Test	*				*	*	*	*	*	*			*	*	

SIGUE RELACIÓN DE TESTS Y PRUEBAS DE IDENTIFICACIÓN (RITCHER, 1991; TOURON y otros, 1998)

GI: Tests de Inteligencia General; SA: Habilidad académica; CR: Creatividad; LD: Liderazgo; VPA Talento espacial y artístico; DIS: Retrasados; ADV: Avenajados. EC: Educación Primaria, 4-8 años. HSA: Secundaria y adultos; K-12, Educación primaria; ASS Evaluación aptitudes Ev. Evaluación.

Instrumentos	CATEGORIA			POBL.			EDAD			FASE IDEN.				
	G	S	C	L	V	A	D	E	G	H	K	N	A	E
	I	A	R	D	P	D	I	C	4	S	-	O	S	V
				A	V	S			-	A	I	M	S	
								8		2				
Peabody Individual Achievement Test		*				*					*		*	
Pennsylvania Assessment Of Creative Tendency			*			*			*	*			*	
Piers-Harris Children's Self-Concept Scale						*		*	*	*			*	
Preschool Talent Checklist	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	
Primary Measure of Music Audiation					*	*	*	*					*	
Progressive Matrices-Advanced	*						*	*		*			*	
Progressive Matrices-Standard	*						*	*					*	
Remote Associates Test						*			*	*		*	*	
Ross Test of Higher Cognitive Processes	*					*			*	*		*	*	*
Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students	*		*	*	*	*	*	*			*		*	
Seashore Measures of Musical Talents					*	*	*	*	*	*			*	
The Self-Concept and Motivation Inventory (SCAMIN)						*	*	*	*	*			*	
Sequential Tests of Educational Progress (STEP)		*	*			*	*	*	*	*			*	*
Short Form Test of Academic Aptitude	*	*				*	*	*	*	*			*	
Slosson Intelligence Test *					*	*	*	*	*	*			*	
SOI Gifted Screening Form		*	*			*	*	*	*	*			*	*
SOI Learning Abilities Test		*	*			*	*	*	*	*			*	*
Sra Achievement Series		*	*			*	*	*	*	*			*	*
Stallings' Environmentally Based Screen	*					*	*	*	*	*			*	
Stanford Achievement Test		*	*			*	*	*	*	*			*	*
Stanford-Binet Intelligence Scale	*					*	*	*	*	*			*	
System of Multicultural Pluralistic Assessment (SOMPA)	*					*	*	*	*	*			*	
Tennessee Self-Concept Scale						*	*	*	*	*			*	
Test of Creative Potential		*	*			*	*	*	*	*			*	*
Tests of Achievement and Proficiency		*	*			*	*	*	*	*			*	*
Torrance Test of Creative Thinking-Verbal			*			*	*	*	*	*			*	
Torrance Test of Creative Thinking			*			*	*	*	*	*			*	
Torrance Test of Creative Thinking-Figural			*			*	*	*	*	*			*	
Vane Kindergarten Test	*	*				*	*	*	*	*			*	*
Watson-Glaser Critical RThinking Appraisal	*					*	*	*	*	*			*	*
Wechsler Intelligence Scale for Children Revise (WISC-R)	*					*	*	*	*	*			*	
Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence	*					*	*	*	*	*			*	

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DE CARACTERÍSTICAS Y CONDUCTAS EN NIÑOS CON CAPACIDAD SUPERIOR.

Característica / Conducta	Nivel que manifiesto en relación con sus compañeros.				
	1	2	3	4	5
LENGUAJE, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA					
Vocabulario amplio					
Conoce y utiliza palabras y terminología avanzada para su edad.					
Está interesado/a en el uso de palabras y lo hace correctamente.					
Se expresa bien por escrito. (Teniendo en cuenta su edad).					
Utiliza oraciones más largas que las de sus compañeros.					
Aprende fácilmente expresiones en otros idiomas.					
Disfruta leyendo					
Lee mucho.					
Aprende/aprendió a leer con facilidad.					
Lee más que sus compañeros.					
Selecciona libros difíciles de leer para su edad.					
Disfruta con libros informativos, enciclopedias, diccionarios, atlas...					
Escribe/ escribió el alfabeto, palabras, oraciones, cuentos, poemas, cartas, redacciones, etc. antes de la edad promedio esperada.					
PROCESOS COGNITIVOS					
Tiene una memoria poco usual.					
Recuerda casi todos los detalles de lo que ve o lo que lee.					
Puede contar lo que lee casi al pie de la letra.					
Recuerda lugares, experiencias, personas, direcciones, con precisión.					
Recuerda canciones completas de memoria, tanto la melodía como la letra					
Aprende con rapidez.					
Hace las cosas con facilidad, sin esfuerzo.					
No necesita mucha explicación para entender.					
Busca soluciones alternativas a los problemas.					
Se adapta a nuevos ambientes y experiencias.					
Capaz de razonar en abstracto. (menores de 10 años)					
Necesita pocos o ningún ejemplo concreto para comprender conceptos.					
Le gusta pensar las cosas tomando en cuenta las consecuencias.					
Mentalmente establece relaciones lógicas sin necesidad de ningún estímulo concreto.					
Le gusta utilizar o descifrar claves.					
Encuentra relaciones entre ideas aparentemente sin conexión.					
Busca semejanzas y diferencias entre los hechos.					
Percibe las tendencias del pasado y las proyecciones del futuro.					
Le interesa y prefiere las ideas complejas.					
Medita antes de resolver problemas.					
Mantiene su atención por largos periodos.					
Tiene tendencia a perder la noción del tiempo.					
Planea y organiza las situaciones y el trabajo.					

IMAGINACIÓN, CREATIVIDAD, PENSAMIENTO INVENTIVO

- Es creativo y/o imaginativo.
- Inventa nuevos juegos, modifica los existentes.
- Se cuestiona sobre asuntos que no corresponden a su edad.
- Disfruta con la ciencia-ficción.
- Está lleno de recursos.
- Le gusta curiosear e investigar las cosas.
- Explora las cosas y las circunstancias que le rodean.
- Hace muchas preguntas desafiantes.

ACTITUDES E INTERESES

- Se interesa y le preocupa lo que sucede en el mundo.
- Desea compartir con los demás sus descubrimientos.
- Parece que todo le interesa.
- Tiene alto grado de conocimiento especializado en algo específico.
- Tiene una gran variedad de intereses.
- Reacciona ante la belleza.
- Reacciona ante patrones o arreglos musicales.
- Le impacientan los detalles y las repeticiones, le aburren las tareas rutinarias.

CONDUCTA PERSONALIDAD Y SOCIALIZACIÓN

- Es *autocrítico*.
- Se esfuerza en perfeccionarse.
- Modifica sus conducta sobre la base de su propia evaluación.
- Está «alerta», consciente.
- Las dificultades le gustan.
- Necesita poca motivación exterior para persistir en las tareas.
- Tiene un fuerte sentido de la justicia social.
- Es fácil de congeniar y de llevarse bien.
- Siente las críticas profundamente.
- Le eligen como líder.
- Le gusta hacer nuevos intentos.
- Tiene sentido del humor.
- No se altera con facilidad.
- Tiene alta tolerancia a la frustración.
- Es independiente, autosuficiente, confía en sí mismo.
- Tiene ideas y preferencias definidas.
- Es bueno/a para reparar cosas mecánicas.
- Es físicamente superior.
- Ha sido precoz en su desarrollo.

Valoración.

5. Muy superior a lo esperado para su edad y condición; 4. Superior; 3; Alto; 2. De acuerdo a la media; 1. Inferior a la media.

Este cuestionario debe ser analizado tanto cuantitativa como cualitativamente, para apreciar no sólo la existencia en mayor o menor grado de

características asociadas a la sobredotación, sino el perfil y la manifestación de las mismas.

CUESTIONARIO PARA PADRES

(Adaptado de Beltrán y Pérez, 1993)

- Recuerdan algún hecho excepcional o diferencial en el desarrollo de su hijo/a.
- Aprende (aprendió) a leer tempranamente con buena comprensión de los matices del lenguaje.
- Aprende, en general, con rapidez y facilidad cuando está interesado.
- Tiene capacidades inusuales para retener o memorizar.
- Explora los problemas en profundidad.
- Tiene una destreza superior para enfrentarse y resolver complejos problemas teóricos y prácticos.
- Posee buen lenguaje oral con vocabulario avanzado, que utiliza de forma adecuada en estructuras lingüísticas complejas.
- Lee rápida, extensa e intensamente.
- Da respuestas creativas y originales.
- Planifica adecuadamente sus tareas.
- Abandona difícilmente las tareas emprendidas y es constante en la realización de sus trabajos.
- Tiene un elevado nivel de curiosidad e interés por la naturaleza del mundo que le rodea.
- Es observador.
- Prefiere la compañía de adultos.
- Tiene buen sentido del humor y utiliza la ironía.

CUESTIONARIO PARA LA NOMINACIÓN DE IGUALES

E. Primaria

(Adaptado de Beltrán y Pérez 1993)

Ha comenzado el curso y tú ya conoces a los chicos y chicas de tu clase, pero han llegado dos alumnos nuevos. ¿Podrías ayudarles a que conozcan a algunos de tus compañeros?

Fran y Lulú son los niños nuevos.

- Quieren planear una fiesta para celebrar su incorporación al colegio. ¿Quién de tu clase inventaría más cosas para hacer en la fiesta?
- ¿Qué compañero compondría la mejor letra para un canción de bienvenida?

Fran y Lulú se han comprado también un perro y en la fiesta van a decidir cómo llamarle.

- ¿Quién de tu clase le pondría el mejor nombre?
- También quieren hacer una representación de teatro. ¿Quién inventaría la mejor historia?
- Tienen que hacer las previsiones de las cosas que tienen que comprar y el dinero que necesitan. ¿Quién de tu clase les ayudaría mejor a hacer las cuentas y el presupuesto?
- Si fueran a dar un premio al mejor inventor, ¿quién lo ganaría de tu clase?
- ¿Cuál es el compañero que da más ideas y soluciones a los problemas?
- ¿Quién es el que hace más preguntas y demuestra más curiosidad?
- ¿Quién es el que se fija más en las cosas, el más observador?
- ¿Quién es el mejor compañero de tu clase para jugar en el recreo?
- ¿Quién es el más simpático, el más divertido?

AUTOBIOGRAFÍA

Para escribir una autobiografía se debe reflexionar sobre aspectos importantes de nuestra vida. Para escribir tu autobiografía, sería conveniente que reflexionaras y que, después, contestaras a estos aspectos que te proponemos.

Estos datos son confidenciales; puedes dejar alguno sin contestar.

- A lo largo de tu vida, ¿qué situaciones y qué actividades te han producido mayor alegría?, ¿cuáles te han producido mayor tristeza?, ¿cuáles has realizado con menos gusto?
- ¿Qué significado y valor tiene la amistad para ti?
- ¿Qué libros de lectura, películas, obras de teatro, pinturas, etc., te han impresionado más?
- ¿Es importante para ti la educación de las personas?
- ¿Cuáles crees tú que son los problemas más importantes que tiene la humanidad?
- ¿Crees que existen soluciones para ellos?

CUESTIONARIO PARA DIAGNOSTICAR

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

(Beltrán y Pérez, 1996)

1) Inteligencia Lingüística.

- Escribe mejor que el promedio de edad.
- Cuenta historias, relatos, cuentos y chistes.
- Tiene una buena memoria para nombres, plazos, fechas...
- Disfruta de los juegos de palabras.
- Disfruta de los juegos de lectura.
- Pronuncia las palabras de forma precisa (si es preescolar, su pronunciación está por encima de la media).
- Aprecia rimas sin sentido, juegos de palabras...
- Disfruta al escuchar la palabra hablada (historias, comentarios de la radio...).
- Se comunica con otros de una manera verbal en un nivel alto.
- Otras fuerzas y valores lingüísticos.

2) Inteligencia Lógico-matemática.

- Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas.
- Resuelve rápidamente problemas aritméticos en su cabeza (si es preescolar, sus conceptos matemáticos son avanzados respecto a su edad).
- Disfruta de las clases de matemáticas (si es preescolar, disfruta al contar o manejar los números).
- Encuentra interesantes los juegos matemáticos.
- Disfruta jugando al ajedrez u otros juegos de estrategia.

- Disfruta trabajando en puzzles lógicos (si es preescolar, disfruta al oír aventuras como Alicia en el país de las maravillas).
- Disfruta categorizando o estableciendo jerarquías
- Le gusta experimentar de maneras que revelen claramente procesos superiores de pensamiento.
- Piensa de una forma abstracta o conceptual superior al nivel de los iguales.
- Tiene un buen sentido del proceso causa-efecto con relación a su edad.

3) Inteligencia Espacial.

- Informa de imágenes visuales claras.
- Lee mapas, cartas y diagramas más fácilmente que un texto.
- Sueña despierto más que sus iguales.
- Disfruta de las actividades artísticas.
- Dibuja figuras avanzadas para su edad.
- Le gusta ver películas, filmas u otras presentaciones visuales.
- Disfruta haciendo puzzles, laberintos o actividades visuales semejantes.
- Hace construcciones tridimensionales interesantes para la edad.
- Se aprovecha más de los dibujos que de las palabras cuando lee.

4) Inteligencia Corporal kinestésica.

- Sobresale en uno o más deportes (si es preescolar, muestra habilidades físicas superiores a las de sus iguales).
- Mueve, golpea o lleva ritmo cuando está sentado en un lugar.
- Imita inteligentemente los gestos o posturas de otras personas.

- Le gusta mover las cosas y cambiarlas frecuentemente.
- Pone sus manos sobre algo que ha visto.
- Disfruta corriendo, saltando, o realizando actividades semejantes.
- Muestra habilidades y coordinaciones viso-motóricas.
- Tiene una manera dramática de expresarse a sí mismo.
- Informa de diferentes sensaciones físicas mientras está pensando o trabajando.
- Disfruta trabajando con experiencias táctiles.

5) Inteligencia musical.

- Recuerda melodías y canciones.
- Tiene una buena voz para cantar.
- Toca un instrumento musical o canta en un coro u otro grupo.
- Tiene una manera rítmica de hablar y de moverse.
- Tararea para sí mismo de forma inconsciente.
- Golpetea rítmicamente sobre la mesa o pupitre mientras trabaja.
- Es sensible a los ruidos ambientales.
- Responde favorablemente cuando suena una melodía musical.
- Canta canciones aprendidas fuera de la escuela.

6) Inteligencia interpersonal.

- Disfruta de la convivencia con los iguales.
- Parece un líder natural.
- Aconseja a los iguales que tienen problemas.
- Parece comportarse muy inteligentemente en la calle.
- Pertenece a clubes, comités u otras organizaciones parecidas.

- Disfruta de enseñar informalmente a los otros.
- Le gusta jugar con los otros compañeros.
- Tiene dos o más amigos íntimos.
- Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.
- Los compañeros buscan su compañía.

7) Inteligencia intrapersonal.

- Despliega un sentido de la independencia o una fuerte voluntad.
- Tiene un sentido realista de sus fuerzas y debilidades.
- Lo hace bien cuando se queda solo para trabajar o estudiar.
- Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás.
- Tiene un buen sentido de la auto-dirección.
- Prefiere trabajar solo a trabajar con otros.
- Expresa con precisión cómo se siente.
- Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida.
- Tiene una alta auto-estima.

QUESTIONARIO DE CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE

Alumno/a.																				
ÁREAS	Contenidos			Procesos			Productos			Contexto										
				Abstractos				Aplica a situaciones reales												
				Complejos				Aplica a situaciones hipotéticas												
				Variados				Evalúa sus resultados												
				Organizados				Inventa nuevos problemas												
				Curiosidad permanente				Comparte con g. clase												
				Prueba y razona				Comparte con pequeño grupo												
				Personaliza				No comparte												
				Transfiere				Es rechazado												
								No utiliza su capacidad en clase												

SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Marco legal para la atención educativa de alumnos con n.e.e. asociadas a sobredotación intelectual

**Ley de Ordenación General del Sistema Educativo L.O.G.S.E.
(1/1990, 3 de Octubre)**

Art. 36, normalización e integración de alumnos con n.e.e. permanentes o transitorias

Art. 37, Detección y aplicación de medidas curriculares y/o organizativas específicas.

Real Decreto 696/1995 (BOE 2 de Junio de 1995)

Capítulo II, atención educativa a n.e.e. asociadas a sobredotación

Disposición adicional primera, compromiso para establecer las condiciones y procedimientos para flexibilizar la duración del periodo de escolaridad obligatorio.

Regula los aspectos relativos a la ordenación, planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse fundamentalmente a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial motora o psíquica.

Orden de 24 de abril de 1996 (BOE 3 de Mayo de 1995)

Tiene carácter de norma básica, y regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar con carácter excepcional la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Determina los procedimientos de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico.

Se contempla la *anticipación* en un curso del inicio de la escolaridad y/o la *reducción de un curso por ciclo educativo* (máximo dos años y nunca en la misma etapa).

Resolución del 29 de abril de 1996 (BOE 16 de Mayo de 1996)

Se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con condiciones especiales de sobredotación intelectual: a) adaptación o ampliación curricular, b) solicitar la flexibilización, c) adecuar la evaluación, y d) determinar el registro de medidas excepcionales.

Resolución del 20 de marzo de 1997 (B.O.E. 4 de Abril 1997)

Se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones especiales de sobredotación intelectual.

La presentación de propuestas y solicitudes deberá realizarse hasta el 30 de marzo de cada año y la resolución se otorgará en un período de tres meses.

BIBLIOGRAFÍA

11

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEREDA, A. y SASTRE, S. (1998). *La superdotación*. Madrid, Síntesis.
- ALBERT, R.S. y ROUNCO, M.A. (1986). The achievement of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. N. York. Cambridge University Press.
- ASTIN, H. S.; HARWAY, M. y McNAMARA, P. (1976). *Sex Discrimination in Education: Access to Post Secondary Education*. National Center for Education Statistics, Department of Health, Education and Welfare, febrero, p. 284.
- AUZIAS, M. y otros (1977). *Ecrive à 5 ans?*. Paris. PUF.
- BALLERING, L. y KOCH, A. (1983). Family Relations When a Child is Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28-3(140-143).
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona. Martínez Roca.
- BAUM, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. Reston, VA: ERIC Document, U.S.A. Department of Education. BAUM, S. (1991). *To be Gifted and Learning Disabled*. Connecticut: Creative Learning Press.
- BARRON, F. (1969). *Creative person and creative process*. N. York. Holt.
- BELTRÁN, J.A. (1993). *Procesos estratégicos y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- BELTRÁN, J.A. (1994). *Estrategias de aprendizaje en superdotados*. Simposio de Superdotación. Santiago de Compostela. 11-12 Marzo.
- BELTRÁN, J. y PÉREZ, L. F. (1996). Inteligencia, Pensamiento Crítico y Pensamiento Creativo. En J. A. Beltrán Llena y C. Genovard Roselló. *Psicología de la Instrucción I, variables» y procesos básicos*, Madrid, Síntesis.
- BENBOW, C. y STANLEY, J. (1983). «Sex differences in mathematical reasoning ability: more fact?». *Science* n 22, pp. 1029-1031.
- BORKOWSKI, J. G. y PECK, V. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. N. York. Cambridge University Press.
- BROWER, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge. Harvard University Press.
- BROWN, R. y CAMPIONE, L. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125
- BURNS, R. (1977). *Self-concept development and education*. Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston.

- CANFIELD, A. A. Y CANFIELD, J. (1976). *Learning styles inventory (LSI) Manual*. Los Angeles. California. W.P.S.
- CASANOVA, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para un centro educativo*. Zaragoza. Edelvives.
- CASTEJÓN, J.L., PRIETO M. D. y ROJO, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M.D. Prieto (Ed.) *Evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga. Aljibe.
- CASTELLÓ, A. (1997). Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas. En C. Martín Bravo (Ed). *Superdotados. Problemática e intervención*. S.A.E. Universidad de Valladolid.
- CASTELLÓ, A. (1998). Superdotación y talento en la edad adulta. *Congreso Internacional para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza, España. 8-11 de julio
- COLANGELO, N y DETTMAN, D. (1980). A Functional Model for Counseling Parents of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 31-2 (59-64).
- COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (1991). *Handbook of gifted education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- CORNELL, D. G. (1984). *Families of Gifted Children*. Michigan: UMI Research Press Ann. Arbor.
- CSIKSZENTMIHALYI, M y ROBINSON, R.E. (1986). Cultur, time, and the development of talent. En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. N. York. Cambridge University Press.
- CHAUVIN, J.C. (1988). *The role of mentoring in the development of leadership*. Leadership Network Newsletter, The Center for Gifted Studies, Department of Special Education, University of Southern Mississippi, Hattisburg, MS.
- GROUP AT VANDERBILT (1990). «Anchored instruction and its relationship to situated cognition». *Educational Researcher*, 19, 6, 2-10.
- DARK, V. J. y BENBOW, C.P. (1993). Cognitive differences among the gifted: a review and new data. En D. K.Detterman (Ed.) *Current topics in human intelligence*. Vol III. 85-120. N Jersey. Ablex Publishing Corporation.
- DEHAAN, R.G. y HAVIGHURST, R. J. (1957) *Educating the Gifted*. Chicago. University of Chicago Press.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Pilar (1995). Sexo y género. En J. Beltrán y J. S. Bueno. *Psicología de la educación*, Barcelona, Marcombo
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. y PÉREZ, L. (1998, a). Actitudes de la Sociedad y la Familia ante los adolescentes Superdotados. En *Intervención Psicológica en la adolescencia*. Pamplona VIII Congreso INFAD.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. ; PÉREZ, L. y LÓPEZ, C. (1998 b). Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. En *Congreso Internacional para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza, España. 8-11 de julio.

- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1998 c). Actitudes Opiniones y Necesidades de la Familia ante la Superdotación de sus hijos. En el 1º Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia. Universidad de Cuyo. Mendoza. Argentina.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ P., (1998 d). La Niñez. En *Psicología Evolutiva y de la Educación*. En Bueno y Castanedo. Madrid. Ed. C.C.S.
- ECCLES, J.S. (1985). «Why doesn't Jane run?. Sex differences in educational and occupational patterns». In F.D. Horowitz & M. O'Brien (eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 251-295). Washington, DC: American Psychological Association.
- ECCLES-PARSON, J.; ADLER, T. y MEECE, J.L. (1984). «Sex differences in achievement: A test of alternate theories». *Journal Personality and Social Psychology*, 46 (1), 26-43.
- ENTWISTLE, D. R. y GREENBERGER, E. (1972). «Adolescents' views of women's work role». *American Journal of Orthopsychiatry*, 42, 4, 648-656.
- FELDHUSEN, J (1984). Problems in the identification of giftedness, talent or ability. *Gifted Child Quarterly*. 28, 4, 149-151.
- FISCH, R. O. y OTROS (1976). Children with superior intelligence at 7 years of age. *American Journal of Diseases of Children*. 130, 481-487.
- FOX, L. H. y DENHAM, S.A. (1974). Values and career interests of mathematically and scientifically precocious youth. En *Mathematical Talent: Discovery, Description, and Development* (eds. J.C. Stanley, D.P. Keating y L.H. Fox), The Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 140-175.
- FOX, L. H. y ZIMMERMAN, W. (1985). Las mujeres superdotadas. En Freeman, J. (Ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Santillana.
- FREEMAN, J. (1987). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Santillana.
- FREEMAN, J. (1988). *Educating the Very Able*. Current International Research. Ofsted Reviews of research. London. The Stationery Office.
- GALLAGHER, R.M. (1991). Programs for gifted students in Chicago public schools: Yesterday, today and tomorrow. *Gifted Child Today*. 14 (6), 16-21.
- GAGNÉ, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.) *Research and Development of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon.
- GAGNÉ, (1998). *Modelo diferencial de superdotación y talento*. Congreso Internacional Respuestas educativas para alumnos Superdotados y Talentosos. Zaragoza, 8-11 de julio. Actas.
- GALBRARTH, J. (1995). The eight great gripes of gifted kids: responding to special needs. *Roeger Review*, 7 (1): 15-20.

- GALINDO, A.; MARTÍNEZ, F y ARNÁIZ, P. (1997). El autoconcepto en el superdotado. En M.D. Prieto. *Evaluación y atención ala diversidad del superdotado*. Aljibe. Málaga.
- GARDNER, H. (1993). *Frames of mind*. N. York. Basics Books.
- GARDNER, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona. Paidos.
- GARDNER, H. (1996). *Multiples intelligences: The theory into practice*. N. York. Basic Books.
- GARRISON, C. N. (1989). «The Emotional Foundation of Gilted Girls». *Understanding our Gifted* 2-10-12.
- GENOVAR, C. (1982). «Orientación y Consejo psicológico sobre la inteligencia excepcional: Aspectos aplicados del superdotado». En C. Genovard *Consejo y Orientación psicológica*. Madrid. UNED.
- GENOVAR, C. y CASTELLÓ, A. (1990). *El limite superior: Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid. Pirámide.
- GETZELS, J. y JACKSON, P.W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. N. York. Willey.
- GÖTZ, K. O y GÖTZ, K. (1979). Personality characteristics of professional artists. *Perceptual and Motor Skills*, 49, 919
- GREGORC, A.F. (1985). *Inside Styles: Beyond basics*. Maynard, MA. Gabriel Systems.
- GUILFORD, J.P. (1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona. Paidos. (Trad. 1986).
- CHAUVIN, J.C. (1988). *The role of mentoring in the development of leadership*. Leadership Network Newsletter, The Center for Gifted Studies, Department of Special Education, University of Southern Mississippi, Hattisburg, MS.
- HALLAHAN, D.P. y KAUFFMAN, J.M. (1974). *Exceptional children*. N. Jersey. Englewood Cliffs.
- HAY, L. (1993). Motivation, self-perception and gifted students. *Gifted Education Internacional*, Vol 9, pp. 16-21.
- HIGHMAM, S.J. & NAVARRE, J. (1984). «Gifted Adolescent females require differential treatment». *Journal for the Education of the Gifted*, 8 (1), 43-58.
- HOGUE, R. D. y RENZULLI, J.S. (1991). *Self-concept and the gifted child*. Connecticut, MA. The National Research Center on the Gifted and Talented.
- HOLLINGWORTH, L.S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. New York: World Book.
- IGLESIAS, P y PÉREZ, L. (1996). Investigación y solución de problemas. Una propuesta de enriquecimiento escolar dirigida a alumnos con capacidad superior. *Faisca. Revista d altas capacidades*. 3, 78-84
- IGLESIAS, P. (1996). *Diseño curricular de secundaria*. Madrid. Institución SEK. No publicado.

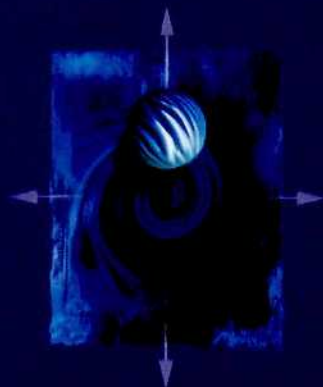
- JACKSON, N. E. y BUTTERFIELD, E. C. (1986). A conceptions of giftedness. En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. N. York. Cambridge University Press. (1ª Edición, 1986)
- KEIROUZ, K. (1990). Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review *Gifted Child Quarterly*, 34-2 (56-63).
- LINDSAY, B. (1978) Leadership giftedness: Developing a profile. *Journal for the Education of the Gifted*. 1, 63-69
- LOEHLIN, J.C. (1989). Partitioning environmental and genetic contributions to behavioral development. *American Psychologist*. 44, 1285-1292.
- MACCOBBY, E.E. y JACKIN, C.N. (1974). *The Psychology of sex differences*. Stanford C.A. Stanford University Press.
- McGREEVY, A. (1990). «Darein and teacher: an analysis of the mentorship between Charles Darwin and Professor John Henslow». *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 5-9.
- MARTINSON, R. A. y LESSINGER, L. (1962) : Problems in the identification of intellectually gifted pupils. *Exceptional Children*. 26, 227-231.
- MARTINSON, R. A. (1974). *The identification of the gifted and talented*. Ventura. Country Super-intendent of Schools Office.
- MAOZ, N. (1993). Nurturing Giftedness in Non-School Educative Settings- Using the personnel and Materia Resources of the Community. En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.) *Research and Development of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon.
- MASLOW, A.H. (1954). *Motivation and personality*. N. York. Harper and Row.
- MERRIAM, S. (1983). «Mentors and proteges: A critical review of the literature». *Adult Education Quarterly*, 33(3), 161-173.
- MILGRAM, R.; DUNN, R. y PRICE, G (1993). *Teaching and counseling gifted and talented adolescents*. Westport. Connecticut. London.
- MÖNKS, F.J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.) *Research and Development of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon.
- NICHOLS, R.C. (1965). *The inheritance of general and specific ability*. Research Report nº 1, Evaston Ill; National Merit Scholarship corporation.
- PAYNE, D y HALPIN, W. (1974) : Use of a factored biographical inventory to identify differentially gifted adolescents. *Psychologica Reports*, 35, 1, 1195-1204.
- PÉREZ L. (1993). *10 Palabras Clave en Superdotados*. Estella (Navarra). Verbo Divino.
- PÉREZ, L. (1994a). El fracaso escolar en alumnos de altas capacidades. En Y. Benito Ed. *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca. Amaru.

- PÉREZ, L. (1994b) *La desintegración escolar en alumnos de altas capacidades*. Simposio de Superdotación. Santiago de Compostela. 11-12 Marzo.
- PÉREZ, L. (1994c). *Modelos de intervención en alumnos de altas capacidades*. Seminario de formación sobre alumnos de altas capacidades. Institución SEK. 7-8 Septiembre. Madrid.
- PÉREZ, L. (1995). *El Asesoramiento y la Orientación Vocacional de los Alumnos Superdotados*. En *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*, Rivas Martínez F., Madrid: Síntesis.
- PÉREZ, L. Bados, A y Beltrán, J.A. (1997).. *La aventura de pensar y resolver problemas*. Vol-II. Manual del profesor. Madrid. Síntesis.
- PÉREZ, L. (1998). *Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual*. Congreso Internacional Respuestas educativas para alumnos Superdotados y Talentosos. Zaragoza, 8-11 de julio. Actas.
- PÉREZ, L. (1998a). *Programas educativos para alumnos con alta capacidad*. 1º Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia. Universidad de Cuyo. Mendoza. Argentina. 18-11 de agosto. Actas.
- PÉREZ, L.; GUTIERREZ, P. y SOROCHÉ, S.S. (1998 b). *Programa Flash. Entrenamiento cognitivo para niños pequeños*. Madrid. CEPE.
- PÉREZ, L.; ÁLVAREZ, R.; DOMÍNGUEZ, P. (1998). *Programa Estrella*. Congreso Internacional Respuestas educativas para alumnos Superdotados y Talentosos. Zaragoza, 8-11 de julio. Actas.
- PÉREZ, L. y VEGA, M. (1992). «Memoria y superdotación intelectual». En Y. Benito Ed. *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca. Amaru.
- PÉREZ, L.; GÓNZALEZ-BALLESTEROS, M. y VEGA, M. (1994). *Intervención psicológica y educativa en niños de altas capacidades* IV Congreso de Psicología «INFAD». Burgos. 5-7 Marzo.
- PÉREZ L. y DÍAZ, O. (1994) Bajo rendimiento Académico y Desintegración escolar en Superdotados. *Revista de Altas Capacidades FAISCA*. 1, 103-128
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ P: (1997). Intervención Curricular en Alumnos de Altas Capacidades. En C.Bravo. *Superdotados problemática e intervención*., Valladolid: SAE.
- PHENIX, P.H. (1964). *Realms of meaning*. N.York McGraw-Hill.
- PIZZINI, E.L. (1985). «Improving science instruction for gifted high school students». *Roeper Review*, 7(4), 231-234.
- PLOMIN, R. (1997). Genetics and Intelligence. En N. Colangelo y A. Davis, (Eds.) *Handbook of gifted Education*. 2ª Edición. Boston. Allyn and Bacon
- PRIETO, M. D. (1997). Evaluación y atención a la diversidad del superdotado. Aljibe. Málaga.

- PRIETO, M. D. y CASTEJÓN, J.L. (1998). *Reecursos estratégicos y superdotación cognitiva*. Congreso Internacional Respuestas educativas para alumnos Superdotados y Talentosos. Zaragoza, 8-11 de julio. Actas.
- PRITCHARD, M. C. (1951). «The contributions of Leta Stetter Hollingworth to study of gifted children» en P. Witty. *The gifted child*. 50-87. Boston. Heath and Company.
- RENZULLI, J. (1978). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. Phi Delta Kappa, 60, 180-184.
- RENZULLI, J. (1994). *Schools for Talent Development: A practical Plan for Total School Improvement*. C.T. Creative Learning Press, Inc.
- RENZULLI, J. (1995). *Educación de los sujetos de altas capacidades*. II Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid. Noviembre 16-18. Actas.
- RENZULLI, J. S. ; HARMAN, R. K.; CALLAHAN, C.M. (1975). Scale for rating the behavioral characteristics of superior students. En W.B. Barbe y J. Renzulli (Eds). *Psychology and Education of the Gifted*. N. York Irvington.
- RENZULLI, J. S. y REIS, S. M. (1991). The Schoolwide Enrichment Model : A Comprehensive Plan for the Development of Creative productivity. En N. Colangelo y A. Davis, (Eds.) *Handbook of gifted Education*. 1ª Edición. Boston. Allyn and Bacon.
- ROSENBERG, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils intellectual development*: New York: Hilt, Rinehart and Winston.
- RUSHTON, J.P. (1990). *Creativity and madness: New findings and old stereotypes*. Baltimore. MD. Johns Hopkins University Press.
- RUTTER, M.; MAUGHAN, N.; MORTIMER, P. y OUSTON, J. (1979) *Fifteen thousand hours*. London. Open Books.
- SEARS, R.R. (1977) Sources of life satisfaction of Terman gifted men. *American Psychologist*, 32, 119-228.
- SCHIEVER, S.W. y Maker C. J. (1997). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. En N. Colangelo y A. Davis, (Eds.) *Handbook of gifted Education*. 2ª Edición. Boston. Allyn and Bacon.
- SEGOVIA, F. (1988). *El Aula Inteligente Diseño y Evaluación de una experiencia educativa innovadora*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- SEGOVIA, F. y BELTRÁN, J. A. (1998). *El Aula Inteligente*. Espasa Calpe, Madrid.
- SMOLL, F. L. y SMITH, R. E. (Eds.) (1978). *Psychological Perspectives in Youth Sports*. Washintong, DC. Hemisphere.
- SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man*. N. York. McMillan.
- STANLEY, J. C, KEATING, D. P. y FOX, L. H. (Eds.) (1984). *Mathematical talent: discovery, description and development*. Baltimore (MD). The Johns Hopkins University Press.

- STERNBERG, R. (1988). Intellectual styles. En R. J. Sternberg (Ed.), *The Triarchic mind: A new Theory of human intelligence*. London, Peenguin Books.
- STERNBERG, R. (1996). *In search of the human mind*. Fort Worth, TX: Harcourt.
- STERNBERG, R. (1997). Atriarchic View of Giftedness: Theory and Practice. En N. Colangelo y A. Davis, (Eds.) *Handbook of gifted Education*. 2ª Edición. Boston. Allyn and Bacon.
- STERNBERG, R. (1998). Entrevista. *Faisca. Revista de altas capacidades*, 3, 78-79.
- STERNBERG, R. y PRIETO, M. D. (1993). *Inteligencia*. En L. Pérez (Ed.) Díez palabras clave en superdotados. Pamplona. Verbo Divino.
- STERNBERG, R. (1998). Intellectual Styles. En R. Sternberg (Ed.) *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. London. Penguin Books.
- STERNBERG, R. y GRIGORENKO, E. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*. 16, 2, 122-130.
- STERNBERG, R. y DAVIDSON, J. E. (1995). *The nature of insight*. MA. MIT Press.
- SWANSON, H. L. (1992). The relationship between metacognition and solving problem in gifted children. *Roeper review*, 15 (1). 43-48.
- TABA, H. (1964). *Thinking in elementary school children*. USOE. Cooperative Research Project N° 1574. San Francisco. San Francisco State College.
- TANNENBAUM, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and Educational Perspectives*. N.York. MacMillan.
- TANNENBAUM, A. J. (1986). «Giftedness: A psychosocial approach». In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNENBAUM, A. J. (1993). History of giftedness and «gifted education» in World Perspective. En K. Heller, F. Möns y H. Passow (Eds.) *Research and Development of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon.
- TANNENBAUM, A. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y A. Davis, (Eds.) *Handbook of gifted Education*. 2ª Edición. Boston. Allyn and Bacon.
- TAYLOR, R. L. (1968). The multiple talent approach. *The instructor*. Abril. 68-79.
- TAYLOR, R. L. y STERNBERG, R. (1989). *Excepcional children. Integrating research and teaching*. N. York Springer-Verlag.
- TERMAN, L. M. (Ed.) (1925). «Mental and physical traits of a thousand gifted children». *Genetic Studies of Genius*, vol. 1, Stanford University Press, Stanford.
- TERMAN, L. M. y ODEN, M. H. (Eds.) (1947). *Genetic Studies of Genius*, vol. IV, *The Gifted Child Grow Up*. Stanford University Press, Stanford.
- TERRASSIER, J. C. (1989). *Les enfants surdoués ou «la précocité embarrassante»*. Paris. ESF Éditeur.
- TERRASSIER, G. J. (1994). *Disincronía cognitivo-afectiva en alumnos superdotados*. Simposio de Superdotación. Santiago de Compostela. 11-12 Marzo.

- THURSTONE, L. L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric Monograph*, 1938.
- TREFFINGER, D. J. (1975). Teaching for self-directed learning: A priority for the gifted and talented. *The Gifted Child Quarterly*, 19, 46-59.
- TOURON, J; PERALTA, F. y RAPARÁZ, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona. Eunsa.
- TREFFINGER, D. J. y FELDHUSEN, J. F. (1996). Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.
- TREFFINGER, D. J y SORTORE, H. (1992). Programming for Giftedness - A Leadership Guide, vol. III. Center for Creative Learning. Inc Saragota.
- TYLER, L. E. (1977). The intelligence we test - An evolving concept. En L.B. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence*. N. Jersey. L. Erlbaum Associates.
- WALLACE, B. (1988). La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela. Madrid, Aprendizaje Visor.
- WALLACH, M. A. y KOGAN, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity intelligence distinction*. N.York. Holt.
- WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational research*, vol. 42, pp. 203-215.
- WHITMORE, J. R. (1980). *Giftedness, Conflict and Underachievement*. Boston Allyn and Bacon.
- WHITMORE, J. R. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman, *Los niños superdotados*. Madrid, Santillana.
- WILLERMAN, L. y FIEDLER, M. (1974). Infant performance and intellectual precocity. *Child Development*, 45, 483-486.
- WITTY, P. (1957). «Who are the Gifted». En P. Witty *Education for the Gifted*. 57th. Yearbook of the national society for the study of education. 41-63. Chicago. University of Chicago Press.
- ZARZO, R. (1971), *Manual para el examen psicológico del niño*. Fundamentos, Madrid.
- ZORMAN, M. (1993). Mentoring and Role Modeling Programs for the Gifted. En K. Heller y otros. *International Handbook of research and development of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon Press.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS EDUCATIVOS