

JAVIER TOURÓN, MARTA REYERO Y ROSA FERNÁNDEZ
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Capítulo de libro

Publicado en **En Bautista García-Vera, A. (Coord.). *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación Curricular*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.**

LA SUPERDOTACIÓN EN EL AULA: CLAVES PARA SU IDENTIFICACIÓN Y TRATAMIENTO EDUCATIVO

JAVIER TOURÓN, MARTA REYERO Y ROSA FERNÁNDEZ
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Esquema

1. ¿Es un problema educativo la superdotación?
2. El concepto: ¿podemos definir qué es la superdotación?
 - 2.1. Un poco de historia
 - 2.2. Algunos mitos que deben ser desterrados
 - 2.3. ¿Cuándo diríamos que un alumno es superdotado?
3. La identificación: ¿podemos saber cuáles de nuestros alumnos son superdotados?
 - 3.1. ¿Qué justifica la identificación?
 - 3.2. Los instrumentos para la identificación
4. La intervención: ¿qué, cómo, cuándo enseñar?
 - a) La aceleración
 - b) El enriquecimiento
 - c) El agrupamiento por capacidad

Referencias bibliográficas

1. ¿Es un problema educativo la superdotación?

Podríamos decir que sí y no. Sí por que su problemática y tratamiento es muy desconocida por los profesores. No porque se inscribe en principios que la ley general de sistema educativo español adopta como pilares de su estructura y contenido: la atención a la diversidad y la normalización e integración de las necesidades educativas especiales, permanentes y transitorias (art. 36), así como la detección y aplicación de medidas curriculares y organizativas (art. 37) adecuadas para su tratamiento. Por no referirnos a los principios psicopedagógicos que fundamentan la ley, como la flexibilidad curricular, el constructivismo y la comprensividad, la globalización curricular, la atención a la diversidad, etc. Medidas y postulados que de ser comprendidos y asimilados de modo adecuado por los profesores deberían garantizar una escuela más adaptativa y con un énfasis claro en la individualización educativa. No obstante nos parece que los principios y la realidad viven, en muchos contextos, un claro divorcio.

Pocos temas de tanta relevancia pedagógica para nuestras aulas son tan mal conocidos como el de la superdotación intelectual. No hace falta ser un gran observador para darse cuenta de que los prejuicios y el desconocimiento son los principales fundamentos que apoyan muchas opiniones sobre el tratamiento educativo de estos alumnos. Mostraremos algunos ejemplos al uso. Atender a los superdotados de modo especial, se dice, crea elitismo, atenta contra la cohesión social, es innecesario pues no precisan ayuda debido a su inteligencia, es contraria a la igualdad de oportunidades, etc. Nada más lejos de la realidad.

Pero el estereotipo no sólo es para la superdotación, también lo es para el superdotado. Podría preguntarse a los profesores: ¿cómo es un niño superdotado? Muchos nos dirían que es un niño altivo, que sabe cosas raras, que es arrogante con los adultos y displicente con los que saben menos que él, que está permanentemente aislado en su mundo, que no atiende a las normas, que reta al profesor permanentemente, etc. Es posible que muchos de estos

rasgos pertenezcan más a un niño que llamamos “maleducado” que a un niño superdotado. Sí es cierto que un niño que sólo desarrolla su inteligencia sin atender a otras dimensiones de su personalidad y a la adquisición de determinados valores que le lleven a un desarrollo armónico de su persona puede acabar como el estereotipo apuntado, pero éste no es más que una deformación de la realidad, no una consecuencia ‘necesaria’ de la superdotación intelectual o del tipo que sea.

En este capítulo, necesariamente restringido en su extensión, se tratan de manera sumaria algunos de los aspectos principales sobre la superdotación y la problemática de la educación de los sujetos superdotados. El tratamiento breve de las cuestiones que se abordan debería llevar a los lectores de este capítulo a profundizar en el tema por su cuenta, a partir de la bibliografía que se les ofrece al final del tema.

Quizá algún profesor se plantee la pregunta de ¿cuántos superdotados hay? La respuesta es relativamente sencilla, aunque no única. Depende de los niveles de excepcionalidad que se esté dispuesto a establecer, pero podemos decir que en torno al 1% (algunos autores llegarían hasta el 10%) de la población escolar presentará necesidades educativas especiales debidas a su alta capacidad. Esto significa que la incidencia de esta problemática en la clase de un profesor determinado será escasa, pero puede darse. No obstante la pregunta que deberemos plantearnos no es cuántos hay, sino quiénes son. Esta es la pregunta importante, por lo que tendremos que hablar sobre cómo los identificamos.

Por otro lado, si los superdotados no responden al cliché descrito más arriba, ¿cómo son?, ¿qué peculiaridades tienen? Trataremos este asunto y presentaremos algunas características comunes de su perfil cognitivo, motivacional, etc.

Pero si me encuentro con un niño de este tipo, ¿cómo debo tratarlo? También nos ocuparemos de desarrollar algunas de las principales estrategias de intervención educativa para ellos.

En suma, haremos un recorrido breve, pero esperamos que suficientemente atractivo, que lleve a la posterior profundización sobre una problemática educativa que afecta a un grupo significativo de alumnos, muchos de los cuales constituyen el verdadero capital social de un país. Lo queramos o no, nos guste o no, los superdotados van a estar ahí, en la escuela, en nuestras clases, por eso debemos evitar que por una actitud educativa negligente muchos talentos se pierdan, ya sea por una falta de atención adecuada o por simple desatención.

2. El concepto: ¿podemos definir qué es la superdotación?

2.1 Un poco de historia

El concepto de superdotación ha experimentado un significativo cambio a lo largo de las últimas décadas no sólo en lo que se refiere al contenido, sino también al continente. Esto es, tanto la denominación misma de la persona superdotada como aquello a lo que hace referencia tal denominación, ha sido objeto de reflexión y cambio. En España se han empleado diversos términos, como niños “excepcionales”, “muy capaces”, “sobredotados”, “altamente capacitados” o, como figura en la ley, “sobredotación intelectual”. La literatura anglosajona suele emplear normalmente los términos “*gifted*” y “*giftedness*” y “*talent*” y “*talented*”, aunque no se descartan otras opciones como “*high ability*” o “*academically talented*”. Proponemos por ello, para comenzar, un acercamiento a ciertos términos que si bien pudieran tocar aspectos similares, precisan ser previamente diferenciados.

<p>→ Precocidad: este término es empleado para referirse a una maduración temprana, gracias a la cual determinados hitos del desarrollo se logran con</p>
--

anticipación. Es decir, se trataría de una persona que mucho antes del tiempo considerado como normal, muestra aptitudes o habilidades excepcionales. Si bien gran parte de los niños superdotados son precoces, pueden darse muchos casos de niños con un desarrollo normal que posteriormente alcancen niveles de superdotación intelectual. Lo contrario también es posible.

- **Prodigio:** *se aplica a un niño que muestra un talento o una habilidad excepcional para su edad, realizando un producto admirable e inusual en un campo determinado si se compara con los niveles de rendimiento en el adulto.*
- **Genio:** *sería aquella persona que presenta niveles de inteligencia o de rendimiento extremadamente altos en un área o dominio particular, produciendo nuevas estructuras conceptuales que conducen a cambios paradigmáticos en una disciplina, en el arte, en una profesión, etc.*
- **Superdotación:** *se aplicaría a un alumno que posee un nivel de competencia por encima de la media en uno o más dominios de aptitud, y que puede proyectarse o no en algún campo de actividad.*
- **Talento:** *se aplicaría a un alumno que muestra habilidades excepcionales en uno o más campos de actividad. El talento implica superdotación.*

Las primeras épocas en el estudio de la superdotación nacen ligadas al estudio de la inteligencia, puesto que entre todos los rasgos que caracterizan a las personas superdotadas, destaca su elevado grado de inteligencia (sin olvidar lo complejo del término). Francis Galton (1869) comienza a observar que las “personas distinguidas” parecían proceder de generaciones de “familias distinguidas” y resalta así el factor hereditario. Las aportaciones de Alfred Binet se encaminaron hacia la medida de la inteligencia, con un concepto que todavía hoy perdura, el de *edad mental*. Lewis Terman es quizá una de las figuras más destacadas del siglo XX en lo que al estudio de la superdotación se refiere. Su contribución principal ha sido un estudio longitudinal de 1528 niños superdotados publicada en cinco volúmenes con aspectos ciertamente interesantes sobre la superdotación. Hollingworth (1926) es otra autora que realizó grandes esfuerzos por apoyar a los superdotados y por mejorar su educación, principalmente, iniciar programas especiales para estos alumnos, y comenzar a hacer una diferencia entre superdotación y talento. Esta diferencia será establecida posteriormente de una forma clara por De Haan y Havinghurst (1957), como un anticipo de lo que más adelante, como veremos, se convertirá en un aspecto esencial dentro del estudio de la superdotación.

El concepto de superdotación sufre un cambio paradigmático claro a partir de los años 80 que resumimos en el siguiente cuadro que sintetiza las aportaciones de Treffinger (1991) y Feldman (1992). Nos ha parecido oportuno clarificar dicho cambio según los tres aspectos más importantes de la atención al superdotado: concepto, identificación e intervención, si bien los trataremos con más detalle a lo largo de este capítulo. Veamos entonces como se evoluciona en el estudio de la superdotación comparando el paradigma tradicional y el actual:

	PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA ACTUAL
CONCEPTO	<ul style="list-style-type: none"> - La superdotación es igual a un elevado CI - La superdotación es un rasgo simple, innato y no cambiante - Algo estrictamente cuantitativo y psicométrico 	<ul style="list-style-type: none"> - La superdotación es multifacética; se manifiesta de diferentes formas - La superdotación es multidimensional sujeta a desarrollo y cambio - Algo cualitativo no meramente cuantitativo
IDENTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Basada en los tests - Exclusiva, busca sólo los "auténticos" estudiantes superdotados 	<ul style="list-style-type: none"> - Basada en el rendimiento - Inclusiva, intenta promover el potencial de los estudiantes - Diagnóstica, destinada a mejorar la planificación instructiva
RESPUESTA EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - La superdotación se expresa sin intervención especial - Programas únicos para todos - Currículo prefijado, contenidos fijados - Dirección centrada en el profesor - Derivada de inferencias obtenidas a partir de otros alumnos superdotados o con talento 	<ul style="list-style-type: none"> - La superdotación precisa intervención específica - Programas para la superdotación o estimulación de las conductas superdotadas - Opciones, flexibilidad en la elección y la duración - Basada en las características actuales de los estudiantes

El primer paso para el cambio en el paradigma de la superdotación aparece en 1972 con el Informe Marland de la Oficina de Educación de los EEUU. En él aparece la primera definición oficial de la superdotación y además de las capacidades mentales, se hace referencia a los talentos específicos. Es la primera vez, además, que se hace una mención explícita a las necesidades educativas de estos alumnos. Las categorías que incluía la definición son las siguientes: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento productivo o creativo, capacidad de liderazgo, artes visuales y manipulativas y habilidad psicomotora. Muchas de estas categorías, con diferentes matices, son las que continúan empleándose hoy en día.

Poco a poco van surgiendo diferentes propuestas que persiguen esencialmente dos objetivos: a) dar una definición lo más concisa posible de la superdotación, y b) tratar de enumerar aquellos rasgos más característicos de las personas superdotadas. Destaca en este sentido el libro *Conceptions of Giftedness* que en 1986 publican Sternberg y Davidson. En él aparece una recopilación de las principales concepciones de la superdotación existentes hasta el momento de la aparición del libro. Posteriormente surgen nuevas propuestas confrontadas o enfrentadas, que van enriqueciendo la definición de un fenómeno complejo. Sería imposible hacer mención a todas ellas, por razones evidentes de espacio y oportunidad. Es por ello, que siguiendo el esquema del breve recorrido histórico¹ que nos proponemos en este apartado, repasaremos algunas de las concepciones "obligadas", que nos darán pistas para, posteriormente, sintetizar aquellos rasgos más comunes de la persona superdotada.

Un autor destacado es Renzulli (1979), el cual añade al concepto de superdotación ciertos rasgos de personalidad que se habían descartado en el Informe Marland. Este autor concibe la superdotación desde una perspectiva totalmente educativa y manifiesta un claro rechazo hacia la identificación del superdotado a través de medidas únicas proporcionadas con tests de inteligencia. Así pues, y dado que el cociente intelectual (CI) no puede explicar el fenómeno de la superdotación por sí solo, propone una concepción de la superdotación basada en tres anillos, que corresponderían a los rasgos de la superdotación: capacidad intelectual por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad. La interacción de los tres componentes, y no alguno de ellos por separado, daría como resultado la superdotación.

¹ Hacemos este breve resumen a partir de otros dos trabajos cuya consulta podría ser útil: Tourón y cols., 1998; Rejero y Tourón, 2000.

Mönks (1985, 1992) amplía la concepción de Renzulli con su *Modelo de Interdependencia Triádica*. A su juicio, además de la personalidad del sujeto, influye también el ambiente que le rodea en su alta capacidad. A los tres anillos propuestos por Renzulli, añade una nueva tríada, formada por la familia, la escuela y el grupo de iguales. Un ambiente adecuado proporcionará al alumno interdependencia, autoconfianza, responsabilidad e interés por el aprendizaje.

Tannennbaum (1986) propone también una aproximación psicosocial a la superdotación y al talento. Su definición se diferencia de la anterior en la medida en que se reserva la superdotación sólo para aquellos con habilidades excepcionales demostradas. En este sentido los niños son potencialmente superdotados, pero no de una forma manifiesta. Por lo tanto, se puede decir que aquellos que tienen el potencial para llegar a ser adultos superdotados requieren no sólo unos atributos personales, sino también algunos encuentros con el medio que faciliten la emergencia del talento. Es en este sentido en el que la teoría de Tannennbaum se considera un enfoque psicosocial. Identifica cinco factores que sirven para unir las “promesas” con las realizaciones adultas: 1) inteligencia general superior, 2) aptitudes excepcionales especiales, 3) facilitadores no intelectivos, 4) influencias del medio y 5) suerte u oportunidad. Estos cinco factores constituyen un requisito necesario para un rendimiento alto y ninguno de ellos por sí sólo puede suplir la carencia del resto. Representan unas características mínimas según el tipo de talento que configuren.

Otro autor destacado es Feldhusen (1992). Considera que existen una serie de habilidades genéticamente determinadas que emergen precozmente, y que se nutren a través del impacto de la sociedad, las experiencias escolares y la familia, así como de la motivación emergente y los estilos de aprendizaje, creando un conocimiento funcional base y unas estrategias metacognitivas y creativas. Distingue entre *superdotación*, entendida como “conjunto de inteligencia(s), aptitudes, talentos, estrategias, esporticia, motivaciones y creatividad, que conducen al individuo a un rendimiento productivo en áreas, ámbitos y disciplinas valoradas en ese momento por la cultura” y *talento*, entendido como “conjunto de aptitudes o inteligencias, estrategias de aprendizaje y disposiciones del conocimiento y motivaciones (actitudes) que predisponen al individuo al éxito en una ocupación, vocación, profesión, arte o negocio”. Desgraciadamente, estas dos definiciones se superponen tanto que llegan a ser casi sinónimas, por lo que la distinción entre superdotación y talento no llega a ser todavía clara en la concepción de este autor.

Gagné establece ya una clara diferencia entre la superdotación y el talento, en un intento de superar el planteamiento de Feldhusen. El *Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento* (Gagné, 1991) define la superdotación como “la competencia que está claramente por encima de la media en uno o más dominios de la aptitud humana”, y el talento como “el rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana” (Gagné, 1991). La clave está ahora en distinguir entre dominios y campos por un lado y competencia y rendimiento por otro. Existen tres elementos principales en este modelo. Por un lado, los *dominios de aptitud*, que son cinco: intelectual, creativo, socioafectivo, sensoriomotor y otros. Por otro, los *catalizadores*, que actúan como moderadores positivos (o negativos), que transforman o no las aptitudes en talentos. Son de dos tipos, intrapersonales (motivación y personalidad) y ambientales (personas, lugares, intervenciones, acontecimientos, suerte). Por último, los elementos fundamentales del modelo son los *campos del talento*, que incluyen los campos académicos tradicionales, los campos artísticos, y también otros menos comunes como la tecnología o los negocios. En este modelo el talento implica superdotación, pero la superdotación no implica talento. Esto quiere decir que el talento necesariamente debe encontrar su origen en una o varias aptitudes, pero una aptitud no tiene necesariamente que actualizarse en un campo de talento específico.

Es evidente, a partir de las propuestas, que la superdotación ya no se entiende como algo general, sino que abre paso a distintos talentos y capacidades en un intento de derivar la práctica educativa hacia los intereses y las necesidades de cada niño superdotado concreto. La superdotación no se entiende sólo como un CI alto sino que otros factores de personalidad, sociales, motivacionales, etc. pasan a formar parte de algunos de los modelos más destacados en la actualidad.

2.2 Algunos mitos que deben ser desterrados

Dentro del ámbito de la educación de alumnos superdotados se ha tendido, generalmente, a pensar en ellos como sujetos capaces de salir adelante por el mero hecho de ser superdotados, es decir, se tiende a ver la superdotación como un rasgo estable y, en cierta medida, heredado, de forma que, puesto que con él se nace, la persona puede hacer frente a todas las situaciones de la vida sin necesidad de ayuda alguna. Esta es una de las visiones erróneas más generales, pero de ella se derivan otras más concretas que deben conocerse puesto que, como todos los buenos mitos, son difíciles de modificar toda vez que son asumidos. Proponemos por tanto leer con detenimiento los siguientes tópicos y tratar de darles una respuesta previa y reflexiva a la que aquí se propone.

MITO	REALIDAD
<i>Los niños académicamente superdotados poseen una fuerza intelectual general que les hace superdotados en todas las áreas escolares.</i>	Raramente los niños superdotados destacan en todo el conjunto de dominios académicos. Más bien tienden a estar definidos más claramente, y a medida que avanzan en edad en un dominio específico. Pueden, incluso, ser superdotados en un área académica y tener problemas o dificultades de aprendizaje en otra.
<i>La superdotación es enteramente innata o, el mito contrario, la superdotación es principalmente un problema de esfuerzo y trabajo continuo.</i>	No hay duda de que la biología juega un papel importante en el desarrollo de los talentos, pero esto no justifica la necesidad de un trabajo disciplinado. Los niños superdotados no dejan de serlo cuando trabajan y realizan una práctica continuada. Más bien es la alta habilidad con la que esos niños nacen la que les hace trabajar duro. Su motivación e incluso su práctica extensiva son el resultado de su talento, y no la causa.
<i>Los niños superdotados son creados por unos padres "superapasionados", que conducen a sus hijos a rendir continuamente de forma alta. Cuando los padres, muy ambiciosos, les empujan demasiado, esos niños terminan fracasando.</i>	Los padres, aunque deben estar junto a los hijos estimulándolos, animándolos y empujándolos, no crean la superdotación. Los niños superdotados están enviando señales claras a sus padres acerca de su necesidad de un entorno estimulante.
<i>Los niños superdotados suelen pertenecer a clases sociales altas, con unos medios económicos suficientes que permitan disponer de los recursos materiales adecuados a las necesidades de estos niños.</i>	Si bien una adecuada estimulación desde las primeras edades puede favorecer el desarrollo óptimo de los niños superdotados, así como la consecución de todas sus potencialidades, la investigación muestra que en ambientes desfavorecidos también pueden encontrarse niños con talento, que necesitarán de programas adecuados una vez que han sido identificados.
<i>Los niños superdotados, especialmente los prodigios llegan a ser adultos eminentes y creativos. O, el mito contrario, las personas que no muestran eminencia en la infancia o que no son prodigios, nunca llegarán a destacar en algún talento concreto.</i>	Algunos superdotados, incluso los prodigios no llegan a ser eminentes en la etapa adulta, y algunos adultos eminentes no son prodigios.
<i>Lo único que se consigue con una educación diferenciada para alumnos superdotados o para aquellos que destacan en algún talento específico, es crear elitismo, aumentando y pronunciando de manera evidente las diferencias entre las personas.</i>	Toda educación que se precie de serlo debe tener como fin último la búsqueda de la excelencia, que persigue que cada persona pueda desarrollarse al máximo en todos los ámbitos de la vida. Ofrecer a los alumnos superdotados la oportunidad de alcanzar el nivel al que pueden llegar, mediante la forma que a ellos más les conviene, no es crear elitismo, es dar a cada uno lo que le corresponde, porque igual de injusto es el trato desigual de los iguales, que el trato igual de los desiguales.

2.3 ¿Cuándo diríamos que un alumno es superdotado?

A continuación proponemos una serie de rasgos que nos podrían dar pistas a la hora de determinar cuándo un alumno es superdotado. No debemos olvidar, no obstante, que cada persona es única e irreplicable y, por tanto, ni todos los alumnos superdotados tienen que poseer estos rasgos, ni estos rasgos tienen porqué darse de la misma forma ni en la misma medida, del mismo modo que el poseer algunos de ellos no siempre significará superdotación, aunque pueda ser un indicio de ella. Se trata de un perfil o "retrato robot" que cada persona ha consolidado de modo único.

Adquisición del conocimiento

- ✓ Poseen un conocimiento más amplio y profundo que el resto de los alumnos aún en el caso de tener las mismas oportunidades de aprendizaje
- ✓ Adquieren los conocimientos de una forma más rápida y eficaz, almacenando la información en la memoria. Esto les permite dominar nuevas estrategias con una velocidad inusual
- ✓ Suelen ser lectores precoces y pueden tener claras preferencias hacia las lecturas o el cine
- ✓ Suelen poseer una gran memoria
- ✓ Son capaces de generalizar los conceptos aprendidos a otros campos

Habilidades metacognitivas

- ✓ Son capaces de mostrar un amplio nivel de planificación y de emplear estrategias metacognitivas a una edad muy temprana
- ✓ Son capaces de seleccionar la información que les será útil para definir un problema y de localizar o diseñar las estrategias necesarias para resolverlo
- ✓ Son capaces de determinar criterios con los que evaluar sus propios rendimientos
- ✓ Generalmente son más reflexivos y menos impulsivos en sus pensamientos y actuaciones

Actitud hacia el aprendizaje

- ✓ Muestran una gran curiosidad ante una tarea que les suponga un reto
- ✓ Aburrimiento y desinterés ante tareas simples, repetitivas o con poca dificultad
- ✓ Persisten en la tarea hasta que son capaces de llegar al final

Lenguaje y recursos lingüísticos

- ✓ Generalmente comienzan a hablar antes de lo habitual, utilizando vocabulario más complejo y oraciones bien construidas
- ✓ Puesto que su comprensión del lenguaje es también muy elevada, son capaces de entender desde temprana edad conversaciones de adultos, lo que les permite a su vez ampliar sus propios conocimientos
- ✓ Otros signos de un lenguaje avanzado son el uso de metáforas y analogías, la elaboración de historias o canciones espontáneamente, la modificación de su propio lenguaje a la hora de utilizarlo con niños más pequeños, etc.
- ✓ También se relaciona con el lenguaje su capacidad para captar la ironía y el sentido del humor, aunque en ocasiones su propio humor no es comprendido por los demás.

Creatividad

- ✓ Desde muy pequeños poseen una gran imaginación y fantasía
- ✓ Sus pensamientos e ideas son flexibles y son capaces de aportar nuevas soluciones a los problemas

Habilidades sociales

- ✓ Generalmente son más sensibles a las necesidades y sentimientos de otras personas. Pueden identificar cuál es la situación emocional de las personas, y deducir cuál puede ser la causa de sus conductas
- ✓ Suelen aprender antes de lo habitual a jugar con juegos que poseen reglas e incluso pueden incorporar espontáneamente dentro del juego algún aspecto académico o literario
- ✓ Generalmente muestran capacidad de liderazgo, que suele presentarse en ciertos aspectos como la aceptación de responsabilidades, la preferencia por dirigir el grupo, la capacidad de comunicación, adaptabilidad, flexibilidad, etc.
- ✓ Suelen poseer un desarrollado sentido moral y de la justicia

Características emocionales

- ✓ Generalmente desarrollan antes el autoconcepto, lo cual acelera el reconocimiento de que son "distintos" de los demás
 - ✓ Generalmente su alta persistencia en la tarea les hace ser perfeccionistas, fijándose metas muy altas en su propio rendimiento, incluso más altas de las propuestas por los padres o los profesores
-

3. La identificación: ¿podemos saber cuáles de nuestros alumnos son superdotados?

3.1. ¿Qué justifica la identificación?

La identificación del alumno superdotado al igual que la conceptualización de la superdotación, no es una tarea sencilla. Sobre todo, si tenemos en cuenta, que detrás de cada proceso de identificación existe también una concepción de superdotación, y que esta conceptualización es la que determina los criterios que deben ser evaluados para considerar que la capacidad o aptitud de una persona es superior al resto, y por tanto, estemos hablando de una persona de “alta capacidad”, “superdotada” o con “talento”. Así entendida, la identificación consiste en la realización de un buen diagnóstico o valoración del alumno, que ayude a determinar qué sujetos poseen de un modo sobresaliente determinadas capacidades, habilidades o talentos particulares que exigen una atención específica.

No se trata de señalar “quién es” y “quién no es” superdotado. La identificación del alumno superdotado va más allá del simple etiquetaje, y debemos evitar caer en este error. La identificación de la superdotación a través de un CI igual o superior a 130, tal y como tradicionalmente se había venido haciendo, deja paso debido a la influencia del desarrollo de distintas concepciones de superdotación y el diseño de nuevos instrumentos de medida más centrados en aptitudes cognitivas más específicas, a un proceso de identificación más complejo pero que al mismo tiempo contribuye de un modo más efectivo a la propuesta de pautas educativas.

Es indudable que el conocimiento de las características y de las necesidades del alumno superdotado resultado de un buen proceso de identificación, puede ayudar a planificar o a programar una serie de medidas más acordes con las demandas de estos sujetos. Así pues, las medidas de atención educativa propuestas para este grupo de alumnos deben tener en cuenta las diferencias existentes tanto dentro del grupo de los alumnos superdotados, como de los que presentan diferentes tipos de talento.

Para Treffinger y Feldhusen (1996) “la identificación se convierte en un proceso que implica también a los propios estudiantes en el diagnóstico de sus puntos fuertes y débiles, sus talentos y sus intereses. La identificación debe ser vista también 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 para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia. Es imperativo que todos los que trabajan con jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, y no como algo fijo e inmutable”.

La combinación de distintas pruebas parece ser el modo más efectivo y eficaz de realizar un buen diagnóstico. Aunque en ocasiones, los profesores pueden identificar a los alumnos superdotados o con talento a partir de su producción escolar, en otras, puede darse que estos alumnos pasen desapercibidos ya que no necesariamente alta capacidad es sinónimo de buen rendimiento. Los alumnos superdotados pueden “despistar” al profesorado, bien porque han llegado a adaptarse o acomodarse al medio escolar, o bien, por tratarse de alumnos que presentan fracaso escolar.

Por tanto, la identificación de este grupo de alumnos bien a propuesta del profesor, padres o equipo de orientación, recae finalmente en este último grupo citado. Tal y como se señala en el art.11 (cap. segundo) del R.D. 696/1995:

1. “El M.E.C. determinará el procedimiento para evaluar las n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.”

2. “A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen

alumnos con n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, contarán con profesionales con una formación especializada.”²

A lo largo de este apartado se irán exponiendo algunos de los instrumentos de medida y fuentes de información que la bibliografía especializada sobre superdotación recomienda a los orientadores de los centros educativos para llevar a cabo la tarea de identificación. Desde los clásicos tests de inteligencia hasta los tests centrados más bien en aptitudes específicas, y otras fuentes de información como son las nominaciones de los profesores, de los padres, de los iguales o los autoinformes.

3.2. Los Instrumentos para la identificación


Brevemente, concretaremos algunas de las pruebas estandarizadas que pueden utilizarse en la evaluación psicopedagógica de los alumnos superdotados. Es necesario reseñar la necesidad de una formación específica por parte de los responsables de la aplicación. Además, a la hora de seleccionar la prueba es muy importante tener en cuenta ciertos criterios, que no podemos tratar con detalle, como son: la relevancia, la fiabilidad y la validez, la baremación del test, etc. En el proceso de selección un test determinado será necesario estudiar con detenimiento el manual técnico para decidir sobre su pertinencia y calidad técnica, y seguir con detalle las instrucciones propias de la aplicación del mismo.

Tradicionalmente se ha tendido a establecer una diferencia entre tests de aptitud y tests de rendimiento. La aptitud hace referencia al conjunto de características existentes en un individuo, innatas o adquiridas, e indica la habilidad del individuo para aprender o para realizar con éxito unas determinadas tareas. Entre los tests de aptitudes se incluyen los de aptitud general (comúnmente conocidos como tests de aptitudes o de inteligencia), los de aptitudes específicas (verbal, numérica, espacial, artística, etc.), y los de capacidad para el aprendizaje, también llamados de potencial de aprendizaje. Por otra parte, los tests de rendimiento son aquellos que aprecian la medida en que una persona ha “ejecutado” algo, ha adquirido alguna información o ha realizado una tarea concreta como resultado de una actividad de aprendizaje específica y sistemática.

Sin embargo, a la hora de diferenciar ambos tipos de tests deberíamos guardarnos de la noción simple de que los tests de rendimiento midan los efectos del aprendizaje, mientras que los de aptitud midan las “capacidades innatas” independientemente del aprendizaje. Esta concepción errónea ha sido mantenida en los primeros tiempos de la psicología, pero ha sido ampliamente corregida con la clarificación de los conceptos psicométricos.

Un concepto útil que está remplazando las categorías tradicionales de aptitud y rendimiento es el de capacidades desarrolladas: “todo test de capacidad- tanto si se ha diseñado como test de inteligencia general, batería de aptitudes múltiples, tests de aptitudes espaciales o tests de rendimiento- mide el nivel de desarrollo logrado por el individuo en una o más capacidades. Ningún test revela cómo o por qué el individuo ha logrado tal nivel. Los tests de capacidades desarrolladas pueden ordenarse a lo largo de un continuo en términos de la especificidad de los antecedentes experienciales que presuponen” (Anastasi, 1988).

² Existe una legislación más actual que conviene conocer: en primer lugar la LOCE en su artículo 43, y en segundo lugar el R.D. 943/2003 de 18 de julio de 2003, BOE del 31 de julio de 2003, que desarrolla en parte el artículo 43 de la Ley Orgánica citada.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS CON FRECUENCIA EN LA IDENTIFICACIÓN	ESPECIFICIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> • PEABODY PICTURE VOCABULARY TEST • THE METROPOLITAN ACHIEVEMENT TEST • THE SEQUENTIAL TESTS OF EDUCATIONAL PROGRESS • IOWA TEST OF BASIC SKILLS • STANFORD ACHIEVEMENT TEST • CALIFORNIA TESTS OF BASIC SKILLS • DIFFERENTIAL APTITUDE TEST • SCHOLASTIC ASSESSMENT TEST • SCHOOL AND COLLEGE ABILITY TEST • KAUFMAN ASSESSMENT BATTERY FOR CHILDREN • MCCARTHY SCALES OF CHILDREN'S ABILITIES • WECHSLER INTELLIGENCE SCALE • STANFORD-BINET INTELLIGENCE SCALE • MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN
	GENERALIDAD	

a) Los tests

- Tests de inteligencia general

Entre los tests de inteligencia general más frecuentemente usados cabe destacar:

- Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños – Revisada (**WISC-R**). Esta prueba permite obtener un CI total a partir de la suma del CI verbal y CI manipulativo, resultantes de las puntuaciones obtenidas en 12 subpruebas (de ellas 6 son de naturaleza verbal y 6 manipulativas). Edad de aplicación: 6 a 16 años. Los baremos son muy mejorables
- Matrices Progresivas (**RAVEN**). Tiene como objeto medir la capacidad de deducción de relaciones. Es un test considerado de factor *g* bastante puro

- Tests de aptitudes específicas

- Tests de Aptitudes Diferenciales (**DAT**). Evalúa los siguientes rasgos o aspectos de la inteligencia: verbal, numérico, razonamiento abstracto, rapidez y precisión perceptiva, razonamiento mecánico y relaciones espaciales. Edad de aplicación: a partir de los 14 años.
- Inteligencia General y Factorial (**IGF**). Evalúa tres factores globales: inteligencia general, inteligencia no verbal, inteligencia verbal; y otros cuatro específicos: razonamiento abstracto, aptitud espacial, razonamiento verbal y aptitud numérica. El nivel medio (IGF-M) puede aplicarse desde 1º ESO hasta 1º de Bachiller, y el nivel superior (IGF-S) abarcaría desde 4º de la ESO en adelante.
- *School and College Ability Test* (**SCAT**). Este test, que mide las capacidades verbal y matemática desde tercero de primaria hasta segundo de bachillerato, es un buen instrumento para detectar rápidamente a aquellos alumnos que poseen una buena aptitud en matemáticas y lenguaje. La fase de validación de esta prueba ya ha sido ejecutada, y se espera que en breve los baremos estén disponibles (Tourón y cols. 2000)

- Test de rendimiento

Generalmente se trata de pruebas construidas por el propio profesor para evaluar el nivel de ejecución adquirido por los alumnos en su materia, referido tanto a la adquisición de conocimientos como de destrezas. Además de ofrecer una puntuación o calificación final, este tipo de pruebas ofrece al profesorado información sobre el grado en que el alumno domina distintos tipos de contenidos, de modo que ayude a conocer los puntos fuertes y débiles de un alumno en cada materia respecto a los objetivos educativos propuestos. Lamentablemente no existen baterías de este tipo en nuestro país.

b) Fuentes de información

La información procedente de profesores, padres, compañeros y del propio alumno, también puede ser de gran utilidad cuando se trata de evaluar rasgos, actitudes, adaptación, habilidades y otras características individuales del sujeto que no son fácilmente cuantificables por otros procedimientos objetivos.

Por otra parte, hay que tener presente que la información procedente de estas fuentes debe utilizarse como complemento del resto de datos obtenidos en las pruebas objetivas vistas en el apartado anterior, y no utilizarse como confirmación de éstos. La razón principal por la que este tipo de información debe ser estudiada junto con la obtenida a través de instrumentos de medida, es la posibilidad de que existan prejuicios o juicios erróneos en los sujetos que nos están proporcionando la información sobre los alumnos, de modo que nos estén ofreciendo una visión “deformada” del alumno, tanto infravalorándolo como sobrevalorándolo.

Otra cuestión a tener en cuenta, es la adecuación de las escalas de valoración que normalmente se utilizan para este fin. Los profesores, padres y alumnos necesitan instrumentos adecuados para expresar sus juicios. En la medida en que el instrumento utilizado para recoger la información esté bien construido, sea claro y pormenorizado, se está facilitando que la expresión de creencias u opiniones hacia un sujeto se acerque más a la realidad.

- Nominaciones de los profesores

Los estudios realizados en los últimos años sobre la validez de la información procedente del profesorado en relación con la identificación de alumnos superdotados, parece confirmar que los profesores pueden ser capaces de seleccionar adecuadamente a los estudiantes para cursos especiales y de juzgarlos de un modo consistente (Hany, 1993).

Ahora bien, también se ha constatado que los profesores con experiencia en el campo de la educación de los alumnos superdotados perciben a éstos de manera diferente que los menos experimentados. Este hecho nos debe hacer reflexionar sobre la necesidad de proporcionar al profesorado un cuerpo teórico-práctico, en donde se recojan cuestiones relacionadas con el estudio del concepto de superdotación, y de las características y necesidades de los alumnos superdotados, entre otras. Si el profesorado dispusiera de un conocimiento común acerca de algunas cuestiones básicas como las que se han apuntado, sus nominaciones seguramente serían más fiables.

Una de las escalas más utilizadas es la desarrollada por Renzulli y cols. (*Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students-SRBCSS-1976*). Esta escala ha sido diseñada para que los profesores valoren algunas de las características comportamentales de los estudiantes en diversos ámbitos: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, etc. Cada una de las características que se presentan deben ser valoradas individualmente, atendiendo al grado en que el profesor la haya observado en los alumnos que destacan del resto (1=Rara vez, Nunca; 2=Muy pocas veces, Casi nunca; 3=En ocasiones, A veces; 4=Con frecuencia, Casi siempre; 5=Con mucha frecuencia, Siempre).

A modo de ejemplo, presentamos tres de las subescalas de Renzulli (Adaptación española: Tourón, J.; Peralta, F.; Repáraz, Ch.), que además pueden servir al profesorado para reflexionar en qué medida ha considerado o se ha cuestionado en algún momento de su experiencia docente la existencia de las siguientes características en los alumnos de su clase.

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE

- Tiene un vocabulario muy avanzado para su edad o nivel escolar: usa los términos de forma muy apropiada Su lenguaje se caracteriza por su riqueza de expresión, elaboración y fluidez
 - Posee una amplia información sobre un gran número de temas (más allá de los intereses habituales en los escolares de su edad)
 - Adquiere información rápidamente y la recuerda con facilidad
 - Capta con rapidez las relaciones causa-efecto Trata de descubrir de forma instantánea el cómo y el porqué de las cosas, de los comportamientos de las personas Hace preguntas sugestivas (provocativas, retadoras)
-

-
- Tiene una aguda comprensión de los principios implícitos, y puede hacer generalizaciones adecuadas rápidamente sobre acontecimientos, personas, o cosas; busca las semejanzas o diferencias entre los mismos
 - Es un observador entusiasta y despierto; habitualmente “ve más allá”, “va más allá” que los otros en una historia, película, etc
 - Lee muchísimo sobre sus temas favoritos, suele preferir libros para adultos; no evita material complejo, suele mostrar preferencia por las biografías, enciclopedias, y atlas
 - Trata de comprender materias complicadas, dividiéndolas en partes; razona cosas por sí mismo; tiene respuestas lógicas y de sentido común
-

CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES

- Suele estar absorbido y plenamente interesado en algunos temas o problemas; es persistente en la finalización de las tareas que comienza (es difícil a veces conseguir que cambie de tarea)
 - Se aburre fácilmente con tareas rutinarias
 - Necesita poca motivación externa, para continuar un trabajo que inicialmente le interese
 - Es perfeccionista; autocrítico; con frecuencia no se siente satisfecho con sus propias realizaciones o progresos
 - Prefiere trabajar de modo independiente (solo); requiere poca dirección de los profesores
 - Se muestra interesado en muchos temas “propios de adultos”, como la religión, la política, la economía, la ecología, etc, de forma inusual para su edad
 - Tiene capacidad de auto-afirmación (algunas veces llega a hacerse valer de forma agresiva); es constante en sus creencias (opiniones)
 - Le gusta organizar y dirigir las cosas, las personas, las situaciones, etc
 - Le preocupa lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo A menudo realiza juicios sobre los acontecimientos, la gente, y las cosas
-

CARACTERÍSTICAS DE CREATIVIDAD

- Muestra una gran curiosidad por muchas cosas; hace preguntas constantemente
 - Aporta un gran número de ideas y soluciones a los problemas y cuestiones; a menudo ofrece respuestas inusuales, únicas e inteligentes
 - No se cohibe al expresar su opinión; a menudo es radical y enérgico en la controversia; es tenaz
 - Le gusta arriesgarse; es emprendedor y especulativo
 - Muestra una gran flexibilidad intelectual: fantasea; imagina (“me pregunto qué pasaría si”), manipula ideas (las cambia, las elabora); se interesa a menudo en adaptar, mejorar, y modificar las instituciones, los objetos o los sistemas
 - Muestra un gran sentido del humor y considera graciosas algunas situaciones que para la mayoría de la gente no lo son
 - Sabe lo que quiere, no tiene prejuicios; tiene gran sensibilidad emocional
 - Es sensible a la belleza, se fija en las características estéticas de las cosas
 - Es inconformista; acepta el desorden; no se interesa en los detalles; es individualista; no le preocupa ser diferente
 - Hace críticas constructivas; está poco dispuesto a aceptar opiniones autoritarias sin un examen crítico previo
-

- *Nominaciones de los padres*

Respecto a las nominaciones que pueden hacer los padres de sus propios hijos, destacaremos las siguientes ventajas e inconvenientes que distintos estudios han señalado al respecto.

Los padres pueden proporcionar una información valiosa en el proceso de identificación, sobre todo, acerca de capacidades y habilidades que presentan precozmente sus hijos, como puede ser un potencial alto para la música o la capacidad artística. Sin embargo, este tipo de nominaciones no son muy utilizadas ya que las valoraciones de los padres no parecen ser predictores válidos del rendimiento de sus hijos en la escuela. Por otra parte, se observa frecuentemente una tendencia a la sobrestimación de capacidades, y en el otro extremo, cierta subestimación por desconocimiento de que sus hijos son superdotados o por falta de comprensión de su precocidad o de sus talentos.

- Nominaciones de los iguales

En general, las pruebas elaboradas para que los propios alumnos nominen a un compañero, consisten en preguntar quién de entre los compañeros presenta una serie de características especiales. Estas características se encuentran relacionadas con distintos aspectos, como inteligencia, creatividad, personalidad y liderazgo, de modo que los alumnos no sólo están nominando al más "listo" por así decirlo, sino también quién es el más creativo, el más perseverante en el trabajo o a quién acudir si se necesita ayuda.

Se recogen a continuación algunos ejemplos tipo de las preguntas que se suelen incluir en estas escalas:

EJEMPLOS DE ITEMS PARA NOMINAR A LOS IGUALES

- Hay que hacer las previsiones de las cosas que hay que comprar y del dinero que se necesita. ¿Quién de tu clase ayudaría mejor a hacer cuentas y presupuestos?
 - ¿Qué compañero compondría la mejor letra para una canción de bienvenida?
 - Si se fuera a dar un premio al mejor inventor, ¿quién de tu clase lo ganaría?
 - ¿Cuál es el compañero que da más ideas y soluciones a los problemas?
 - ¿Quién es el que hace más preguntas y muestra más curiosidad?
 - ¿Quién es el mejor compañero para jugar en el recreo?
 - ¿Quién es el más simpático, el más divertido?
 - ¿Quién es el compañero que mejor puede ayudar en las tareas escolares?
-

- Autonominaciones y autoinformes

Esta forma de nominación consiste simplemente en preguntar a los alumnos si se consideran a sí mismos especialmente sobresalientes en alguna área y por qué piensan que tienen talentos o capacidades especiales en las mismas.

Los autoinformes hacen referencia a las valoraciones que el estudiante realiza acerca de sus propios pensamientos o expresa acerca de sus vivencias, actividades, aficiones e intereses. Podemos considerarla como una especie de autobiografía guiada por una serie de preguntas como las que se recogen a continuación.

EJEMPLOS DE CUESTIONES SUSCITADAS EN UN AUTOINFORME

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

4. La intervención: ¿qué, cómo, cuándo enseñar?

La velocidad de aprendizaje, la persistencia en la tarea, la comprensión avanzada, y otras muchas características que ya se han visto anteriormente, ponen de manifiesto de forma patente que los alumnos superdotados necesitan una educación diferenciada que tenga en cuenta las necesidades educativas que se derivan de su modo peculiar de aprender y pensar.

Todo el conjunto de estrategias que pueden llevarse a cabo para conseguir el nivel de reto que estos niños precisan, se pueden agrupar bajo dos grandes rúbricas: la aceleración y el enriquecimiento, pero además la adaptación del currículo para los alumnos superdotados precisa de algunas medidas organizativas, entre las cuales destaca por su probada eficacia el llamado agrupamiento por capacidad.

En el texto de la Resolución del 29 de abril de 1996, que determina los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de estos alumnos, se señala la importancia de la

concreción de medidas curriculares extraordinarias para garantizar el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades del alumnado con sobredotación intelectual, en un contexto lo más normalizado posible (lo que responde como se sabe al principio de integración).

Aunque la legislación actual (Real Decreto 696/1995 y otras disposiciones adicionales) contempla algunas medidas de flexibilización curricular, es difícil entender desde un punto de vista tanto teórico como práctico porqué estas medidas limitan temporalmente las posibilidades de flexibilización a uno o dos años. Entendemos que la flexibilidad curricular debe darse como un principio, y por tanto debe llevarse a cabo sin más limitaciones que las derivadas del diagnóstico pedagógico y la prudencia misma (ver nota al pie nº 2).

A continuación pasaremos revista sumaria a algunas de estas medidas directamente relacionadas con la intervención.

a) Aceleración

En educación, el término aceleración “se refiere a las diversas estrategias empleadas para aumentar el ritmo con el cual un estudiante se mueve a través de del currículo” (Mackay, 1994). Es una estrategia o conjunto de estrategias por las que se “ofrece la instrucción al nivel y velocidad adecuados a las condiciones de los alumnos” (Feldhusen, 1989). La aceleración supone “un paso más rápido sobre los contenidos académicos, lo que típicamente incluye ofrecer a los alumnos el currículo estándar a una edad más temprana o en un nivel escolar más bajo de lo que es habitual” (Davis y Rimm, 1994).

Es importante destacar que la aceleración puede entenderse como un servicio o como un modelo curricular. Ambas decisiones (de servicios y curricular) tienen sus ventajas e inconvenientes. La aceleración como una posibilidad de servicio del sistema educativo tiene el inconveniente de que no ofrece un *currículum* diferenciado a los alumnos más capaces. Simplemente reciben el mismo *currículum* diseñado para alumnos medios mayores que ellos a una edad más temprana, pero no cambia, ni en contenido ni en velocidad, para adaptarse a sus necesidades.

Por su parte, la aceleración como modelo curricular sí que permite modificaciones en el *currículum*, tanto en contenido como en velocidad. Así, tanto la compactación del mismo, de modo que se pueda cubrir más material en menos tiempo, como el aprendizaje al propio ritmo, serían ejemplos de esta estrategia.

En suma, podemos concluir que la aceleración es un procedimiento por el que se pretende adaptar el sistema educativo a las necesidades particulares de los alumnos, especialmente a su velocidad de aprendizaje, ya sea permitiendo que los alumnos reciban la enseñanza a edades más tempranas o a un ritmo más rápido de lo habitual. El contenido, los procesos de aprendizaje y los resultados esperados son los mismos, tanto para los alumnos superdotados como para los que no lo son (Cfr. Schiever y Maker, 1991).

En la legislación española, la Orden del 24 de abril de 1996 regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Estas condiciones son las siguientes:

“En Educación Primaria podrá reducirse un año la escolarización en este nivel educativo cuando en la evaluación psicopedagógica, acreditada la sobredotación intelectual del alumno, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo que le corresponde cursar. No podrán acogerse a este apartado aquellos alumnos que hayan anticipado el inicio de su escolarización obligatoria un año”.

“En Educación Secundaria Obligatoria podrá reducirse un año la escolarización en esta etapa educativa cuando en la evaluación psicopedagógica, acreditada la sobredotación del alumno, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su inserción social y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso que le corresponde cursar.”

Los pasos que deben seguirse para solicitar la flexibilización del período de escolarización de un alumno superdotado son los siguientes:

- Paso 1: El equipo docente detecta n.e.e. en un estudiante excepcional.
- Paso 2: El director del centro informa a la familia.
- Paso 3: La familia da su conformidad para que sea evaluado.
- Paso 4: El equipo de orientación evalúa y dictamina positivamente.
- Paso 5: El director remite la solicitud a la Dirección Provincial incluyendo: Informe de los profesores coordinado por el tutor, informe de la evaluación psicopedagógica, propuesta de modificación del currículo firmada por el director, un documento con la conformidad de los padres o tutores.
- Paso 6: Informe de la inspección sobre la idoneidad de la propuesta.
- Paso 7: Con 15 días de plazo, la Dirección Provincial remite la documentación a la Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Paso 8: La Dirección General de Renovación Pedagógica resolverá en el plazo de 3 meses a contar desde la presentación de la solicitud en la Dirección Provincial.
- Paso 9: La Dirección General de Renovación Pedagógica comunica su resolución a la Dirección Provincial
- Paso 10: La Dirección Provincial lo comunica al director del Centro.
- Paso 11: La Dirección del Centro avisa a la familia del alumno/a superdotado.

Por tópico o ignorancia se toman habitualmente posturas contrarias a la utilización de la aceleración, aduciendo posibles razones de desajuste social y emocional en los alumnos. Sin embargo, la literatura demuestra una y otra vez, que cuando la aceleración se planifica adecuadamente no es perjudicial. Es más dañino mantener al niño en un nivel de enseñanza que no le corresponde y presentarle un currículo organizado de modo espiral y repetitivo. Recordemos que la aceleración no se reduce únicamente a avanzar cursos. En otros sistemas educativos, como el norteamericano, existen múltiples posibilidades que resumimos brevemente en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Diversas posibilidades de aceleración contempladas en el sistema educativo norteamericano [Adaptado de CTY, 1995. *Academic Acceleration: Knowing your Options*]

Modalidad o tipo de aceleración	Breve descripción
Admisión temprana a la educación infantil o primer grado de primaria (<i>Early entrance to Kindergarten or first grade</i>)	Los estudiantes son admitidos en la escuela a una edad más temprana de la establecida.
Avanzar (omitiendo) un curso o más (<i>Grade skipping or full acceleration</i>)	El alumno se salta uno o más cursos. Puede hacerse durante el curso académico.
Avanzar (omitiendo) una materia (<i>Subject-matter skipping or partial acceleration</i>)	Sin haber sido promovido a un grado superior, el alumno pasa una parte del día recibiendo clases en una materia con alumnos mayores. Puede hacerse en una o más materias.
Admisión temprana en la enseñanza secundaria o bachillerato (<i>Early Entrance to Junior or Senior High School</i>)	El alumno es admitido en estos niveles antes de cumplir la edad establecida para los alumnos regulares.
Créditos por exámenes (<i>Credit by examination</i>)	Los alumnos pueden conseguir créditos de determinadas asignaturas con sólo examinarse de ellas de acuerdo a los programas establecidos.
Clases combinadas (<i>Combined classes</i>)	El estudiante es asignado a una clase donde se encuentran alumnos de más de un nivel. Este procedimiento puede utilizarse para favorecer la interacción con alumnos mayores.
Admisión temprana en la universidad (<i>Early entrance into College</i>)	El estudiante es admitido a este nivel educativo, al menos un año antes de lo previsto.
Reducción del tiempo de una parte del curriculum (<i>Telescoping curriculum</i>)	Los estudiantes invierten menos tiempo del establecido para un determinado curso o materia (Dos años en uno; una materia de un año en un semestre, etc.).
Programas extra-curriculares (<i>Extra-curricular Programs</i>)	El estudiante realiza programas (de verano, p. e.) que producen instrucción avanzada y con los que pueden conseguir créditos o <i>advanced placement</i> .
Graduación temprana (<i>Early Graduation</i>)	A los alumnos se les permite graduarse antes del tiempo previsto.
Progreso continuo (<i>Continuous progress</i>)	Al estudiante se le da el material apropiado a medida que va dominando el anterior.
Instrucción al propio ritmo (<i>Self-paced instruction</i>)	El alumno puede trabajar las diferentes materias a su propio ritmo y de acuerdo con su capacidad.
Compactación del curriculum (<i>Curriculum compacting</i>)	Al alumno se le dan introducciones reducidas, actividades, prácticas. El tiempo ahorrado se utiliza para avanzar más rápidamente.
Mentores (<i>Mentorship</i>)	El alumno tiene la oportunidad de recibir información y entrenamiento de un experto (p. e. prof. universidad) en una materia.
Cursos concurrentes (<i>Concurrent Enrollment</i>)	El alumno realiza un curso a un nivel superior al que se encuentra y cuando lo completa satisfactoriamente recibe crédito (supera) de la materia avanzada y de la del nivel inferior.
Ubicación avanzada (<i>Advanced Placement</i>)	El alumno puede realizar un curso en el bachillerato que le puede permitir ganar créditos para esa materia en la universidad.
Cursos por correspondencia (<i>Correspondence courses</i>)	El alumno realiza cursos a distancia con apoyo de vídeo, materiales, etc. (p. e. EPYG).
Aceleración en la Universidad (<i>Acceleration in College</i>)	El alumno realiza la carrera en menos años de los establecidos. Puede, por ejemplo, conseguir una diplomatura y una licenciatura al mismo tiempo.

b) Enriquecimiento

El término enriquecimiento etimológicamente hace referencia a la acción o efecto de enriquecer, de prosperar notablemente. Su uso en relación con la práctica educativa supone proporcionar experiencias de aprendizaje ricas y variadas. En este sentido para Clark (1992) enriquecer significa incorporar materias o áreas de aprendizaje que normalmente no se encuentran en un currículo habitual, pero también puede significar emplear materiales más difíciles o materiales con mayor profundidad para el desarrollo de los contenidos curriculares.

Las adaptaciones curriculares pueden ser uno de los medios efectivos para enriquecer el currículo. Se contempla para aquellos alumnos en los que se estime oportuno flexibilizar el periodo escolar (a través de la anticipación o reducción de cursos, o la posibilidad de cursar una o varias áreas en un nivel superior). En este caso, la adaptación individual se caracteriza por el enriquecimiento de objetivos y contenidos, distintos criterios de evaluación y metodología específica. Los cambios o ajustes que se deben realizar en las adaptaciones curriculares se refieren a los siguientes elementos:

- Qué enseñar: objetivos y contenidos.
- Cómo enseñar: metodología y organización.
- Qué y cómo evaluar: criterios y procedimientos de evaluación.

Las posibilidades educativas que ofrecen las adaptaciones curriculares benefician a los alumnos superdotados en cuanto que: dan acceso a un currículo más estimulante, evitan la repetición por la que estos alumnos sienten aversión, favorecen la instrucción a un nivel y con un ritmo adecuado al del alumno, dan respuesta a las altas expectativas de rendimiento y producto. Hasta el momento cuando se ha hablado de adaptaciones curriculares, generalmente se ha pensado en necesidades educativas especiales asociadas a déficit. En el cuadro siguiente puede verse la formulación que se haría si se tratase de n.e.e. asociadas a sobredotación (tomado de Tourón y cols. 1998)

	Propuesta genérica para atender a las n.e.e.	Propuesta para atender la sobredotación
Adaptación Curricular no significativa	Se lleva a cabo, cuando el alumno no puede seguir el ritmo de la clase, pero éste puede continuar dentro de las coordenadas de la programación establecida para todos los alumnos del curso al que pertenece, aunque los contenidos sean más restringidos y seleccionados.	Se lleva a cabo, cuando el alumno supera el ritmo de aprendizaje de la clase. Si bien éste puede continuar dentro de las coordenadas de la programación establecida para todos los alumnos de su curso, aunque los contenidos sean más amplios y seleccionados.
Adaptación Curricular significativa	Es la que requiere programar la adquisición de objetivos y contenidos de cursos anteriores , apartándose de forma notoria del currículo y programación que corresponden al ciclo o curso del alumno; y lleva implícita la modificación y adaptación de los criterios de evaluación.	Es la que requiere programar la adquisición de objetivos y contenidos de cursos posteriores , apartándose de forma notoria del currículo y programación que corresponden al ciclo o curso del alumno; y lleva implícita la modificación y adaptación de los criterios de evaluación.

Teniendo en cuenta que los dos aspectos esenciales a la hora de elaborar una adaptación curricular para alumnos superdotados son los contenidos que ya dominan y el ritmo de aprendizaje, ofrecemos un protocolo que ayude a la realización de adaptaciones curriculares para alumnos superdotados en educación secundaria. Es bueno tener en cuenta que no existen recetas ni formas únicas cuando elaboramos una adaptación curricular. Puesto que cada alumno es diferente, así también la propuesta de adaptación curricular que para cada uno de ellos es necesario elaborar.

BLOQUE I: HISTORIA PERSONAL

1. DATOS PERSONALES:

- DEL ALUMNO

Nombre y apellidos:
Fecha de nacimiento:
Dirección:
Teléfono:
Nombre de los padres:
Profesión de los padres:
Nº de hermanos:
Lugar que ocupa:
Curso

- DE LA ESCUELA

Nombre:
Dirección:
Teléfono:
Nombre del tutor:

2. INFORMACION DIAGNOSTICA QUE APORTA EL ALUMNO

Evaluación psicopedagógica:

Datos socio-familiares:

Datos clínicos:

Información proporcionada por los padres

3. ANTECEDENTES ESCOLARES

Inicio de la escolaridad:

Datos relevantes de la escolaridad: informes del tutor

Cambio de colegio y causas

Actitudes del alumno hacia el colegio y el profesorado

Conducta en clase

Áreas en las que muestra diferencias y cuándo comenzaron

4. DATOS RELEVANTES DE CONDUCTA, PERSONALIDAD Y SOCIALIZACIÓN

BLOQUE II: DATOS SOBRE LA ADAPTACION

1. DATOS SOBRE LA ADAPTACION

Fecha de elaboración

Duración prevista

Personas implicadas

2. DATOS RELEVANTES PARA LA TOMA DE DECISIONES

Contexto escolar

Contexto familiar

Características de aprendizaje personal del alumno:

Nivel de competencia curricular en distintas áreas

Áreas, materias, actividades preferidas por el alumno

Áreas, materias, actividades en las que el alumno trabaja mejor

Motivación para aprender. Perseverancia en las tareas

Estilo de aprendizaje

Estrategias y hábitos de trabajo

Creatividad

Aptitudes específicas

Ritmo de aprendizaje y ejecución

Tipo de agrupamiento que prefiere el alumno

Necesidades educativas especiales del alumno:

Contenidos curriculares

Socio-afectivas y motivacionales

Organización y planificación

BLOQUE III: PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE _____

1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

El alumno destaca:

Necesita mejorar/Adaptaciones en:

2. METODOLOGÍA

Adaptación al programa de aula / Adaptación individual

3. ACTIVIDADES

Adaptación al programa de aula / Adaptación individual

4. EVALUACIÓN

Adaptación al programa de aula / Adaptación individual

5. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES: ORGANIZACIÓN

Adaptación al programa de aula / Adaptación individual

6. SEGUIMIENTO

Reunión 1 - Fecha – Observación o acuerdo

Reunión 2 - Fecha – Observación o acuerdo

Reunión 3 - Fecha – Observación o acuerdo

Aspectos que evolucionan correctamente

Aspectos que necesitan mejorar

Propuestas

c) Agrupamiento

Numerosos estudios han demostrado la eficacia de los **agrupamientos por capacidad u homogéneos**, sobre todo con los alumnos que presentan talento en una determinada área. Según Kulik y Kulik (1997), el agrupamiento por capacidad en la escuela puede adoptar distintas modalidades. Se agrupa por capacidad cuando un alumno es asignado a cursos superiores, cuando los alumnos de secundaria acuden a clases de diferente nivel en materias como matemáticas o inglés, cuando se forman dentro de la misma clase distintos grupos de lectura o de matemáticas según el dominio en estas áreas, o cuando se ofrecen clases especiales para los niños que sobresalen en una determinada materia.

Estamos de acuerdo en que la educación del superdotado debe darse en un contexto lo más normalizado posible, con el fin de favorecer las relaciones interpersonales con compañeros de su misma edad, y el desarrollo de sus habilidades sociales y de comunicación. Pero es necesario tener en cuenta que con los agrupamientos por capacidad se observa no sólo un mayor rendimiento escolar, sino además, mayores niveles de motivación e interés en los alumnos superdotados o con talento que se han beneficiado de este tipo de agrupamiento (Kulik y Kulik, 1997), al poder trabajar con 'compañeros intelectuales' que muestran un nivel de competencia y una velocidad de aprendizaje similares.

En el cuadro que se presenta a continuación (tomado de Tourón y cols, 1998) se recogen con más detalle las ventajas de los agrupamientos por capacidad para los alumnos superdotados, aunque tampoco hay que desdeñar las posibilidades que ofrecen otra serie de agrupamientos como son los heterogéneos.

POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL AGRUPAMIENTO HOMOGENEO

- Cubren la necesidad de compartir reflexiones e ideas en profundidad con personas de similar capacidad intelectual.
 - Permiten impartir cursos avanzados en áreas de interés específicas.
 - Permiten la aceleración, por tanto, la adecuación al ritmo de estos alumnos.
 - Permiten la profundización de contenidos y, por tanto, el enriquecimiento en áreas como: pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento lógico, lengua extranjera, orientación profesional y toma de decisiones sobre el futuro, etc.
 - Permiten proporcionar una instrucción acorde con el estilo de aprendizaje de estos alumnos.
-

POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL AGRUPAMIENTO HETEROGENEO

- Propicia la iniciativa y la capacidad para dirigir de estos alumnos.
 - Suaviza la tendencia al perfeccionismo, y el respeto al ritmo de los demás miembros del grupo.
 - Favorece la ayuda a los demás y la expresión del altruismo.
 - Evita la carga de elitismo que reciben los agrupamientos homogéneos de personas con alta capacidad.
-

A modo de conclusión podemos decir que es necesario que las medidas organizativas propuestas, como son los agrupamientos por capacidad, se encuentren coordinadas con aquellas otras relacionadas con el currículo. En el caso de los alumnos superdotados, la utilización de materiales curriculares de alto nivel, junto a unos determinados procedimientos organizativos, y la actuación del profesorado (conocimiento y métodos empleados, actitudes, interés...), son determinantes del éxito de toda actuación educativa con este grupo de alumnos.

“Las clases especiales pueden proporcionar el desafío y el contexto de aprendizaje que necesitan los estudiantes para desarrollar un sentido de eficacia y alto nivel de motivación. Sin embargo, el alcance que puedan tener estas clases, depende en gran medida del currículum y de los métodos de enseñanza. Si las clases especiales ofrecen el mismo currículum que las clases regulares, si las expectativas de los profesores no son altas y los métodos de enseñanza son lentos y repetitivos, los beneficios motivacionales de las clases especiales para los alumnos con alta capacidad, no se harán sentir (Feldhusen, 1996, p. 151)”.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. 6th Ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Davis, G. A., y Rimm, S. B. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. (3^a ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- De Haan, R. y Havighurst, R. (1957). *Educating Gifted Children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Feldhusen, J. F. (1989). Synthesis of Research on Gifted Youth. *Educational Leadership*, 46, (6), 6-11.
- Feldhusen, J. F. (1992). Talent Identification and Development in Education (TIDE). *Proceedings of the Second Asian Conference on Giftedness: Growing up Giftedness and Talented*, 199-206.
- Feldhusen, J. F. (1996). Motivating Academically Able Youth with Enriched and Accelerated Learning Experiences. En Benbow, C. P. y Lubinski, D. (Eds.). *Intellectual Talent. Psychometric and Social Issues*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Feldman, D. H. (1992). Has There Been a Paradigm Shift in Gifted Education? En Colangelo, N., Assouline S. G., y Ambroson, D. L. (Eds.). *Talent Development: Proceedings From the 1991 Henry B. and Jocelin Wallace National Research Symposium on Talent Development*. New York: Trillium Press.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talented. En Colangelo, N. y Davis, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: Macmillan.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Hany, E. A. (1993). Methodological Problems and Issues Concerning Identification. En Heller, K. A., Monks, F. J., y Pasow, A. H. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Hollingworth, L. S. (1929). *Gifted Children. Their Nature and Nurture*. New York: The Macmillan Company
- Kulik, J. A. y Kulik, C.-L.C. (1997). Ability Grouping. En Colangelo, N. y Davis, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (2^a Ed.) Allyn and Bacon.
- Mackay, L. (1994). Acceleration: Evaluating the Controversy over Higher-Speed Education. *Imagine*, 2 (1), 11-13.
- Mönks, F. J. (1992). Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming. En Mönks, F. J. y Peters, W. (Eds.). *Talent for the Future. Social and Personality Development of Gifted Children*. The Netherlands: Van Gorcum.
- Renzulli, J. S. (1979). What Makes Giftedness? A Reexamination of the Definition of the Gifted and Talented. *The Nationalistate Leadership Training Institute of the Gifted and Talented, N/S-LTI-G/T*(Brief Number 6/1979).
- Reyero, M., y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215.
- Sternberg, R. J. (1986). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiever, S. W. Y Maker, C. J. (1991). Enrichment and Acceleration: An overview and new directions. En Colangelo, N. y Davis, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (2^a Ed.) Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: a Psychosocial Approach. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tourón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.
- Tourón, J.; Repáraz, Ch.; Peralta, F; Gaviria, J. L.; Fernández, R.; Ramos, J. M. y Reyero, M. (2000). La validación del SCAT (*School and College Ability Test*) en Navarra. Resultados del estudio piloto. En Almeida, L. & cols. Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio. ANEIS Braga: Portugal.
- Treffinger, D. J. (1991). Future Goals and Directions. En Colangelo N. y Davis, G. A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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.

ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

- Bravo, M. (Cord) (1997). *Superdotados. Problemática e intervención*. Servicio de apoyo a la enseñanza. Universidad de Valladolid.
- Colangelo, N., y Davis, G. A. (1997). *Handbook of Gifted Education*. (2ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., y Pasow, A. H. (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Pérez Sánchez, L. (1993). *10 palabras claves en superdotados*. Estella, Navarra: Verbo Divino.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). El desarrollo del Talento. La aceleración como estrategia educativa. A Coruña: Netbiblo. 416 pp.
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.

- REVISTAS

- ✓ Faisca: Revista de Altas Capacidades. Universidad de Santiago de Compostela
- ✓ High Ability Studies, Taylor Francis, Oxford.

- DIRECCIONES DE INTERNET

- ✓ <http://www.ucm.es/info/sees/>
- ✓ <http://ctys.net>
- ✓ <http://www.echa.ws>
- ✓ <http://www.nagc.org>