

**C**ONOCIMIENTO  
EDUCATIVO

Instituto  
Superior de  
Formación del  
Profesorado

**DIAGNÓSTICO Y  
ATENCIÓN A LOS  
ALUMNOS CON  
NECESIDADES  
EDUCATIVAS  
ESPECÍFICAS.  
ALUMNOS  
INTELECTUALMENTE  
SUPERDOTADOS**



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA





**DIAGNÓSTICO Y ATENCIÓN A LOS  
ALUMNOS CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECÍFICAS:  
ALUMNOS INTELECTUALMENTE  
SUPERDOTADOS**



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL  
DE EDUCACIÓN

INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**  
**SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN**  
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-04-066-8  
I.S.B.N.: 84-369-3894-1  
Dep. Legal: M-43.781-2004

Imprime: OMAGRAF, S.L.

**Colección:** CONOCIMIENTO EDUCATIVO

**Serie:** Aula Permanente

**DIAGNÓSTICO Y ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CON  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS:  
ALUMNOS INTELECTUALMENTE SUPERDOTADOS**

*Al Excmo. Sr. Dr. D. Miguel de Guzmán  
In memoriam*

Esta obra va dirigida a los responsables del sistema educativo, en sentido amplio, y es de especial interés para profesores, orientadores, directores de centros, inspectores, profesorado de apoyo y responsables de la Administración Educativa central y autonómica, en último término. Tiene asimismo interés para los estudiantes de Pedagogía, Psicología, Sociología, Educación social y estudios similares, así como para los padres preocupados por cómo atinar en aquello que más nos duele, la educación de nuestros hijos. Trata un tema interdisciplinar, con manifestaciones diversas que se unifican en alumnos de carne y hueso, tema escasamente roturado en nuestra escuela y hacia el que apenas existe concienciación social responsable.

Pretende abrir el marco de la escuela, y especialmente el de la escuela pública, al conjunto de la población, incluidos los más capaces, pues la atención a su diversidad se concibe actualmente como equidad y educación de calidad similar para *todos* los alumnos, en el horizonte de una escuela y una sociedad más inclusivas. Tenemos una escuela pública robusta y de cierta calidad y toda innovación que no entra en su seno, está llamada a convertirse en elitista o en marginal. Si entra en la escuela pública, entra en la escuela sin adjetivos pero no a la inversa.

Este volumen recoge miradas y matices distintos sobre un tema complejo, novedoso y hacia el que persiste cierta ambigüedad institucional y social. Para combatirla, es preciso admitir la realidad de la vida humana, a saber, que los chicos con alta capacidad (como los que padecen alguna discapacidad),

*forman parte natural de todo grupo humano* aunque la escuela pueda ignorar su existencia. Y *no salen adelante por sí solos ni en cualesquiera condiciones*; precisan el apoyo familiar y escolar para desarrollarse como niños y como niños muy capaces. Y ese apoyo institucional es más vital para los que proceden de medios sociales y culturales no hegemónicos y para los superdotados en extremo. Nuestro agradecimiento personal y profesional a todos los coautores por contribuir, desinteresadamente, a crear con letra impresa, conciencia y doctrina sobre la atención a la diversidad de los más capaces.

El orden en que aparecen los capítulos en esta obra, es el siguiente: El primero, a cargo de quien suscribe estas líneas, catedrática de la UNED, presenta las características comunes y diferenciales que concurren en este grupo y que deben servir de base a su identificación y diagnóstico; doña María Dolores Prieto, catedrática de la Universidad de Murcia, expone el modelo de las inteligencias múltiples y su proyección en el diagnóstico; la profesora Ángeles Gervilla, catedrática de la Universidad de Málaga, ofrece referentes, pautas e instrumentos para fomentar la creatividad; doña Beatriz Álvarez, profesora titular de la UNED, diserta sobre el papel de la familia como educadora de hijos altamente capaces; don Miguel de Guzmán (q.e.p.d.), académico y catedrático de la Universidad Complutense, expone las bases y evolución del tratamiento matemático precoz, programa que dirigía; la profesora María Victoria Gordillo, catedrática de la Universidad Complutense, reflexiona sobre la función de los orientadores en el apoyo a los alumnos con alta capacidad; la profesora Cristina Cardona, catedrática de la Universidad de Alicante, sitúa la educación de los alumnos superdotados en el seno de la escuela inclusiva y, finalmente, don Ramón Pérez Juste, catedrático de la UNED, habla sobre la calidad de la educación en contextos escolares plenos de diversidad.

Dejamos al lector con la obra y agradeceremos cualquier observación que contribuya a mejorar la educación de los más capaces, bien a través del trabajo que los autores venimos realizando, bien a través de otras iniciativas que debamos apoyar responsablemente. La educación parcialmente diferenciada de estos alumnos en el seno de la escuela ordinaria, es no sólo una obligación pública sino un ejemplo y un tirón para el conjunto de la población escolar. Nadie da lo que no tiene pero el que tiene puede no aprender a dar o llegar a ser incapaz de dar porque desde niño se le ha educado en la confusión y el encubrimiento. Educar y educarnos es ser capaces de asumir razonablemente el propio perfil, de preservarlo, acrecentarlo y compartirlo, con los más próximos en primer lugar y con toda la humanidad, en último término.

Recientemente nos ha dejado el ilustre profesor Miguel de Guzmán, insigne matemático, mente sin fronteras, impulsor decidido de la educación de los alumnos más capaces, persona de bien. En ocasiones anteriores y en ésta

colaboró decididamente con nosotros y, a título póstumo, queremos rendirle el homenaje de esta publicación. Hasta siempre, Miguel.

Carmen Jiménez Fernández  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Madrid, junio de 2004

**Dirección editorial del volumen *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades específicas: Alumnos intelectualmente superdotados*: CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ.**

**Coordinación:** *RIVERO OTERO, Alicia.*

**Autores:**

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Beatriz  
CARDONA MOLTÓ, M<sup>a</sup> Cristina  
GERVILLA CASTILLO, Ángeles  
GORDILLO ÁLVAREZ-VALDÉS, M<sup>a</sup> Victoria  
GUZMÁN OZÁMIZ, Miguel de  
JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen  
PÉREZ JUSTE, Ramón  
PRIETO SÁNCHEZ, María Dolores



---

## ÍNDICE

<i>Alumnos superdotados: Caracterización e identificación</i> .....	11
Carmen Jiménez Fernández	
<i>Evaluación de talentos específicos desde el modelo de las Inteligencias Múltiples</i> .....	45
María Dolores Prieto Sánchez	
<i>Creatividad y currículo (Niños/as de “altas capacidades”)</i> .....	67
Ángeles Gervilla Castillo	
<i>La familia y los hijos con altas capacidades</i> .....	99
Beatriz Álvarez González	
<i>Tratamiento del talento matemático precoz</i> .....	119
Miguel de Guzmán Ozámiz	
<i>Los superdotados y la Orientación</i> .....	137
M. <sup>a</sup> Victoria Gordillo Álvarez-Valdés	
<i>Escuela inclusiva y alumnos con necesidades educativas especiales: los alumnos superdotados</i> .....	157
M. <sup>a</sup> Cristina Cardona Moltó	
<i>La calidad de la educación en contextos sociales multiculturales</i> .....	197
Ramón Pérez Juste	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado .....	227

---



# ALUMNOS SUPERDOTADOS: CARACTERIZACIÓN E IDENTIFICACIÓN

Carmen Jiménez Fernández  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

## INTRODUCCIÓN.

1. Los superdotados y su inclusión escolar.
  - 1.1. Características de los superdotados como grupo.
  - 1.2. Indicadores primarios y secundarios.
  - 1.3. Disincronía o desequilibrio entre los planos del humano.
  - 1.4. Los diversos tipos de superdotados.
2. Identificación y diagnóstico de los superdotados.
  - 2.1. Proceso diagnóstico.
  - 2.2. Instrumentos para el diagnóstico.

## BIBLIOGRAFÍA.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende dos objetivos fundamentalmente: a) Ofrecer una visión general sobre la caracterización de los superdotados al tiempo que esboza la heterogeneidad existente dentro de dicho grupo, y b) Presentar principios y estrategias de acción cara a su adecuado diagnóstico. El nuevo marco legal surgido tras la promulgación de la LOCE o *Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación* (BOE 24-XII-2002), que dedica el artículo 43 a los alumnos intelectualmente superdotados, hace necesario trabajar esta temática<sup>1</sup>.

---

1. Para una visión sistemática y matizada remitimos al lector a nuestra obra JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED/MEC.

Queremos destacar que concebimos su educación dentro de los parámetros de la nueva *escuela inclusiva* y del movimiento de *educación de calidad para todos*, que hace de la equidad uno de los valores centrales en la educación<sup>2</sup>, y de la educación de calidad la condición por excelencia para lograr la equidad en la educación de todos los grupos. La escuela debe aprender a ser eficaz con todos los grupos, sean estos hombres o mujeres, con discapacidad o muy capaces, de otra etnia o del grupo hegemónico, del medio rural o del medio urbano. Requiere asumir que *la diversidad humana es lo natural*, lo cotidiano, aunque queramos ignorarlo, y que la homogeneidad de los grupos es un recurso instrumental, una elaboración intelectual que puede tener y tiene utilidad en la educación pero que no puede volverse contra los excluidos de dicha homogeneidad, como ha ocurrido y ocurre en el caso de los superdotados. Y ocurre con todos aquellos alumnos y grupos que se salen de lo común, de lo ordinario y que por ello, tienden a ser percibidos por el profesorado como raros e incómodos para su quehacer habitual. Escuela inclusiva y educar en la diversidad percibiéndola como riqueza y reto, vienen a ser los polos del mismo fenómeno.

Por otra parte, nos gusta explicitar que la educación sistemática de los más capaces debe formar parte de los planteamientos educativos de la escuela pública y del sistema escolar ordinario; y decimos escuela pública porque en España tenemos un sistema público robusto y de cierta calidad y toda innovación que no entra en su seno está llamada a convertirse en elitista o en marginal. Con esta aclaración se entiende que debe pasar a formar parte de la escuela, sea esta pública o privada. La razón más aludida actualmente es la equidad. Dejada a su ser, la escuela rechaza lo que significa revisar su *status quo* y, al mismo tiempo, dejada a su ser, tiene hacia los superdotados dos comportamientos en apariencia contradictorios. Por una parte, en general los ignora y margina y, por otra, cuando debe proceder a diagnosticar la capacidad y el

---

Colección Varia. Madrid, 2000; para una panorámica de los temas y lugares desde los que trabajan otros grupos, remitimos al monográfico *Atención a la diversidad: educación de los alumnos más capaces*, publicado en los números 2 y 3 (2002) de *Bordón. Revista de Pedagogía*, órgano de expresión científica de la Sociedad Española de Pedagogía.

2. UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marcos de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Inter-Agency Comisión. Jomtien, 1990. UNESCO, 1995; UNESCO. *Education pour tous. Bilan à l'an 2000. Syntèss globale*. UNESCO. Forum Consultivo internacional sobre la educación para todos. 2000; UNESCO. *Éducation por tous. Le monde est-il sur la bonne voie?. Résumé du Rapport mondial de suivi sur l'éducation por tous 2002*. UNESCO. Paris, 2002; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. "Tercer eje de la LOCE o creación de un sistema de oportunidades de calidad para todos". Programa de Formación del Profesorado a través de la RED. Sociedad Española de Pedagogía. 2003a. <http://www.uv.es/soes-pe/LCE-jimenez>. Htm; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. "Educación para todas las personas". En VV. AA. *Investigación y sociedad*. Ed. La Muralla. 2003b. En prensa.

talento, tiende a concentrar su mirada en los alumnos más convencionales y de la clase social dominante, y ha tendido a formar con ellos grupos homogéneos<sup>3</sup>. De ahí la crítica de que las clases especiales para superdotados tendían a ser “nidos” para los alumnos socialmente privilegiados<sup>4</sup>, de lo que no serían culpables los superdotados sino el sistema escolar, que como tal sistema, encuentra difícil integrar a los grupos diferentes.

Nuestra escuela no es una excepción. Desde la investigación de García Yagüe y su equipo publicada en 1986 a otras posteriores, se constata que cuanto más tempranamente se evalúan las capacidades de los niños, más equitativamente repartidas se encuentran las capacidades. En primero de educación general básica, la ya histórica EGB, había alumnos superdotados en todas las clases sociales y en los medios rurales, urbanos y suburbanos en proporciones más similares a las que aparecían en tercero de EGB, en el que se inclinaba la balanza hacia los medios urbanos socialmente más favorecidos. Otra constatación del estudio de García Yagüe fue que los profesores eran diagnosticadores bastante imprecisos de los alumnos con alta capacidad, extremo ya constatado en otros países de nuestra órbita cultural<sup>5</sup>.

Nosotros tenemos en curso una investigación sobre las características de la educación familiar y escolar recibida por los alumnos que obtienen *Premio Extraordinario de Bachillerato* (PEB) y sobre su trayectoria personal, escolar, social y profesional; pues bien, con los datos que poseemos referidos a dos cohortes de alumnos de la Comunidad de Madrid que obtuvieron dicho Premio en los cursos 1998-99 y 1999-00, podemos afirmar que no hay alumnos PEB procedentes de medios socialmente deprivados o entre los que obtienen tan alto rendimiento (media de 8,75 en bachillerato como requisito para aspirar al PEB)<sup>6</sup>. Parece que con el paso del tiempo el “sistema escolar” se traga la capa-

3. MAKER, C. J. “Educación del superdotado: Tendencias significativas”. En MORRIS, R. J. y BLATT, B. *Educación especial. Investigaciones y tendencias*. Ed. Médica-Panamericana. Buenos Aires, 1989. Págs. 130-159.

4. Y a la inversa. Sin una actitud crítica y muy vigilante, las clases de recuperación terminan por convertirse en lugares donde se “aparcen” a los alumnos raros, incómodos, que suponen un reto a las rutinas del profesor y del centro y que suelen proceder de otras culturas y de medios socialmente marginados. Estas aulas acaban por ser lugares con una enseñanza menos exigente, de menor calidad y con escasas posibilidades de promoción para el alumno; justo lo contrario de lo que con ellas se pretende. La escuela inclusiva es crítica con esta realidad (Jiménez Fernández, 2003; Tilstone, Florian y Rose, 2003).

5. GAGNÉ, F. “Are Teachers Really Poor Talent Detectors?. Comments on Pagnato and Birch’s (1959) Study of the Effectiveness and Efficiency of Various Identification Techniques”. *Gifted Child Quarterly*, v. 38 (3), summer. 1994. Págs. 124-126.

6. Jiménez Fernández y col. 2001; JIMÉNEZ, C.; AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., GIL, J. A. y JIMÉNEZ, R. *Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato*. En JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.). *Opus cit.* 2002. Págs. 383-398; Jiménez Fernández y col. 2003.

cidad de los más necesitados en lugar de impulsarla. Quizá porque no trata como diverso lo que realmente lo es y pretende dar a todos el mismo menú, el menú del grupo medio hegemónico lo que suele llevar al fracaso a dos tipos de superdotados particularmente, los extremadamente superdotados y los que proceden de medios socialmente débiles<sup>7</sup>. Los chicos muy capaces precisan varios grupos de referencia para su correcta educación y mantenerlos forzosamente en una única situación escolar, es matar la semilla que llevan dentro y segar en mayor o menor grado la posibilidad de que adquieran la seguridad y libertad personal que precisan para lanzarse a crear<sup>8</sup>.

## 1. LOS SUPERDOTADOS Y SU INCLUSIÓN ESCOLAR

Una definición que nos gusta emplear es contemplarlos desde la perspectiva del aprendizaje y definirlos como alumnos (o personas) que *aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales*, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en padres y profesores el estímulo y la guía adecuados. Si se dan estas circunstancias, son como esponjas que absorben todo lo significativo de su medio, cometen pocos errores, se benefician notablemente con las observaciones del profesor sobre sus trabajos y sirven de modelos de arrastre positivo para sus compañeros y hermanos. Su estilo de aprendizaje puede caracterizarse como autónomo, centrado en la tarea, crítico, motivado, persistente y creativo siempre que trabaje en contextos significativos que le plantean desafíos adecuados. Estas condiciones ideales no son la norma y menos en nuestro sistema escolar, donde han sido secularmente olvidados. Estos alumnos ignorados suelen sufrir una metamorfosis más o menos afortunada que les puede llevar a presentar comportamientos que pueden oscilar entre la arrogancia despótica y la anulación de la propia capacidad y la propia personalidad. En los años recientes ha ido renaciendo el interés por ellos y esperamos se consolide dado el respaldo legal que acaba de obtener su educación.

Sin embargo, una Ley no es garantía de éxito; el disfrute de una educación de calidad en el marco de la escuela inclusiva exige un fuerte compromiso entre todas las Administraciones educativas y entre todos los responsables de su educación, o centros, profesores, compañeros, padres y del propio alumno. Algo muy deseable pero no fácil aunque estamos en mejores condiciones que nunca para atender su diversidad. La LOGSE, que por una parte los ha tenido ignorados, ha impulsado al mismo tiempo una cierta sensibilidad hacia la atención a la diversidad, diversidad que debe aplicarse al conjunto de la pobla-

7. Jiménez Fernández, 2002.

8. LANDAU, E. *El valor de ser superdotado*. MEC/CEIM/Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Madrid, 2003.

ción y no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales o alumnos con algún tipo de discapacidad. Desde el marco de la LOGSE en los últimos años se había iniciado un cierto rodaje en la atención a los más capaces que conviene afianzar y mejorar.

## 1.1. Características de los superdotados como grupo

Resumimos las características que recogemos en el manual citado y que agrupamos en torno a la capacidad cognitiva, la creatividad y la personalidad, por un lado; por otro esbozamos el fenómeno del desarrollo disincrónico o desequilibrios naturales entre los diversos planos del desarrollo del niño y del adolescente superdotado.

Las características que reseñamos no surgen de contemplar o tratar de probar una de las teorías existentes en este campo; tienen otro origen y otra finalidad y resultan de utilidad para orientar el trabajo “a pié de obra”. Por ello se recogen. Surgen al contemplar estudios realizados con alumnos de distintas edades, en distintas escuelas y geografías, evaluados con instrumentos parcialmente distintos y con métodos de estudio y grado de control desiguales. Del conjunto heterogéneo emergen una serie de notas o rasgos que tienden a darse en parte de ellos, no en todos los casos ni en todas las condiciones. Por ello decimos que pueden servir de *indicadores* para orientar el trabajo aplicado. Sería erróneo decir que estas características se dan en el 3 por ciento o el 10 por ciento de la población, por ejemplo, y que esta sería la población de superdotados. El establecimiento de puntos de corte o cuántos superdotados hay, obedece a criterios de otro tipo y, además, no tienen en ningún caso un valor absoluto<sup>9</sup>.

### 1.1.1. Características cognitivas

Destacamos las siguientes:

*Alta capacidad para manipular símbolos.* Por ejemplo, aprende a leer temprana y rápidamente y con comprensión, tiene un amplio vocabulario y un buen dominio de conceptos y símbolos numéricos.

*Buena memoria y amplia y rápida capacidad para archivar información.* Recuerda con rapidez y facilidad personas, datos, hechos e información diversa, y suele tener conocimientos de muchos temas, escolares o no, que pueden ser amplios si se refieren a algún tópico de su interés.

---

9. GAGNÉ, F. “Sex Differences in the aptitudes and Talents of Children as Jugged by peers and Teachers”, *Giftes Child Quartely*, v. 37 (2). 1993. Págs. 69-77.

*Altos niveles de comprensión y de generalización*, viendo rápidamente relaciones más allá de los hechos observados. Pero no sólo sabe y recuerda datos, sino que aprende a niveles de profundidad muy por encima de los propios de su grupo de edad, en ocasiones sin que en apariencia haya tenido aprendizaje sistemático.

*Capacidad de concentración y de atención*, sobre todo cuando le interesa el tema, llegando a ser preciosa y profundo en ese caso. La capacidad de atención y de concentración aparece tempranamente, siendo capaz de jugar sólo durante periodos largos. Si no le interesa el tema, su atención puede ser baja e incluso mala.

*Buen observador, curioso y con variedad de intereses*. Suele plantear preguntas sobre su entorno interesándose por juegos o noticias atípicas para su edad; percibe objetos y relaciones que pasan desapercibidos para sus iguales. Si sus respuestas no son satisfechas adecuadamente o son desaprobadas, deja de plantearlas y consciente o inconscientemente se olvida de ellas.

*Metamemoria*. Son más rápidos en el almacenamiento y recuperación de información de la memoria más profunda o a largo plazo; destacan en eficacia perceptiva lo que refleja en parte su mayor conocimiento general; tienen mayor número de estrategias para recuperar la información y son conscientes de ellas.

*Eficaz solucionador de problemas*. Así suelen definirse desde los planteamientos metacognitivos pues tienden al control interno de la conducta, al aprendizaje rápido de nuevas estrategias que transfiere a otras situaciones, organiza mejor y más rápidamente la información, atiende de forma más sostenida y disfruta con la práctica prolongada e intensa en situaciones de adecuado desafío intelectual. Le gusta resolver sus propios problemas, escoge las estrategias más adecuadas y desestima las menos eficaces y reconoce prontamente los datos ausentes de un problema y que se precisan para solucionarlo.

*Autorregulación activa y autorregulación consciente*. Se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos y a la planificación o regulación de la conducta en tareas de aprendizaje de dificultad media o media-alta. La autorregulación activa implica control directo sobre los resultados del comportamiento, comprobación del grado de éxito y aprendizaje del error y surge en los procesos de aprendizaje por ensayo y error. La autorregulación consciente supone prever el error y tratar de eliminarlo antes de que se produzca porque se trabajan mentalmente los conceptos. Es superior a la autorregulación activa; en ambos tipos de autocontrol destacan los superdotados.

### 1.1.2. Características motivacionales y de personalidad

Se refieren a sentimientos, actitudes y otros rasgos de personalidad que suelen darse en este grupo con más fuerza y frecuencia que en los alumnos de su misma edad. Entre ellos cabe citar:

*Buen autoconcepto y atribución causal interna.* Como grupo, tiene buen autoconcepto y tienden a atribuir los buenos resultados a su capacidad y esfuerzo y los malos a una combinación de factores como esfuerzo insuficiente, mala suerte y dificultad de la tarea. En todo caso, hay subgrupos de superdotados como las chicas adolescentes y los alumnos en situación de fracaso escolar mas o menos declarado, que tienen un bajo autoconcepto y, en el segundo caso, tienden además al control externo de la conducta. La forma de agrupamiento de los alumnos tiene su efecto en el autoconcepto.

*Alta motivación, perseverancia y perfeccionismo,* que se aprecia claramente cuando trabaja en algo que atrae su interés, en cuyo caso es capaz de quedar absorbido en el trabajo. El perfeccionismo puede volverse contra el alumno si se plantea objetivos demasiado altos. Padres y profesores han de ser exigentes pero tolerantes con el error y ayudar a marcar objetivos de adecuado techo. En los adultos que han realizado su potencial, la motivación de logro o el invertir horas en el trabajo, es una característica observada en diversos estudios.

*Sentido del humor,* que suele ser sofisticado y que puede ser corrosivo si se desarrolla en caminos inadecuados. En general son bromistas, con facilidad para los mensajes de doble sentido, para captar el humor ajeno y para reírse de sí mismos, si llega el caso.

*Líder natural, sensible consigo mismo, con los otros y con su ambiente,* excepto en el caso de que posea una inteligencia o una creatividad demasiado elevadas, que suele dificultar la comunicación con los otros. Pueden llegar a ser populares entre sus compañeros y saben hacerse querer, respetar y perdonar su capacidad. El liderazgo puede ser un concepto más amplio que el liderazgo social, y estos chicos suelen ser respetados en alguna parcela de la actividad y convivencia humanas en la que muestran preparación, control e ideas superiores a las habituales en su grupo de iguales.

*Preferencia por estar con adultos o con niños mayores* para discutir ideas y trabajar en temas estimulantes por su complejidad. Ello no significa que no le guste y que además necesite jugar y estar con sus iguales, como señala Freeman<sup>10</sup>. Buscan estar con sus iguales, tendencia natural en el ser humano y

10. FREEMAN J. "Educating gifted children". En ENTWISTLE, N. (Ed.) *Handbook of Educational Ideas and Practices*. Routledge. Londres, 1990. Págs. 939-947.

en este caso la igualdad viene del desarrollo intelectual, de los intereses y de la afinidad con su propio mundo interior.

*Ingenioso, agudo, con recursos para solucionar un problema* por más de un procedimiento o por un método poco convencional. No siempre juega a su favor pues puede desconcertar a compañeros y adultos, que no ven intuitivamente la solución propuesta ni comprenden con rapidez la lógica de la nueva propuesta, que a veces sorprende a su propio autor.

*Sentido ético desarrollado*, distinguiendo entre lo bueno y lo malo, no siempre con los matices necesarios. La lucha entre lo que hace y lo que cree debería hacer puede ocasionarle conflictos y no es fácil convencerle de las lagunas o inmadurez de su razonamiento. Otras veces puede quedar emocionalmente atrapado en conflictos y complejos ajenos, debido a su capacidad para conocer, capacidad que no va acompañada a edades tempranas del adecuado control emocional y de la asunción de los límites de la existencia humana. Hay que desarrollarles la conciencia de que el bien y el mal así como el acierto y el error, coexisten en la persona y lo ético es orientarse hacia lo positivo.

### **1.1.3. Características relacionadas con la creatividad.**

Es una dimensión difícil de evaluar pero ciertamente importante en estos chicos y en todos los chicos. Si existe algo esencial en el aprendizaje y en el devenir humano, este algo se llama creatividad pues permite ir resolviendo de manera más humana los problemas perennes de la humanidad y darles salidas más satisfactorias y abiertas. Entre sus manifestaciones se señalan las siguientes:

*Habilidad para pensar en las cosas holísticamente, como un todo, para pasar después a comprender sus partes.* Este modo de aprender suele entrar en conflicto con el sistema de enseñanza que procede por pequeños pasos para integrarlos al final, o con los horarios escolares que dictan ahora el cuaderno de lengua, luego el de matemáticas y similar. Aprenden a asumir estos imperativos de la realidad si, a cambio, perciben otras compensaciones significativas.

*Impulso natural a explorar ideas*, que suele ir acompañado de entusiasmo y tenacidad pero que puede polarizarse o dar como resultado ideas que pueden parecer radicales, fuera de lugar o simplemente extravagantes. Los jóvenes líderes de bandas extorsionadoras proceden a menudo de chicos muy capaces que han derivado hacia caminos socialmente reproables<sup>11</sup>.

11. SEELEY, K. R. "Gifted Students at Risk". En SILVERMAN, L. K. (Ed.) *Counseling the Gifted and Talented*. Love Publishing Company. Denver, 1993. Págs. 263-275.

*Desafío o reto ante lo convencional.* Estos chicos tienen ideas, interpretaciones, preguntas, propuestas poco corrientes que pueden acarrearle problemas de convivencia con padres, profesores y compañeros, dependiendo del grado de tolerancia que presenten todos ellos así como del resto de las características que adornen la personalidad del superdotado. Por ejemplo, no se conforman con el criterio de autoridad como respuesta tipo "lo dice tu padre o tu profesor" o "siempre ha sido así", sino que esperan encontrar la lógica interna del comportamiento. Este rasgo, todos los rasgos en realidad, puede acarrearle conflictos con profesores inexpertos e inseguros, así como con otros adultos y compañeros.

*Independencia de pensamiento.* Espontáneamente rechazan el criterio de autoridad e intentan dar sus propias respuestas a las situaciones nuevas o ya establecidas. Toleran la ambigüedad más que sus compañeros y no buscan prioritariamente la solución aparentemente más conveniente para un problema, sino la más lógica y original. Puede resultar peligroso para las relaciones con el entorno y desobedecer normas y convenciones, si no encuentra apoyo y cauce a su creatividad<sup>12</sup>.

*Juguetería, revoltoso, inconsciente.* Tiende a ser juguetero con sus acciones, pensamientos y productos, ve humor en las cosas y puede provocarlo a veces con el simple fin de divertirse o para poner en apuro a potenciales o reales enemigos. Un profesor puede verse ridiculizado por el inteligente de la clase, sin que aparentemente sea él el inductor. Manifiestan atracción junto a cierto temor por las actividades con riesgo y a veces hacen cosas sólo para ver el resultado o las reacciones de los otros.

## 1.2. Indicadores primarios y secundarios

Aunque en cierto sentido es redundante, parece de interés distinguir entre indicadores primarios e indicadores secundarios de alta capacidad como hace Witmore<sup>13</sup>. Esta distinción puede orientar el trabajo práctico de gestores de la educación, profesores, padres y orientadores escolares.

### a) Indicadores primarios

Se refieren básicamente a la inteligencia, cognición y metacognición:

- Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados.
- Excepcional capacidad para aprender y para utilizar el conocimiento
- Alta capacidad para solucionar problemas. Son un reto.

12. TORRANCE. E. P. "Teaching Creative and Gifted Learners". En WITTRICK, M.C. Opus cit. 1986. Págs. 630-647.

13. Witmore. 1985.

- Lenguaje oral amplio, avanzado y estructurado.
- Gran capacidad para comprender ideas abstractas.
- Indagación personal sobre temas que le interesan y de forma prolongada.
- Alta capacidad para manejar símbolos, ideas y relaciones entre conceptos, sucesos o personas.

#### **b) Indicadores secundarios**

Se refieren a aspectos motivacionales, creativos y de relaciones sociales. Entre otros señala:

- Capaz de producir ideas, objetos, soluciones nuevas.
- Amplia gama de intereses, escudriñador básico.
- Fuerte deseo de conocer, comprender y dominar temas problemáticos que le atraen.
- Disfruta con la autoexpresión a través de medios hablados, escritos, artísticos.
- Independencia de pensamiento, no conformista con lo convencional.
- Pide explicación de los límites y hechos no deseados.
- Perfeccionista, autocrítico, deseo de sobresalir, aspira a alto rendimiento.
- Fuerte consciencia de sí y de los otros, interés por los problemas perennes de la humanidad, puede ser poco tolerante con la debilidad humana.

### **1. 3. Disincronía o desequilibrio entre los planos del humano**

Este concepto hace referencia a desequilibrios entre los diferentes planos del desarrollo del alumno y tiene su principal campo de aplicación en la educación especial o entre los más y menos dotados. Sin embargo, las pautas de desarrollo de los deficientes mentales son bien distintas a las del resto de la población y, por otra parte, cobran matices específicos en el caso de los chicos con alta capacidad.

Varios autores<sup>14</sup> han estudiado este síndrome, típico en el desarrollo de los superdotados y entendido como tal no es en sí mismo problemático. Se refiere a los específicos ritmos heterogéneos del desarrollo en el interior del

---

14. TERRASIER, J. C. "Disincronía: Desarrollo irregular". En FREEMAN, J. (Dir) Opus cit. 1988. Págs. 294-305; TERRASIER, J. C. *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Les Editions, ESF. París, 1989; WEBB. "Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children". En HELLER, MÖNKES y PASSOW (Ed.) Opus cit. 1993. Págs. 525-538.

propio sujeto o dimensión interna, y en su relación con el mundo circundante o dimensión social. El alumno crece a un ritmo desigual siendo más precoz su desarrollo cognitivo e interno, que el control físico y emocional que socialmente va asociado a los distintos grados de desarrollo intelectual. Pueden surgir problemas por no conocer dicho patrón y esperar como algo natural, niveles similares en todos los planos, niveles que al ser prematuros, no alcanzan el grupo general de la clase pero curiosamente este hecho no llama la atención especial del profesor. Su conocimiento ayudará a tomar medidas para evitar problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *1.3.1. Disincronía interna*

Aparece fundamentalmente en tres aspectos distintos o entre:

- Inteligencia y psicomotricidad
- Razonamiento y lenguaje
- Inteligencia y afectividad

#### *a) Disincronía entre inteligencia y psicomotricidad*

Significa que en la edad preescolar principalmente, el desarrollo intelectual de estos chicos es más precoz que el desarrollo motor y, por ejemplo, es capaz de aprender a leer con bastante soltura antes que a escribir, dado que la escritura requiere control de la psicomotricidad fina.

Esta disincronía es más frecuente en los niños que en las niñas y en sí no presenta problema alguno. Los problemas pueden surgir cuando el profesor espera del alumno un dominio de la escritura similar a su nivel lector, ignorando el desarrollo disarmónico transitorio; o cuando es el propio alumno el que desea expresar por escrito el complejo mundo interior que lleva dentro y que le fomenta la propia lectura. Puede llegar a problemas de rigidez muscular, dificultades con el profesor y hasta rechazo de la lectura, si no se encauza adecuadamente dando como natural el desfase entre el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

#### *b) Disincronía entre razonamiento y lenguaje*

En estos chicos y más en edades tempranas, la capacidad de razonamiento va por delante de la capacidad de expresión verbal y escrita. Así en la escala de Wechsler a la edad de seis años aproximadamente, estos chicos obtienen puntuaciones más bajas en los subtests que miden información de carácter verbal que en los que miden razonamiento más abstracto, como el subtest de semejanzas.

Otra manifestación de este tipo de disincronía se encuentra en la rápida comprensión que manifiestan en el aprendizaje de las matemáticas y de las ciencias que les lleva a creer que se saben la lección porque la han entendido; sin embargo, cuando se les pide que la expliquen, pueden hacerlo peor que un niño medio que se esfuerza por atender y memorizar la lección y que recibe por ello la aprobación del profesor. En las clases sin diferenciación curricular, los niños muy capaces no parecen invertir demasiado tiempo en retener los aprendizajes escolares. Por otra parte, si proceden de un ambiente culturalmente pobre donde no existe interés por la lectura y la expresión correcta, su ortografía y expresión escrita puede ser mediocre o claramente mala y elevada su comprensión conceptual y su expresión verbal.

### c) *Disincronía entre inteligencia y afectividad*

El rápido desarrollo de su inteligencia le permite captar información con fuerte carga emocional, información que no puede asumir normalmente porque el desarrollo emotivo y su comprensión del sufrimiento humano sigue un ritmo más lento y más próximo al de los chicos de su edad. Ante acontecimientos como accidentes, acoso a compañeros o simplemente lecturas, se produce un desfase entre el procesamiento intelectual y el procesamiento afectivo de la información, que pueden desencadenarle reacciones como miedo, angustia, huida e intelectualización extrema de sus actos, aparentando una frialdad que no es sino una máscara defensiva. Aparece la racionalización como mecanismo de defensa y este mecanismo, sólo puede ser derrotado mediante la comprensión de su mundo interior y el apoyo humano de sus seres significativos, es decir, familia y escuela fundamentalmente.

El diálogo, el permitirle expresar temores, placeres y odios; el dejarle con dificultades adecuadas a su capacidad para que tenga la oportunidad de arriesgarse, es la mejor prevención. Hablando en términos crudos, el aburrimiento en un niño superdotado es una depresión infantil señalan autores como Torrance o Coriat. También es una actitud inadecuada aprovechar la gran capacidad del hijo para captar información emocional y para darle o pedirle más o menos conscientemente, unas responsabilidades psicológicas por encima de las propias de su edad, extremo que ha estudiado, entre otros, Miller<sup>15</sup> en el ensayo *El drama del niño dotado*.

### 1.3.2. *Disincronía social*

También puede presentar varias manifestaciones.

---

15. MILLER, A. *El drama del niño dotado*. Tusquets. Barcelona, 1991.

### **a) Disincronía entre el niño y la escuela**

Tiene que ver con la organización escolar, las relaciones personales y el ritmo homogéneo impuesto a todos los alumnos. Aunque los superdotados son internamente un grupo heterogéneo, respecto de los alumnos medios se encuentra en niveles de desarrollo intelectual más elevados y con intereses más avanzados, tanto en el aprendizaje como en las relaciones sociales. Sin embargo, todo los días deben convivir necesariamente con sus iguales de la misma edad cronológica, que en algunos casos puede significar una distancia de varios años de edad mental.

Señalar esta realidad no es sinónimo de que lo ideal sería el agrupamiento por capacidad con carácter fijo. La cuestión es más compleja.

Estos chicos aprenden a aburrirse o a trabajar por su cuenta y con sus amigos en el mejor de los casos. Los más indefensos y con menos apoyo familiar, terminan por encubrir su capacidad y por responder de modo mediocre a los deberes escolares, dado que es ese el nivel que se espera y se le exige. Es el efecto Pigmalión negativo. Aunque en los centros escolares sin diferenciación curricular alguna, puede decirse que prácticamente todos los niños más capaces responden mediocrementemente para su capacidad; o al menos que apenas si avanzan desde primero a tercer curso<sup>16</sup>, hay algunos que simplemente fracasan de modo declarado y otros que simplemente fracasan internamente pues aprenden a ocultar la capacidad y de adultos, son personas que van por la vida “como si estuvieran de luto”.

### **b) Disincronía entre el niño y sus padres**

Los padres suelen ser pronto conscientes de que el hijo es inteligente pero no significa que le otorguen la atención adecuada. Unas veces porque no saben, otras porque no pueden o no lo consideran necesario. La atención adecuada es conocerlo, apoyarlo y darle oportunidades de expresión y realización.

En el caso de niños procedentes de ambientes empobrecidos, la disincronía social pone a estos chicos en doble desventaja si la escuela no atiende sus necesidades educativas. Es decir, perpetúa la desigualdad de oportunidades y es con ellos más injusta que con los alumnos medios o con los discapacitados, que asisten a centros ordinarios.

---

16. GARCÍA YAGÜE, J. y col. *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. CEPE. Madrid, 1986.

### c) *Disincronía entre el niño y sus compañeros*

Por las razones ya apuntadas, estos chicos se ven obligados a convivir con niños de su edad cronológica cuando para determinadas actividades de clase desearían y deberían trabajar con niños de su misma edad mental. La atracción natural por estar con sus iguales en términos intelectuales, junto a su gusto por trabajar autónoma e individualmente durante largos periodos de tiempo, ha dado pie a la falsa creencia de que son poco sociables.

Freeman<sup>17</sup> señala que el superdotado se mezcla libremente en la escuela con otros niños. En casa puede tener pocos amigos debido a que ocupa parte del horario extraescolar en actividades que requieren dedicación, como practicar con un instrumento musical, leer, estudiar idiomas o similar. Terrasier<sup>18</sup> considera que prefiere a los adultos y a los chicos mayores que él para conversaciones y juegos de interior, y a los de su edad para juegos de exterior. Precisan convivir con grupos de su edad y de edades superiores para aprender y desarrollar habilidades cognitivas y sociales adecuadas y, al mismo tiempo, ir desarrollado un sentido de compromiso con la sociedad y sus debilidades y grandezas.

#### 1.4. Los diversos tipos de superdotados

Hay dos aspectos que simplemente apuntamos pues el espacio nos impide un desarrollo mayor. Son los siguientes: a) El retrato del grupo como grupo es ideal y no puede olvidar que todo valor tiene un contravalor; ni ellos ni el resto de la humanidad son seres angelicales. b) Es un grupo internamente muy heterogéneo como es heterogéneo el grupo de los alumnos con algún tipo de discapacidad.

La descripción genérica ofrecida es el retrato del grupo ideal que no existe como tal y sus componentes individuales, no existen en el vacío sino en medios sociales específicos con toda su complejidad. Todo valor tiene un contravalor tanto en el individuo como en la sociedad y la educación es ante todo una cuestión de límites, de prudencia entre polos opuestos. Estos chicos son ellos mismos muy humanos y por ello dejados a su ser de niños pueden ser y son arrogantes, impacientes, poco tolerantes o demasiado ambiciosos.

Por otra parte, la heterogeneidad del grupo es muy amplia y cobra matices propios al analizarlo desde criterios como grado de capacidad, género, cul-

---

17. FREEMAN J. "Educating gifted children". En ENTWISTLE, N. (Ed.) *Handbook of Educational Ideas and Practices*. Routledge. Londres, 1990. Págs. 939-947.

18. TERRASIER, J. C. "Disincronía: Desarrollo irregular". En FREEMAN, J. (Dir) *Opus cit.* 1988. Págs. 294-305.

tura de procedencia, existencia o no de alguna discapacidad o de alguna dificultad específica para el aprendizaje, entre otros. Entre un niño simplemente superdotado y un niño extremadamente superdotado, hay notables diferencias cualitativas y cuantitativas con incidencia en el aprendizaje escolar, en la comprensión de sí mismo y en la integración social. El simplemente superdotado es, en general, el hijo que los padres querríamos tener y el extremadamente superdotado sería el hijo que querríamos evitar. El primero obtiene buen rendimiento, tiene aceptación social ejerciendo en su medio cierto liderazgo y sabe reservarse una parcela de libertad, la justa para mantener cierta autonomía personal al tiempo que se hace perdonar la capacidad; el extremadamente dotado es una especie de alma pensante que conceptualiza el mundo en términos cognitivos, conecta difícilmente con la realidad social más próxima, la rapidez y complejidad de su capacidad cognitiva crea un abismo entre él y su entorno escolar (y social) que, prontamente, termina volviéndose en su contra y, suele darse la paradoja de que no son niños prestos a ser percibidos como superdotados por sus profesores y compañeros. Tienen riegos de aislamiento social y fracaso escolar o pueden hacer grandes aportaciones y vivir con cierta integración social, si encuentran desde la infancia la educación adecuada.

Por otra parte, el género o construcción social del papel atribuido a cada sexo, también ejerce su papel en la manifestación de la alta capacidad. Chicas y chicos capaces obtienen buen rendimiento escolar y mantienen altos y diversos intereses; pero mientras los chicos se mueven en el patrón típicamente masculino, lo científico y tecnológico básicamente, las chicas superdotadas tienen un perfil mixto o intereses masculinos y femeninos pues les atraen por igual las ciencias y las letras, diversificación que se refleja en las opciones curriculares y que tienen consecuencias en la elección de carrera y en los juegos, entre otros. Por otra parte y a pesar de los cambios que están teniendo lugar hacia la igualdad de hombres y mujeres, a la mujer se le pide, a partir de la adolescencia sobre todo, que sea “femenina”, entendiéndose por ello algo así como que no demuestre una capacidad muy alta en general y sobre todo en el mundo de la ciencia y de la gestión pública, ámbito tradicional del hombre. A partir de la adolescencia, las muy capaces se sienten de algún modo atrapadas entre deseos aparentemente contradictorios, obtener altos rendimientos o gozar de buena aceptación social o entre capacidad-feminidad. El encubrimiento de la capacidad, la bajada parcial del rendimiento y la elección de opciones académicas menos exigentes, serían manifestaciones de este fenómeno.

Otras manifestaciones de la heterogeneidad tienen lugar en función de la procedencia social y cultural del alumno. Aunque se posea, la capacidad no se manifiesta ni se desarrolla en el vacío; los chicos de culturas donde no predominan el amor a la lectura y a los deberes escolares, el sacrificio de metas inmediatas por la persecución de metas de mayor alcance o la autonomía y promoción personal a la par que la solidaridad colectiva, no pueden sobresalir en

este tipo de aprendizajes porque no son significativos en su medio y no tienen en ellos entrenamiento ni refuerzo. Por ello la escuela fracasa en su identificación porque quiere detectarlos con instrumentos no adecuados; para estos chicos se requieren observar episodios de conducta que se han visto reforzados en su medio así como el efecto de determinados tipos de aprendizajes menos condicionados por la cultura de origen, o la rapidez con que aprenden contenidos que le interesan, la discrepancia entre expresión oral y expresión escrita, a favor de la primera, o el respeto de que gozan ante sus compañeros. En otros casos, la alta capacidad queda oscurecida por una discapacidad física o disfunción en el aprendizaje, que pasa a primer término y que hace que el centro ni se plantea la posibilidad de superdotación en este tipo de alumnos.

## 2. IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LOS SUPERDOTADOS

La caracterización anterior es una forma de facilitar el reconocimiento de estos alumnos y de orientar a centros y profesores para que en los proyectos de centro y en las programaciones del aula, se contemple sistemáticamente su educación a diferentes niveles, es decir, desde la organización escolar a las actividades de clase. Esta concepción significa asumir desde el principio su diversidad y hacerla una dimensión transversal del centro, que como tal afecta a la dirección, a los equipos docentes, a los profesores ordinarios y a los profesores de apoyo, además de al alumno superdotado.

Desde esta perspectiva su diagnóstico forma parte de las rutinas escolares establecidas para todos los alumnos, y los profesores juegan en él un papel fundamental puesto que son los que primariamente van a observar la capacidad singular del alumno y son los responsables de su educación. Singularidad expresada en la forma de realizar las tareas (excelencia, calidad, autonomía, originalidad, complejidad, precisión, comportamiento errático, dependencia, etc.), en la forma de conducirse en clase (responsabilidad, humor, ironía, liderazgo, participación, apoyo a otros, etc) tanto con los compañeros (amigo de todos-pocos amigos, servicial-egoísta, provoca aceptación-rechazo, etc.) como con los profesores (se apoya en ellos y los apoya, adulador-respetuoso, frío-cercano, etc), en el análisis de las tareas ya realizadas (en dicho curso o en cursos anteriores y con el mismo o con distintos profesores) y en la observación del tipo de familia que sustenta o puede sustentar la educación diferenciada del alumno. La observación científica del profesorado es una fuente valiosísima de información sobre el alumno; los tests ocupan otro lugar y no deben suplantarla.

### 2.1. Proceso diagnóstico

El diagnóstico es una hipótesis provisional sobre lo que parece más probable en la conducta escolar del alumno dada su capacidad y recursos instru-

mentales, y se apoya en indicios racionales procedentes de la observación de la conducta, entendida ésta en sentido amplio. Si la escuela y el profesor contemplan como algo normal desde el primer día de clase, que parte de su tarea profesional es reconocer las necesidades específicas de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, entendiendo que lo natural es que la capacidad como la motivación o los prerrequisitos para el aprendizaje aparezcan distribuidos siguiendo aproximadamente el modelo de la curva normal, si lo contempla, ya al menos no negará *a priori* la existencia de superdotados. Si además conoce el enmascaramiento que sufre o puede sufrir la capacidad del alumno, dada su sensibilidad a los efectos del medio y en especial en algunos estadios del desarrollo evolutivo, entonces su mirada experta será prudente pero experta, y aventurará una hipótesis para exigir y dar al alumno en función de ella. Hipótesis que irá comprobando día a día y, en determinadas circunstancias acudirá al juicio complementario de otros colegas. La capacidad no suele manifestarse “de una vez por todas” sino que es sensible a las circunstancias del medio. Es fácilmente observable en algunos casos y difícil en otros; hay niños que la manifiestan precozmente y niños que no parecen tener necesidad de manifestarla sin que por ello se sientan necesariamente mal; hay niños que la ocultan como mecanismo de defensa y que sólo la harán aflorar si reciben, a cambio, las satisfacciones o retos debidos. Cuando la capacidad no florece, lo primero que muere es la motivación por aprender, la ilusión por la escuela.

En todo caso, los centros exigentes con todos los alumnos, respetuosos con la capacidad de cada uno y que inciden en el desarrollo de la capacidad de aprender o en la adquisición de habilidades cognitivas y sociales necesarias para construir y asimilar los aprendizajes, son centros más favorables al desarrollo de la capacidad que los centros menos exigentes, que priman los valores de la colectividad y de la media antes que o más que la obligación (y el derecho) de rendir conforme a los recursos personales que se poseen<sup>19</sup>. Exigencia según capacidad y trabajo en equipo y en agrupamiento heterogéneo no son términos contrapuestos. Es más bien una cuestión de límites. Ni sólo el trabajo individual e individualizado porque deben aprender a vivir en sociedad y a colaborar; ni sólo el trabajo en grupo heterogéneo porque la realidad social ha de ser sostenida por todos pero mediante la preparación de personas individuales que, por compromiso creativo, pongan sus recursos al lado de los de los demás para buscar nuevas fórmulas a un inacabado proyecto de *desarrollo más humano*. La investigación sobre criterios de agrupamiento escolar tiene y tendrá vigencia.

---

19. VANTASSEL-BASKA, J. *Planning effective curriculum gifted learners*. Love Publishing Company. Denver, Colorado, 1992; VANTASSEL-BASKA, J. y PATTON, J. y PRILLAMON, D. “Disadvantaged Gifted Learners at-Risk for Educational Attention”. *Focus on Exceptional children*. Vol. 22 (·). November, 1989. Págs. 1-15.

Conocer con objetividad las necesidades educativas específicas de cada alumno, equivale a tener un patrón para planificar la enseñanza, dirigir el proceso educativo y evaluarlo como proceso y como resultado. Como escribiera Torrance<sup>20</sup> hace más de treinta años, equivale a desterrar maldiciones y elitismos si identificamos con imparcialidad la capacidad y el talento allí donde exista; y equivale a evitar que algunos niños elijan los caminos de la delincuencia y de la depresión enmascarada o, en el mejor de los casos, una vida de mediocridad y posibilidades no realizadas.

La identificación de los más capaces, especialmente la de los alumnos poco convencionales y en situaciones de riesgo, produce cambios positivos en su conducta, ejerce un poderoso efecto sobre la motivación y da al profesor información rigurosa para individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2.2. Instrumentos para el diagnóstico

El diagnóstico pedagógico es una evaluación de capacidades y necesidades y como toda evaluación es:

- Un *proceso sistemático* para recoger información.
- Implica el *uso de determinados instrumentos*.
- Requiere *interpretar la información* recogida.
- Conlleva la *elaboración de un juicio de valor*.
- Se orienta a la *toma de decisiones de mejora* cara al futuro.

La evaluación se basa en valorar información de determinado tipo que debe reunir unas características que le dan rigor y consistencia. De ahí que se estudie las características técnicas de los instrumentos de recogida de información como los tests, las calificaciones escolares, la entrevista o las estimaciones del profesorado. Por otra parte, el evaluador ha de ser experto en la interpretación de la información y precisa saber qué se pretende con la evaluación, cual es su finalidad. Puesto que nos centramos en la educación como proceso encaminado al logro de objetivos valiosos, la evaluación se dirige a valorar la calidad del *proceso* de enseñanza-aprendizaje y la calidad de sus *logros o resultados* de cara a tomar *decisiones de mejora* basadas en los resultados de la evaluación diagnóstica, decisiones encaminadas a *prever* problemas escolares en el alumno, a *estimular* el desarrollo de su potencial capacidad y, en último término, a *corregir* los problemas que hayan podido surgir.

---

20. TORRANCE, E. P. *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*. Paidós. Buenos Aires, 1965.

Se denomina instrumento diagnóstico a todo medio que pueda aportar información rigurosa para apreciar las capacidades del alumno y el grado y calidad en que las posee. Existen varios criterios a la hora de clasificarlos.

**a) Según el momento en que ocurre la observación de la conducta.** O análisis de cómo realiza el alumno las tareas u *observación del proceso*; del análisis de las tareas ya realizadas u *observación del producto* y de técnicas mixtas. La observación directa de la conducta tiene importancia en el caso de los padres, los compañeros y de los profesores, principalmente, y debe abarcar las situaciones regladas y las más informales o no regladas.

**b) Por el tipo de instrumento utilizado.** Dependiendo del tipo de instrumento empleado se habla de *técnicas objetivas o formales* y de *técnicas subjetivas o informales*. Si se trata de tests y cuestionarios que reúnen características técnicas como fiabilidad, validez y normas para interpretar los resultados, se dice que son objetivos o formales; si no reúnen dichas características sino otras más débiles desde el punto de vista de la medición, se dice que son subjetivas o informales. La complementariedad de ambos tipos de técnicas es la opción más defendida. Esbozamos los instrumentos comúnmente empleados.

### 2.2.1. Tests psicométricos

Sucintamente nos referiremos a los más utilizados, es decir, a los tests de inteligencia, de aptitudes y de creatividad; aunque en más de un caso se aplican también tests de personalidad y tests de rendimiento escolar, por ejemplo.

Los tests de inteligencia y de aptitudes siguen ocupando un lugar fundamental y en muchos casos, el resultado en uno de estos tests, es el criterio decisivo para incluir o excluir a un alumno en un programa para superdotados. Es el criterio más valorado por los especialistas y se prefieren los denominados libres de influjo cultural del tipo del Tests de Matrices Progresivas de Raven<sup>21</sup> y los que arrojan un cociente intelectual global, como el WISC, junto con puntuaciones diferenciadas en distintas variables. Otro test de uso común, el K-ABC de Kaufman y Kaufman, parece estar más afectado por el efecto techo que el WISC o el Stanford-Binet. En el K-ABC los superdotados parecen obtener consistentemente puntuaciones más bajas que en el WISC<sup>22</sup>.

El *efecto techo* de una prueba significa que sus elementos o preguntas son demasiado fáciles o demasiado difíciles para la población a que se destina

21. MATTHEWS, D. J. "Raven's Matrices in the Identification of Giftedness". *Roeper Review*, v.10, 3. 1988. Págs. 159-162.

22. HAYDEN, D. C, FURLONG, M. J. y LINNEMEYER, S. "A comparison of the Kaufman assessment Battery for children and the Stanford-Binet IV for the assessment of gifted children". *Psychology in the Schools*, v.25. 1988. Págs. 239-243.

y los resultados obtenidos en ella tienden a dar curvas asimétricas positivas o negativas, respectivamente. En el caso que nos ocupa, un alumno puede no obtener la máxima calificación dado que las cuestiones del test se quedan en un nivel bajo de dificultad para su capacidad. La prueba tiene un techo muy bajo. El problema de estos tests es que no están baremados pensando en chicos de alta capacidad sino en los chicos de capacidad media, y su *fiabilidad* suele ser más baja en la cola superior de la distribución y más elevada en el centro. Para que un test discrimine bien a estos alumnos, debería poseer un suficiente número de elementos por encima de la primera desviación típica para evitar que algunos errores tontos hagan bajar la puntuación de modo exagerado, lo que no ocurre en el tramo de la normalidad.

Una consecuencia importante del efecto techo es que no son comparables las puntuaciones muy altas obtenidas en pruebas distintas o a edades diferentes. Por otra parte, si el techo de una prueba es demasiado bajo, lo usual es asumir *indebidamente* que todos los chicos que puntúan por encima de un percentil elevado, digamos del percentil 95, tienen prácticamente la misma capacidad, supuesto que no se sostiene. Para profundizar en esta cuestión remitimos al modelo de Stanley que desarrollamos en nuestra obra *Diagnóstico y educación de los más capaces* y a las fuentes en él recogidas.

En el diagnóstico de los alumnos con mal rendimiento y alta capacidad y, en general, para la identificación de los alumnos procedentes de medios culturalmente distintos y socialmente desfavorecidos, se recomienda el empleo de tests poco saturados por la cultura escolar del tipo del test de inteligencia de Catell o el ya citado de Raven<sup>23</sup>.

Pese a las reservas existentes hacia ellos, los tests de capacidad intelectual diagnostican con cierta precisión la capacidad y el éxito académico no ocurriendo así con la satisfacción y éxito profesional, que parecen más relacionados con procesos como solución de problemas, explotación de la información ya adquirida, inteligencia emocional, conceptos próximos en cierto sentido a la creatividad y a la empatía con los otros.

Los tests de aptitudes diferenciadas tienen su utilidad en el diagnóstico y cabe distinguir entre los tests de aptitudes diferenciadas que nacen de los modelos factoriales de la inteligencia, y los que se refieren a áreas o aptitudes específicas como el talento musical. Los tests de creatividad presentan mayores problemas de validez que los tests de aptitudes y de rendimiento académi-

---

23. RITCHERT, E. S. "Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 31, 4. 1987. Págs. 149-154.

co, pues difícilmente han sido validados con criterios reales de logros creativos y su validez predictiva está poco estudiada.

Aunque el test de cociente intelectual siga siendo el instrumento relativamente más eficaz, no revela las capacidades específicas del sujeto y dice poco acerca de aspectos tan significativos como la creatividad, que puede darse en niveles elevados junto con un cociente intelectual medio-alto. Inteligencia y creatividad no son conceptos sinónimos aunque existe entre ambos cierta relación que conviene matizar. Difícilmente se concibe la alta capacidad sin cierto nivel de creatividad. Sin embargo, por encima de un nivel de capacidad intelectual similar en términos prácticos a la media-alta exigida en un campo profesional dado, la realización de la superdotación en la vida adulta depende más de rasgos como la creatividad y el compromiso con la tarea o energía que la persona esté dispuesta a invertir, que de una inteligencia extremadamente alta.

Por otra parte, bajo una misma denominación de tests de inteligencia general, tests de aptitudes o tests de creatividad se esconden concepciones teóricas distintas del constructo y muestras de conductas, es decir, elementos de distinta naturaleza y normas distintas de interpretación. La carga cultural de cada test varía asimismo y este punto tiene su importancia cuando se trata de diagnosticar a chicos con dificultades de aprendizaje y a los procedentes de medios culturalmente diferentes y socialmente empobrecidos.

Como síntesis señalar que los tests tienen un alcance y algunos gozan de “cierta respetabilidad” que es preciso preservar, pues contribuyen a modificar puntos de vista negativos sobre determinados alumnos. Profesores, padres y alumnos pueden estar dispuestos a cambiar una percepción inicial si son informados de los altos resultados obtenidos por un alumno en un tests determinado. Este empleo constructivo es deseable y útil. Sin embargo, tienen limitaciones y se prestan a abusos<sup>24</sup>:

- Todos los tests tienen un margen de error.
- Los tests de aplicación individual se deben emplear con fines específicos y para propósitos determinados.
- Existen dudas fundadas sobre la posibilidad de identificar mediante tests con fiabilidad y validez equivalentes, el conjunto de las áreas de capacidad humana.
- Las instrucciones que acompañan a algunos tests pueden resultar difíciles de seguir y los errores de interpretación afectan la fiabilidad del resultado.

---

24. TEARE, J. B. *Able Pupils: Practical Identification Strategies*. National Association for Curriculum Enrichment and Extension. Manpower Services Commission. London, 1987.

- Es peligroso confiar demasiado en una puntuación obtenida en un test en un momento determinado.
- En determinados ámbitos existe preocupación por el empleo extensivo de tests, pues tiende a limitar el currículo y a centrar la atención de los profesores a actividades que serán de utilidad para responder adecuadamente a los tests.

### 2.2.2. Calificaciones escolares

Inteligencia y rendimiento académico correlacionan moderadamente hasta el punto de que la inteligencia general es uno de los mejores predictores del rendimiento a esperar del alumno. Los alumnos superdotados obtienen como grupo buen rendimiento escolar, extremo puesto de manifiesto tanto en investigaciones antiguas como recientes<sup>25</sup>.

Hay puristas que sostienen que puesto que la evaluación que realiza el profesorado está afectada por factores como orden en que califica los exámenes, calidad del examen corregido con anterioridad o calificación anterior dada al mismo alumno, deben de usarse con carácter meramente ilustrativo. Por otra parte, añaden, los exámenes versan sobre contenidos del currículo y hay competencias y habilidades con interés para la capacidad elevada que no son objeto de evaluación por parte del profesorado, como ocurre con la capacidad de relaciones interpersonales o incluso con la creatividad. Si introducimos variables como procedencia y recursos sociales y expresivos del alumno, aumentan los sesgos de la evaluación docente.

Pese a que valoran sólo determinado tipo de capacidad y destrezas y a que su fiabilidad y validez son más bien bajas, son importantes en el diagnóstico escolar. Las limitaciones que presentan nacen, en gran parte, de que el contenido de los exámenes convencionales no es una muestra representativa del conjunto de funciones o destrezas que el proceso docente ha debido desarrollar en el alumno, sino que se quedan en las funciones más bajas. Por ejemplo, si tomamos como referencia la taxonomía de los objetivos de la educación de B. S. Bloom que habla de seis categorías cognitivas, que de menor a mayor complejidad son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, en general los exámenes evalúan los niveles más bajos, precisamente los que menos contribuyen a discriminar entre los más y menos capaces. Se deben considerar asimismo los resultados obtenidos en exámenes estándar tipo premios extraordinarios, participación en concursos científicos y artísticos, promovidos o respaldados por el centro escolar, y similar aun siendo conscientes que tras la

25. GARCÍA YAGÜE, J. y col. *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. CEPE. Madrid, 1986; Jiménez Fernández y otros, 1996.

participación del alumno hay normalmente unos padres vigilantes o un profesor ilusionado con la valía del alumno. Estas muestras de buen rendimiento ejercen, normalmente, un importante efecto sobre la motivación y el autoconcepto y van dando al alumno confianza y libertad para atreverse a ir más allá.

Los tests de rendimiento no tienen tradición en nuestro contexto escolar y como su nombre indica, se trata de pruebas normalizadas destinadas a evaluar el conocimiento de los alumnos en las áreas fundamentales del currículo. Su carácter estandarizado hace que tengan mayor objetividad y que sean indicadores de capacidad en los alumnos con alta inteligencia y buen rendimiento. Sin embargo, hay alumnos con rendimiento pobre y alta capacidad encubierta.

### 2.2.3. Juicios de expertos

El recurso a los juicios emitidos por profesores, padres, compañeros y por el propio alumno así como por expertos externos en determinados casos, sigue estando presente en los diferentes modelos sin que esté clara su validez. Aportan una información parcialmente distinta que los tests, pues estos ofrecen resultados comparables entre alumnos de diferentes centros y reflejan su actuación en un momento dado, mientras los juicios son evaluaciones subjetivas no comparables, que se fijan prioritariamente en el comportamiento habitual. Algunos contraponen indebidamente tests con medición de aptitudes y valoraciones o juicios con estimación de actitudes. Su principal aplicación tiene lugar en la evaluación de la motivación, actitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos, así como en la evaluación de productos no convencionales.

En todas las técnicas que requieren el juicio de expertos, las percepciones y valores del evaluador tienen un fuerte peso en la evaluación del discente. Extremo puesto de manifiesto por Gagné<sup>26</sup>. Pese a la limitada validez de los juicios, los estudiosos señalan que su mejor campo de aplicación sería en la valoración de características como las siguientes:

- Calidad de las preguntas del alumno, de sus ejemplos y respuestas.
- Empleo de expresiones inusuales y complejas y uso del lenguaje
- Profundidad y amplitud de la información que posee en algún tema curricular o extracurricular.
- Uso innovador de materiales comunes, flexibilidad de pensamiento y facilidad para cambiar de estrategia en la resolución de un problema.
- Persistencia en la tarea, entusiasmo, conducta incisiva, autocrítica a su rendimiento.
- Relaciones personales, capacidad de liderazgo.

26. GAGNÉ, F. "Sex Differences in the aptitudes and Talents of Children as Jugged by peers and Teachers". *Giftes Child Quartely*, v. 37 (2). 1993. Págs. 69-77.

**a) Valoraciones del profesorado.** La validez de sus juicios ha sufrido avatares distintos pues investigaciones de mediados de los años cincuenta y otras posteriores pusieron de manifiesto un nivel bajo de eficacia y eficiencia de los juicios de los profesores, si bien han sido revisados debido a imprecisiones metodológicas. Resultados similares fueron confirmados por estudios posteriores y se extendió la idea de que los profesores identificaban mal a los alumnos superdotados. A conclusión similar llegaron García Yagüe y su equipo:

*“Un porcentaje importante de profesores –el 8 por 100– no respondió o lo hizo inadecuadamente y de forma general fueron demasiado rigurosos –sólo citaron del 0.5 al 2 por 100 de los chicos en las cualidades relacionadas con la buena dotación– y variaban exageradamente de unas clases a otras. Mas de la mitad de los bien dotados que seleccionamos desde otros criterios les habían pasado desapercibidos, y un tercio de los que citaban, en cambio, eran chicos a todas luces medios o flojos”<sup>27</sup>.*

A pesar de la imprecisión de las estimaciones del profesorado, los estudiosos no postulan su retirada sino que la plantean como alternativa complementaria. Y aducen dos razones fundamentalmente. La política educativa aconseja incluir a profesores y padres en cualquier modelo diagnóstico y, sobre todo, la calidad de los juicios del profesorado aumenta notablemente con entrenamiento sistemático y específico<sup>28</sup>.

Poco a poco ha ido cobrando fuerza la idea de que los profesores observan conductas distintas que las que miden los tests y que, en ocasiones, sus observaciones han permitido identificar a alumnos que hubieran pasado desapercibidos con pruebas más convencionales. Algunos estudios han mostrado que con entrenamiento adecuado, es decir, si se les expone previamente a descripciones de diferentes tipos de capacidad y se les muestran realizaciones de alumnos en contextos reales, en dichas circunstancias los profesores discriminan con cierta precisión las características típicas de la capacidad elevada por encima de las características estereotipadas ligadas al género, a la clase social o a la procedencia étnica<sup>29</sup>.

Por otra parte, al profesorado se le puede pedir su juicio a través de cues-

27. GARCÍA YAGÜE, J. y col. *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. CEPE. Madrid, 1986. Pág. 44.

28. GAGNÉ, F. “*Are Teachers Really Poor Talent Detectors?*”. *Comments on Pagnato and Birch’s (1959) Study of the Effectiveness and Efficiency of Various Identification Techniques*”. *Gifted Child Quarterly*, v. 38 (3), summer. 1994. Págs. 124-126.

29. GUSKIN, S. L., PENG, J. y SIMON, M. “*Do Teachers React to “Multiple Intelligences”?* Effects of Teachers’ Stereotypes on Judgments and Expectancies for Students with Diverse Patterns of Giftedness/Talent”. *Gifted Child Quarterly*, v. 36 (1). 1992. Págs. 32-37.

tionarios, listas de control, escalas de estimación e instrumentos similares o de modo más abierto. En todo caso y como en otros campos, los estereotipos y la actitud del profesorado hacia los superdotados podrían estar ligados a:

- *El conocimiento* específico que poseen sobre la conducta personal, académica y social de dichos alumnos.
- *Sus actitudes y creencias* acerca de las ventajas e inconvenientes de distintos modelos de educación en el mantenimiento o reducción de determinados tipos de diferencias humanas, y particularmente sobre el papel que deben desempeñar estos alumnos cuando sean adultos.
- *Su sentimiento personal acerca de su propia competencia profesional* para desenvolverse adecuadamente con los alumnos más capaces.
- *Sus expectativas de recibir los apoyos técnicos y materiales necesarios* para atenderlos más individualizadamente en la práctica.

#### **2.2.4. Juicios de los iguales y del propio alumno**

Los compañeros son buenos jueces para identificar conductas típicas de la superdotación y sus juicios pueden tener una utilidad máxima en la identificación de superdotados procedentes de culturas y minorías distintas. Gagné defiende esta técnica y señala que la concordancia en el juicio depende fundamentalmente del tipo de aptitud o talento a evaluar, siendo máxima en el caso de las aptitudes intelectual y física<sup>30</sup>. Clasen, Middleton y Connell<sup>31</sup> concluyen que los juicios de los estudiantes son altamente precisos en el diagnóstico de la resolución de problemas y de las habilidades artísticas.

La edad es un factor que afecta la validez de los juicios. Al final de la educación primaria y comienzos de la educación secundaria, es decir sobre los doce años, parece ser que las valoraciones de los pares son fiables, siempre que se pregunten sobre conductas que han tenido ocasión de observar y vivenciar.

El formato de las preguntas puede ser directo o indirecto, pocas en número para no cansar al alumno, con lenguaje sencillo y adecuado a la edad, deben versar sobre indicadores de alta capacidad y ser significativas para el alumno o, lo que es lo mismo, preguntar sobre cuestiones vibrantes para su edad y que conocen bien por el trato competitivo y no competitivo entre iguales.

30. GAGNÉ, F., BÉGIN, J. y TALBOT, L. "How Well do Peers Agree Among Themselves Whem Nominating the Gifted and Talented". *Gifted Child Quarterly*, v. 37 (1), winter. 1993. Págs. 39-45.

31. CLASEN, D. R., MIDDLETON, J. A. y CONNELL, T. J. "Assesing Artistic and Problem-Solving Performance in Minority and Nonminority Students Using a Nontraditional Multidimensional Approach". *Gifted Child Quarterly*, v. 38, 1, winter. 1994. Págs. 27-32.

Una modalidad distinta es aquella que pide la autoevaluación del propio alumno acudiendo a instrumentos diversos como autoinforme, autobiografía y cuestionarios. En todo caso, las preguntas no deben plantearse en abstracto, ¿eres superdotado?, sino en relación con determinadas propuestas programáticas que permitan a los interesados evaluar si podrían seguirlos y si estarían dispuestos a hacerlo. Pueden evaluar la motivación intrínseca del alumno, difícil de aprehender por otros procedimientos y es empleada en modelos como el de Renzulli, que da a la autonominación un valor complementario no sustitutivo de otras técnicas. No se ha investigado suficientemente sobre su validez.

### 2.2.5. Información procedente de los padres

Es otra fuente de datos a tener en cuenta tanto por razones de conocimiento del hijo, cuanto porque debemos implicarla en el proceso educativo. No siempre se recibe con alborozo la existencia de un hijo muy capaz, entre otras razones porque dada la situación singular que engendra y la falta de tradición escolar al respecto, los padres perciben dificultades para el hijo y para la familia como tal. La relación de la familia con el centro educativo es más frecuente en las edades tempranas o en la escuela infantil y primaria que posteriormente; los padres son fuente de consulta obligada en la detección precoz de la capacidad y en la selección de los alumnos para programas específicos destinados a alumnos superdotados.

Las razones son varias<sup>32</sup>:

Los padres son normalmente los primeros en reconocer la singularidad del hijo aunque no lleguen a verbalizarlo por temor a despertar celos entre los hermanos o a no ser comprendidos por los profesores.

Son el principal modelo educativo del hijo y el apoyo más probable y más seguro para el desarrollo de su potencial. La presencia de un hijo muy capaz suele ir acompañada de padres inteligentes, al menos uno de los progenitores, independientemente de que hayan logrado o no altos niveles educativos y sociales.

Si los padres saben encauzar desde el principio la distinta capacidad de los hijos, un hijo capaz suele servir para elevar positivamente el nivel de exigencia del conjunto de los miembros.

---

32. SILVERMAN, L. K. "Family Counseling". En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon. Massachusetts, 1991. Págs. 307-320; Jiménez Fernández, 1993.

Otras veces conviene encauzar actitudes ambivalentes u opuestas hacia los hijos de alta capacidad.

Para ejemplos de instrumentos y de contenidos de las diversas técnicas y fuentes, así como para estrategias de integración del conjunto de los datos como paso previo al diagnóstico, remitimos al manual ya citado<sup>33</sup> o a otro similar. El mensaje que hemos querido transmitir es que el diagnóstico de los alumnos, de todos los alumnos, es una actividad integrada en el plan de actuación del centro, y que como tal debe ser realizada por todos los implicados, cada uno desde sus propias responsabilidades y desde las perspectivas que le son propias. El profesor no aplicará tests y tal vez no realice entrevistas con detalle, pero tiene oportunidades de excepción para observar la capacidad del alumno a través de las actividades de clase y, por ello, para potenciarla o inhibirla.

---

33. Jiménez Fernández, 2002.



## BIBLIOGRAFÍA

- CLASEN, D.R., MIDDELTON, J. A. y CONNELL, T. J. "Assesing Artistic and Problem-Solving Perfomance in Minority and Nonminority Students Using a Nontraditional Multidimensional Approach". *Gifted Child Quarterly*, v. 38, 1, winter. 1994. Págs. 27-32.
- COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon. Massachusetts, 1991.
- FREEMAN J. "Educating gifted children". En ENTWISTLE, N. (Ed.) *Handbook of Educational Ideas and Practices*. Routhedge. Londres, 1990. Págs. 939-947.
- FREEMAN, J. "Parents and Families Nurturing Giftedness and Talent". En HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J. y PASSOW, A. H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Gifteness and Talent*. Pergamon. Oxford, 1993. 1993. Págs. 669-684.
- GAGNÉ, F., BÉGIN, J. y TALBOT, L. "How Well do Peers Agree Among Themselves Whem Nominating the Gifted and Talented". *Giftid Child Quarterly*, v. 37 (1), winter. 1993. Págs. 39-45.
- GAGNÉ, F. "Sex Differences in the aptitudes and Talents of Children as Jugged by peers and Teachers". *Giftes Child Quartely*, v. 37 (2). 1993. Págs. 69-77.
- GAGNÉ, F. "Are Teachers Really Poor Talent Detectors?. Comments on Pegnato and Birch's (1959) Study of the Effectiveness and Efficiency of Varios Identification Techniques". *Gifted Child Quarterly*, v. 38 (3), summer. 1994. Págs. 124-126.
- GARCÍA YAGÜE, J. y col. *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. CEPE. Madrid, 1986.
- GUSKIN, S. L., PENG, J. y SIMON, M. "Do Teachers React to "Multiple Intelligences"? Effects of Teachers' Stereotypes on Judgments and Expectancies for Students with Diverse Patterns of Giftedness/Talent". *Gifted Child Quarterly*, v. 36 (1). 1992. Págs. 32-37.
- HAYDEN, D. C, FURLONG, M. J. y LINNEMEYER, S. "A comparison of the Kaufman assessment Battery for children and the Stanford-Binet IV for the assessment of gifted children". *Psychology in the Schools*, v.25. 1988. Págs. 239-243.

HELLER, K. A. "Structural Tendencies and Issues of Research on Giftedness and Talent". En HELLER, K. A.; MÖNKES, J. y PASSOW, A. H. HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J. y PASSOW, A. H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon. Oxford, 1993. Págs. 49-68.

HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J. y PASSOW, A. H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon. Oxford, 1993.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED/MEC. Colección Varia. Madrid, 2000.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. "Educación y diversidad de los más capaces: Hacia su plena integración escolar". *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 19 (1). 2001. Págs. 7-35.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.) *La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces*. Bordón. *Revista de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía. Monográfico. 2002a. Págs. 219-239.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. "La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar". En JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.) Opus cit. 2002b. Págs. 219-239.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. "Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación". En *Revista de Educación*. N.º 329 sep-dic. 2002c. Págs. 161-180.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. "Educación, alta capacidad y género". *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. N.º 40. 2002d. Págs. 69-83.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. "Tercer eje de la LOCE o creación de un sistema de oportunidades de calidad para todos". *Programa de Formación del Profesorado a través de la RED*. Sociedad Española de Pedagogía. 2003a. <http://www.uv.es/soespe/LCE-jimenez.htm>

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. "Educación para todas las personas". En VV. AA. *Investigación y sociedad*. Ed. La Muralla. 2003b. En prensa.

JIMÉNEZ, C. (Responsable); AGUADO, T., ÁLVAREZ (B.), GIL, J. A. y JIMÉNEZ, R. *Prácticas educativas y actitudes y logros del alumno desde la perspectiva del género y la alta capacidad*. III Plan Nacional de Investigación

Científica y Desarrollo Tecnológico. Departamento Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. UNED. 2001b.

JIMÉNEZ, C.; AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., GIL, J. A. y JIMÉNEZ, R. *Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato*. En JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.). Opus cit. 2002. Págs. 383-398.

KEARNY, K. “*Highly gifted children in full inclusion classrooms*”. *Highly Gifted Children*, 12 (4). 1996.

KERR, B. “*Developing talents in girls and young women*”. En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon. Massachusetts, 1991. Págs. 483-497.

LANDAU, E. *El valor de ser superdotado*. MEC/CEIM/Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Madrid, 2003.

LOCE (2002), *Ley 10/2002*, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. BOE, 24-12-2002.

MAKER, C. J. “*Educación del superdotado: Tendencias significativas*”. En MORRIS, R. J. y BLATT, B. *Educación especial. Investigaciones y tendencias*. Ed. Médica-Panamericana. Buenos Aires, 1989. Págs. 130-159.

MATTHEWS, D. J. “*Raven's Matrices in the Identification of Giftedness*”. *Roeper Review*, v.10, 3. 1988. Págs. 159-162.

MILLER, A. *El drama del niño dotado*. Tusquets. Barcelona, 1991.

RITCHERT, E. S. “*Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students*”. *Gifted Child Quarterly*, 31, 4. 1987. Págs. 149-154.

SEELEY, K. R. “*Gifted Students at Risk*”. En SILVERMAN, L. K. (Ed.) *Counseling the Gifted and Talented*. Love Publishing Company. Denver, 1993. Págs. 263-275.

SILVERMAN, L. K. “*Family Counseling*”. En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon. Massachusetts, 1991. Págs. 307-320.

TEARE, J. B. *Able Pupils: Practical Identification Strategies*. National Association for Curriculum Enrichment and Extensión. Manpower Services Commission. London, 1987.

TERRASIER, J. C. *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Les Editions, ESF. París, 1989.

TERRASIER, J. C. "Disincronía: Desarrollo irregular". En FREEMAN, J. (Dir.) Opus cit. 1988. Págs. 294-305.

TORRANCE, E. P. *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*. Paidós. Buenos Aires, 1965.

TORRANCE, E. P. "Teaching Creative and Gifted Learners". En WITTRICK, M. C. Opus cit. 1986. Págs. 630-647.

TORRANCE, E. P. y ROCKENSTEIN, Z. L. "Stiles of Thinking and creativity". En SCHMECK, R.R. (Ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum Press. Nueva York, 1988. Págs. 275-290.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marcos de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Inter-Agency Comisión. Jomtien, 1990.

UNESCO. *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. UNESCO/MEC. Salamanca, 1994.

UNESCO. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Santillana-UNESCO. Madrid, 1996.

UNESCO. *Education pour tous. Bilan à l'an 2000. Syntèss globale*. UNESCO. Forum Consultivo internacional sobre la educación para todos. 2000.

UNESCO. *Éducation por tous. Le monde est-il sur la bonne voie?. Résume du Rapport mondial de suivi sur l'eduvcation por tous 2002*. UNESCO. Paris, 2002.

VANTASSEL-BASKA, J. *Planning effective curriculum gifted learners*. Love Publishing Company. Denver, Colorado, 1992.

VANTASSEL-BASKA, J. y PATTON, J. y PRILLAMON, D. "Disadvantaged Gifted Learners at-Risk for Educational Attention". *Focus on Exceptional children*. Vol. 22. November, 1989. Págs. 1-15.

WEBB. "Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children". En HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J. y PASSOW, A. H. (Eds.) *International*

*Handbook of Research and Development of Giftiness and Talent*. Pergamon. Oxford, 1993. Págs. 525-538.

WHITMORE, J. "Preventing Sever Underachievement and Developing Achievement Motivation". *Journal of Children in Contemporary Society*, vol. 18 (3-4). 1986. Págs. 119-133.

WITTRICK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. McMillan. Londres, 1986.



## **EVALUACIÓN DE TALENTOS ESPECÍFICOS DESDE EL MODELO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES<sup>1</sup>**

María Dolores Prieto Sánchez  
Universidad de Murcia

- 1. Dominios de la excelencia y el talento.**
- 2. Inteligencias múltiples y excepcionalidad.**
- 3. Diferentes áreas del talento.**
  - 3.1. Talento científico.**
  - 3.2. Talento verbal.**
  - 3.3. Talento lógico-matemático.**
  - 3.4. Talento musical.**
  - 3.5. Talento corporal-cinestésico.**
  - 3.6. Talento artístico.**
  - 3.7. Talento social.**
- 4. Procedimiento.**
  - 4.1. Análisis de perfiles y criterios de valoración.**
- 5. A modo de conclusión.**

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

---

1. Han colaborado en la elaboración de este artículo Pilar Ballester Martínez, de la Universidad de Murcia y Carmen Ferrándiz García, de la Universidad de Elche.

El objetivo del trabajo es doble: por una parte, estudiar las diferentes tipologías que se han establecido sobre los talentos; por otra, utilizar el modelo de las Inteligencias Múltiples (IM), junto con el del profesor Castelló, para identificar a alumnos con indicadores de talento. En el primer apartado hacemos una descripción de las diferentes taxonomías que definen los principales tipos del talento y la excelencia. El segundo se centra en establecer algunas precisiones conceptuales referidas a la superdotación, talento y diferentes áreas de la excepcionalidad. El apartado tercero se dedica a definir los diferentes tipos de talentos, según se proponen desde el modelo de las Inteligencias Múltiples. En el cuarto apartado se presenta el protocolo de identificación, extraído de los modelos propuestos por Castelló y Gardner. En el quinto apartado se apuntan algunas pautas de orientación y asesoramiento para los diferentes talentos. Finalmente, se recoge las referencias bibliográficas utilizadas en este trabajo.

## 1. DOMINIOS DE LA EXCELENCIA Y EL TALENTO

En el curso de la historia de Occidente ha habido un consenso considerable respecto a los diferentes dominios de la excelencia a los que se les ha concedido más valor. Los talentos son recursos escasos de la sociedad; su reconocimiento depende de las sociedades y de los avances culturales de las mismas. La baja frecuencia de los talentos a lo largo de la historia de la humanidad ha llevado a Tannenbaum<sup>2</sup> a establecer una tipología de talentos según la forma en que la sociedad los admira y la importancia que alcanzan en la población. Él distingue entre:

*Talentos raros o escasos*, denominados así porque en cualquier período histórico hay pocos. Como buenos ejemplos, el autor cita a Martin Luther King en relaciones raciales o a Abraham Lincoln en política.

*Talentos excedentes*, sus logros a lo largo de la vida son abundantes, ricos y variados. Los talentos excedentes tienen la rara habilidad de despertar la sensibilidad de otras personas en el arte y el pensamiento. El rasgo clave de los talentos excedentes es la *especificidad* de sus aportaciones en un área del saber o en varias. Son pocos los individuos reconocidos como personas relevantes. Dos buenos ejemplos son Picasso o Mozart; ambos han sido considerados como talentos capaces de despertar la sensibilidad y embellecer el mundo.

La diferencia de ambos tipos está en la forma en que la sociedad valora y admira los logros alcanzados. Mientras que los talentos de tipo escaso son

2. TANNENBAUM, A. "History of Giftedness and "Gifted Education" in World Perspective". In HELLER, K. A., MÖNKS, F. J. and PASSOW, A. H. (Eds.) *Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon. New York, 1993. Págs. 3-28.

recursos humanos vitales, cuya principal preocupación es trabajar en lo desconocido e incluso en lo que parece imposible aunque al final sus productos permitan la supervivencia física de grupos o personas (el caso, por ejemplo, de Fleming quien inventó la penicilina), los talentos excedentes representan, sin embargo, formas de mejorar la calidad de vida de una cultura.

Un tercer tipo es denominado *talentos de tipo cupo*, incluye las habilidades especializadas y de alto nivel necesarias para producir productos que tienen un público limitado. Este tipo de talentos depende de las necesidades existentes en la sociedad. Buenos ejemplos de este tipo son las personas que tienen una extraordinaria capacidad para trabajar en el campo de la resolución de problemas matemáticos, procesan y almacenan la información numérica de manera rápida.

Los últimos, dentro de la jerarquía, son los *talentos de tipo anómalo o poco usuales*, que no son muy apreciados. Sin embargo, ellos reflejan los límites a los que pueden llegar la mente a pesar de no ser reconocidos por la excelencia. Ejemplos de este tipo de talentos son los individuos que muestran un lectura rápida, los que tienen un dominio de grandes cantidades de información no significativa y los que hacen cálculos matemáticos muy complejos más rápidamente que un ordenador.

En definitiva, lo que Tannenbaum<sup>3</sup> dice es que cualquiera que sea el tipo de talento –escaso, excedente, cupo o anómalo– ha sido siempre valorado siguiendo modelos de excelencia distintos. Quisiéramos destacar que las características del talento quedarían resumidas de la siguiente manera:

- a) Poseen un gran conocimiento base del área en la que trabajan.
- b) Tienen una gran maestría y habilidad para rentabilizar adecuadamente sus recursos intelectuales.
- c) Su excepcionalidad se va configurando dentro del ambiente en el que se desenvuelven.

Otra tipología es la formulada por DeHaan y Havighurst<sup>4</sup>, quienes recogen y explican las diferentes ramas del saber en las cuales algunos individuos han demostrado su talento o genialidad. Dicen los autores que los talentos se caracterizan por tener una aptitud extremadamente buena en una o varias ramas del saber. La característica específica del talento se manifiesta en su gran maestría y dominio para trabajar y profundizar en los problemas, cuya solución

3. TANNENBAUM, A. Opus cit. 1993.

4. DEHAAN y HAVIGHURST. *Educating gifted children*. University of Chicago Press. Chicago, 1957.

supondría un avance para la ciencia en general. Estos investigadores clasifican los diferentes tipos de talentos de la siguiente manera:

*Talento académico*, relacionado con el éxito en las asignaturas escolares. Abarca las destrezas para trabajar con tareas verbales, numéricas, espaciales, de memoria y de razonamiento, consideradas todas ellas capacidades mentales primarias. Dice Castelló<sup>5</sup> que el talento académico es una forma de talento complejo en el cual se combina recursos elevados de tipo verbal lógico y de gestión de memoria. Los talentos académicos manifiestan una gran capacidad para almacenar y recuperar cualquier tipo de información que se pueda expresar verbalmente, suelen tener además una buena organización lógica. Estas funciones son idóneas para los aprendizajes formales.

*Talento creativo*, que se manifiesta a través de procesos mentales complejos tales como la capacidad de reconocer los problemas, de ser flexible cuando se piensa, de originar ideas o productos o de encontrar usos nuevos para objetos y materiales viejos. A juicio de Castelló este tipo de talento es simple, en la medida en la que predomina una gran capacidad para la innovación. Los talentos creativos son aquellos cuyo funcionamiento cognitivo manifiesta poca linealidad, suelen tener una gran capacidad para explorar las diferentes alternativas para resolver problemas, su pensamiento es dinámico y flexible y su organización mental es poco sistemática.

*Talento científico*, que incluye la destreza en el uso de los números y de los símbolos algebraicos, el razonamiento aritmético, la curiosidad acerca del mundo natural y la facilidad con el método científico.

*Talento social*, referido a la habilidad para ayudar a que un grupo alcance sus objetivos y mejore sus relaciones humanas. Se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación y toma de decisiones referidos a la información procedente del medio social (Castelló, 2002).

*Talento mecánico*, destaca por sus habilidades mecánicas también conocidas como “destrezas”, y estrechamente relacionadas con el talento en las bellas artes, en la ciencia y en la ingeniería.

*Talento artístico*, es propio de los artistas, los escritores, los músicos, los actores y los bailarines.

---

5. CASTELLÓ, A. Material aportado para el curso sobre detección, identificación e intervención de alumnos de Altas Capacidades. Organizado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Canarias. 2002.

## 2. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y EXCEPCIONALIDAD

Es hacia 1983 cuando Gardner publica su obra *Estructura de la Mente*<sup>6</sup>, donde recoge su teoría de las Inteligencias Múltiples y asume una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la perspectiva restringida de la medición de un CI mediante tests psicométricos. Entiende que la inteligencia no es única, ni monolítica. Define siete inteligencias o áreas de talento referidas al lingüístico, lógico-matemático, artístico, corporal-cinestésico, musical, social (inter e intrapersonal. Más tarde, en 1998, postula el octavo talento, al que denomina científico.

Para Gardner la inteligencia -como potencial biopsicológico, producto de la herencia genética y de sus características psicológicas- es un rasgo imprescindible para definir términos como el talento y la superdotación. El rasgo principal del talento es su *especificidad*, es la señal del potencial biopsicológico que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura; sin embargo, el rasgo principal de la superdotación es su *generalidad*<sup>7</sup>.

La configuración cognitiva de la superdotación se caracteriza por la disposición de un nivel bastante elevado de recursos de todas las aptitudes intelectuales. La evolución de la superdotación es lenta y compleja, siendo difícil que se manifiesten los procesos e interacciones más sofisticados antes del final de la adolescencia. A pesar de ello, las aptitudes básicas, tal y como se miden a través de los tests de inteligencia, se pueden evaluar a partir de los 12 años. La inteligencia social, motriz o emocional también forman parte de la superdotación. Éstas deberían evaluarse con tests apropiados<sup>8</sup>.

Los talentos especializados muestran índices extraordinarios de creatividad y maestría. La genialidad es específica de contextos particulares. Pero, el hecho de que un niño sobresalga en una o en cualquier combinación de las siete áreas de la inteligencia, no quiere decir que sobresaldrá en otras.

La *prodigiosidad* es una forma extrema del talento en una especialidad concreta (ejemplo, Mozart en el campo musical). Cuando la prodigiosidad se

6. GARDNER, H. *Frames of Mind*. Basic Books. New York, 1983. (Traducción al castellano, *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica. México, 1987. Última Edición, 2001).

7. GENOVARD, C y CASTELLÓ, A. *Psicopedagogía de la superdotació*. Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona, 1998.

8. CASTELLÓ, A. Material aportado para el curso sobre detección, identificación e intervención de alumnos de Altas Capacidades. Organizado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Canarias. 2002.

manifiesta en edades tempranas se habla de *precocidad*. El término de *prodigio* se aplicaría a un individuo con una precocidad inusual.

Los términos de *experiencia y pericia*, relacionados también con el tema de la excelencia, la superdotación y el talento, se utilizan para referirse al trabajo desempeñado dentro de una especialidad y durante un tiempo. Cuando hablamos de experiencia y pericia utilizamos dos dimensiones: a) el área específica en la que se trabaja y b) el tiempo que se lleva trabajando en ese campo.

Es el tiempo y la dedicación lo que hace que el individuo domine las técnicas y el conocimiento imprescindibles para actuar en los niveles más complejos y elevados. Sin embargo, señala Gardner<sup>9</sup> que experiencia no implica originalidad, dedicación o pasión; la experiencia se entiende como una forma de excelencia técnica. Señala el autor que algunos colegas de Mozart, que producían por encargo obras musicales, pudieron ser músicos (compositores) expertos sin ser originales.

*El experto* es la persona que alcanza un nivel alto de competencia dentro de una especialidad, independientemente de que sus procedimientos sean o no novedosos.

Por el contrario, se considera *creativa* a la persona que suele resolver los problemas o elaborar los productos en una especialidad de una manera que en principio es novedosa, pero la condición es que la producción se reconozca adecuada para la especialidad.

La *creatividad* es una característica reservada a los productos que se consideran inicialmente novedosos en una especialidad, que siempre son reconocidos válidos dentro de la comunidad de expertos pertinente. Los juicios de originalidad o creatividad sólo pueden ser establecidos por los miembros del ámbito o área (músicos, pintores, artistas, científicos, etc.).

*Genio*, es un concepto que se utiliza para definir al individuo creativo que es capaz de alcanzar perspectivas que son novedosas y que además inciden en todas las culturas humanas; es decir, el genio no sólo realiza avances excelentes en un área determinada, sino que además trascienden a todas las culturas. Por ejemplo, Einstein, es un buen ejemplo porque sus descubrimientos han supuesto avances trascendentales universales. El término de genio está referido al individuo cuya obra creativa en una especialidad ejerce una contribución excelente, de manera que en el futuro, individuos que trabajen en esa especia-

---

9. GARDNER, H. *Creating minds: An anatomy of creativity*. Basic Books. New York, 1993.

lidad tendrán que tenerla como punto de referencia y enfrentarse a las contribuciones hechas por el genio si quieren superarla o transformarla. Cuanto más universal sea la contribución y más se difunda por diferentes culturas y épocas, más grande será el genio<sup>10</sup>.

### 3. DIFERENTES ÁREAS DEL TALENTO

La tipología que propone Gardner, fundamentada en su modelo de las Inteligencias Múltiples, comprende ocho talentos específicos, que a continuación pasamos a describir.

#### 3.1. Talento Científico

Las personas que manifiestan este tipo de talento son aquellas que demuestran una gran maestría en el manejo de las habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis. Son personas con un gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales. Son también excepcionales en el manejo de los recursos y mecanismos de la inteligencia naturalista.

La evaluación y diagnóstico de este tipo de talento se puede hacer un conjunto de actividades cuya solución exige utilizar los recursos intelectuales, actitudes, conocimientos e intereses que definen la inteligencia naturalista<sup>11</sup>. En el apartado del procedimiento analizaremos dichas actividades.

#### 3.2. Talento Verbal

Las personas con talento verbal son aquéllas que muestran una extraordinaria inteligencia lingüística, que se concreta en una gran capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Saben escuchar y comprender. El buen dominio que tienen de los instrumentos lingüísticos, favorece su rendimiento escolar.

Puesto que la mayor parte de la información escolar se presenta en un formato verbal, estos talentos obtienen un buen rendimiento académico. Su interacción social suele ser buena. No suelen manifestar problemas de aprendizaje ni de socialización, aunque en las áreas donde pueda existir alguna des-

10. GARDNER, H. *Creating minds: An anatomy of creativity*. Basic Books. New York, 1993.

11. GARDNER, H. "Are there additional intelligences?". In KANE, J. (Ed.) *Education, information, and transformation*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ, 1998. Págs. 111-131.

compensación, puede aparecer algún tipo de problemas. Por ejemplo, en las matemáticas o en la plástica donde la forma de representación de la información es diferente, podrían aparecer ciertas dificultades<sup>12</sup>.

### 3.3. Talento Lógico-Matemático

Las personas con este tipo de talento se caracterizan por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones que se presentan en las modalidades cuantitativa y/o numérica. Suelen representar cuantitativamente todo tipo de información, bien sea matemática o de otro tipo. Las personas que poseen un buen razonamiento matemático disfrutan especialmente con la magia de los números y sus combinaciones, son personas capaces de encontrar y establecer relaciones entre objetos que otros no suelen encontrar.

La eficacia de estas personas suele ser algo irregular, resulta muy elevada en aquellas áreas en las que predomina la información cuantitativa, mientras que suele ser discreta cuando predomina la actividad verbal.

La evaluación y diagnóstico se puede realizar mediante subescalas de aptitud numérica y se deben completar con otras tareas de razonamiento matemático; en este sentido, nosotros usamos las propuestas por Gardner y colaboradores<sup>13</sup>, tal y como comentamos en el apartado del procedimiento.

### 3.4. Talento Musical

El perfil de este tipo de talento resulta de su gran inteligencia musical, que implica otras sus propias reglas y estructuras de pensamiento, no necesariamente unidas a otras clases de inteligencias. La música es un lenguaje auditivo que utiliza tres componentes básicos: tono, ritmo y timbre o calidad de un sonido. Las innumerables combinaciones de estos tres componentes son las que manifiestan los talentos musicales, quienes poseen una extraordinaria habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las diferentes formas musicales.

Aunque es un tema complejo identificar alumnos que tienen habilidades y actitudes musicales, existen unas tareas propuestas por Gardner y colaboradores que intentan valorar algunos de los rasgos que define el talento musical.

---

12. CASTELLÓ, A. Material aportado para el curso sobre detección, identificación e intervención de alumnos de Altas Capacidades. Organizado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Canarias. 2002.

13. GARDNER, H y colaboradores. Opus cit. 1998.

### 3.5. Talento Corporal-Cinestésico

Se caracteriza por disponer de recursos necesarios para el deporte y el arte. Su extraordinaria inteligencia corporal-cinestésica incluye la habilidad para manejar el cuerpo y la mente para la ejecución física perfecta. Todas las ejecuciones talentosas requieren un sentido agudo de la medida del tiempo y la transformación de la intención en la acción. Es importante destacar que ser habilidoso en el campo de lo cinestésico, no indica que esa persona posea necesariamente otro tipo de talento. Por ejemplo, un individuo puede estar dotado con el arte del mimo y además revelar algo de talento en deportes o habilidades con las manos, sin embargo, no tener capacidades referidas a la inteligencia lingüística.

La evaluación de este tipo de talento hay que hacerlo mediante actividades que incluyan aptitudes, conocimientos y actitudes propias de la inteligencia corporal-cinestésica.

### 3.6. Talento Artístico

La configuración intelectual que subyace en el talento artístico se fundamenta en las aptitudes espaciales y figurativas y los razonamientos lógicos y creativos. Es propio de los individuos que manifiestan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. No todos los alumnos que muestran capacidades visuales exhiben las mismas habilidades. No hay que olvidar que la producción artística puede manifestarse en diversos campos como la pintura, la escultura, la fotografía o el diseño.

La evaluación de las distintas aptitudes se debe realizar mediante diversas actividades y escalas de tipo figurativo o espacial, de razonamiento lógico y tests específicos de creatividad.

### 3.7. Talento Social

Se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación y toma de decisiones referidos al procesamiento de la información social. El rasgo más característico de las personas con inteligencia social es su habilidad para interactuar con sus compañeros y adultos. Gardner distingue dos tipos de inteligencia social: la intrapersonal -referida al conocimiento que tiene una persona de sí misma- y la interpersonal referida a la capacidad que tiene la persona para relacionarse con los demás de forma eficaz. La intrapersonal incluye los sentimientos, la autorreflexión, la metacognición y la autopercepción que una persona tiene de sí misma.

La evaluación del talento musical consiste en la aplicación de un cuestionario (para el alumno y el profesor) y una entrevista semiestructurada mediante la cual se recoge toda la información. La principal ventaja de este tipo de evaluación es que permite diseñar el perfil del aula y las interacciones de los alumnos (interpersonales) y del alumno consigo mismo (intrapersonal)<sup>14</sup>.

#### 4. PROCEDIMIENTO

El objetivo del apartado es utilizar un procedimiento que nos permita identificar a alumnos talentosos. El protocolo de identificación que se propone se extrae de dos modelos:

a) El propuesto por Castelló y Batlle<sup>15</sup>, cuyo objetivo es establecer un protocolo de identificación que nos permita diferenciar las diferentes formas en las que se puede manifestar la alta habilidad: superdotación, talento académico, talento no verbal-figurativo, talento verbal, talento numérico, talento espacial y talento creativo. Para determinar la existencia de la alta habilidad se utiliza la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG) de Yuste. Dicha batería permite hallar las aptitudes siguientes:

Razonamiento Lógico: “capacidad general actual para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información”.

Razonamiento Verbal: “Aptitud para establecer relaciones analógicas, además de la comprensión de los conceptos que las sustentan”.

Razonamiento Numérico “Aptitud para resolver diversos problemas numérico-verbales. En menor grado mide la habilidad para el cálculo numérico”.

Razonamiento Espacial “Aptitud para relacionar figuras geométricas en ordenaciones seriales y analógicas, en un espacio de representación gráfico”.

Memoria Visoauditiva Inmediata “Capacidad retentiva de significados escuchados en una narración y seguidos visualmente en un espacio gráfico”.

Aunque los resultados en estas escalas no deben interpretarse como una representación literal de los procesos que evalúan, si que representan cierto muestreo de las aptitudes cognitivas relacionadas con la ejecución de los macroprocesos medidos.

14. PRIETO, M. D. y BALLESTER, P. *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide. Madrid, 2003.

15. CASTELLÓ, A. y BATLLE, C. “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo”. *FAISCA*, 6. 1998. Págs. 26-66.

En este sentido, podemos decir tal y como establece Castelló y Batlle<sup>16</sup> que con este instrumento se puede obtener una estimación fiable de una porción de los recursos potencialmente implicados en áreas de competencia concretas (verbal, numérica, lógica, etc.). El objetivo es establecer los perfiles cognitivos de los alumnos respecto a la Inteligencia General, razonamiento analógico, memoria, atención y relaciones espaciales<sup>17</sup>.

b) Por otro lado, hemos utilizado el modelo de Talentos Múltiples del Profesor Gardner, en el que se valoran las habilidades implícitas en el talento científico, talento lingüístico, talento lógico-matemático, talento musical, talento corporal-cinestésico, talento artístico y talento social. El modelo de Gardner permite obtener una información muy relevante de las dimensiones intelectuales, que no contempla el psicométrico propuesto por Castelló y Batlle, que son propias de la competencia social, musical, corporal y naturalista, lo que nos ayudará a identificar de forma más completa las aptitudes manifestadas por los alumnos talentosos, según ya se ha comentado.

A continuación, analizamos las habilidades implícitas que nos ayuda a definir los rasgos del talento y nos permite obtener una información general para diseñar el perfil de los diferentes tipos de talentos<sup>18</sup>.

El talento **Lógico-Matemático** es estimado mediante la valoración de las habilidades y estrategias siguientes: estrategias para realizar cálculos, tácticas para resolución de problemas; habilidad para realizar estimaciones razonables, establecer relaciones entre los números, generalizar y aplicar reglas. Para evaluar dichas habilidades se utilizan las siguientes actividades:

*Juego del dinosaurio.* El objetivo de este juego es medir destrezas de cálculo, comprensión de los conceptos numéricos y la capacidad del niño para seguir las reglas y el uso de estrategias. Para ello, se utiliza un tablero con un gran dinosaurio, dados de madera y pequeños dinosaurios de plástico, que son las piezas del juego. Dos niños, que son los jugadores, se alternan tirando los dados para determinar la dirección y el número de espacios que mueve cada niño. Se le pide al niño que disponga los dados como crea que más le beneficia, así manifiesta hasta qué punto comprende y usa su razonamiento lógico.

16. CASTELLÓ, A. y BATLLE, C. Opus cit.. 1998.

17. YUSTE, C., MARTÍNEZ ARIAS, R. y GALVE, J. L. *BADyG*. Manual Técnico. CEPE. Madrid, 1998.

18. GARDNER, H. "Are there additional intelligences?". In KANE, J. (Ed.) *Education, information, and transformation*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ, 1998. Págs. 111-131; PRIETO, M. D. y FERRÁNDIZ, C. *Inteligencias Múltiples y Currículum Escolar*. Aljibe. Málaga, 2001; PRIETO, M. D., FERRÁNDIZ, C. y BALLESTER, P. "Inteligencias Múltiples y talentos específicos". *Bordón Revista de Pedagogía*. Madrid, 2002.

*Juego del autobús.* El propósito de la actividad consiste en evaluar las siguientes habilidades referidas al razonamiento lógico-matemático como: crear un sistema útil de anotación, realizar cálculos mentales y organizar la información de números con una o más variables. Se le pide al niño que observe cuántas personas montan en el autobús cuando éste hace varias paradas. En cada viaje se aumenta cada vez más la complejidad de los cálculos.

El talento **Científico** es identificado mediante la valoración de habilidades como: observación, identificación de relaciones referidas a las semejanzas y diferencias, experimentación, formulación y comprobación de hipótesis y conocimiento de aspectos relacionados con el mundo natural. Estas habilidades se valoran mediante las actividades y experiencias de aprendizaje siguientes:

*Actividad de descubrimiento.* Su objetivo es valorar la capacidad del niño para observar y examinar diversos materiales naturales (como rocas, conchas, ramas, frutos, semillas, plumas, etc), su habilidad para identificar semejanzas y diferencias entre los objetos del mundo natural; así como, su habilidad para clasificar los materiales y objetos propios de esta actividad.

*Actividad de flotar y hundir.* El objetivo es evaluar la capacidad del niño para establecer y generar hipótesis basadas en la observación. La tarea consiste en mostrar un recipiente con agua y diferentes materiales recogidos del mundo natural. Se le pide que haga una serie de predicciones sobre los objetos que se le muestran y que genere hipótesis para explicar por qué los materiales se hunden y/o flotan. También se anima al niño para que pruebe sus propias ideas experimentando con otros materiales.

*Juego de Búsqueda del tesoro.* El objetivo de este juego consiste en evaluar la capacidad del niño para hacer inferencias lógicas. Antes de comenzar el juego, se ocultan distintos tipos de “tesoros” bajo banderas diferentes. El niño debe averiguar la regla que rige la colocación de los tesoros y utilizarla para prever dónde se encuentran determinados objetos. La forma de ordenar los tesoros pondrá de manifiesto hasta qué punto organiza bien la información.

*Actividad de montaje.* El objetivo consiste en medir la capacidad mecánica del alumno. Se valoran los siguientes aspectos: capacidad para establecer relaciones entre las partes y el todo; estrategias de resolución de problemas (consistentes en montar y desmontar una serie de objetos, como poleas, rampas y máquinas sencillas); capacidad para prestar atención a los detalles; destrezas motoras finas y capacidad espacial.

La evaluación del talento **Corporal-Cinestésico** se realiza mediante actividades y experiencias de aprendizaje que implican utilizar las siguientes

habilidades: sensibilidad al ritmo, expresividad, control corporal, generación de ideas mediante movimiento y sensibilidad a la música. A continuación comentamos las actividades que utilizamos para evaluar dicho talento:

*Movimiento creativo.* El objetivo de dicha actividad es valorar las destrezas que los niños manifiestan durante una sesión de movimiento creativo. Las destrezas que se valoran son: sensibilidad al ritmo, expresividad, control corporal, generación de ideas a través de movimiento y sensibilidad a la música.

*Carrera de obstáculos:* El objetivo es valorar las destrezas referidas a la coordinación, al ritmo, al equilibrio, la potencia y la rapidez. Esta actividad se debe de hacer al aire libre para ofrecer a los niños la oportunidad de participar en movimientos complejos y combinados. Se pide un salto largo, juegos de balanceo, una pista con obstáculos y un salto de valla.

Para la valoración del talento **Artístico** se utilizan dos tipos de actividades, cuyo objetivo es valorar las siguientes habilidades: representación, exploración y expresión artística.

*Actividades estructuradas.* El objetivo es valorar el uso de la perspectiva, la creatividad y el embellecimiento de ideas. Se utilizan cuatro actividades repartidas en tres sesiones: tres dibujos (se le dice al niño que dibuje un animal, una persona y un animal imaginario) y la cuarta actividad consiste en hacer una escultura.

*Carpeta de arte:* La finalidad de esta tarea es recopilar los trabajos artísticos realizados por los alumnos durante el curso. Se guardan las pinturas, dibujos, *collages* y las esculturas. El profesor revisa y evalúa estas actividades según los criterios que responden a las líneas, formas, color, espacio, detalle, representación y diseño.

Para la identificación del talento **Verbal** se utilizan dos actividades: el Cuentacuentos y la actividad del Reportero. El objetivo es valorar las habilidades referidas a: 1) funciones primarias del lenguaje (narración, interacción con el adulto, investigación, descripción y categorización); 2) habilidades lingüísticas propias de la inventiva, (estructura narrativa, coherencia temática, uso de voz narrativa, uso de diálogo, uso de secuencias temporales, expresividad verbal, nivel de vocabulario, estructura de la oración); y 3) habilidades lingüísticas propias de la información (nivel de andamiaje, precisión del contenido, estructura del argumento, complejidad de vocabulario, nivel de detalles y estructuración de las frases). Las actividades utilizadas para estimar dichas habilidades son las siguientes:

*Actividad del Cuentacuentos.* Con esta actividad se evalúa un amplio rango de habilidades lingüísticas, incluyendo complejidad de vocabulario y estructura de las oraciones, uso de la voz narrativa y del diálogo, coherencia temática y expresividad. Se pide a los alumnos que cuenten una historia utilizando un escenario equipado con un paisaje ambiguo, con plantas, figuras pequeñas, criaturas y accesorios.

*Actividades de Reportero.* El objetivo es evaluar la habilidad de los niños para describir un suceso que ya han vivido. Al principio de la actividad, el niño ve una película y después se le pregunta una serie de cuestiones sobre la misma. Se valoran habilidades como: exactitud de contenido, complejidad de vocabulario, nivel de detalles y estructura de las oraciones.

El talento **Musical** es valorado mediante la actividad del Canto y la Percepción Musical. El objetivo es evaluar las habilidades referidas al: ritmo, tono y capacidad musical.

*Actividad de canto.* Esta actividad evalúa la habilidad del niño para reproducir y mantener el tono y el ritmo exacto cuando canta; se valora también la habilidad de recordar las propiedades musicales de una canción. Durante la actividad, se pide al niño que cante su canción favorita y una canción popular. También se le pide al niño que recuerde una canción que se le ha enseñado a la clase antes de la actividad.

*Percepción musical.* El objetivo es conseguir evaluar la actitud de los niños para discriminar el tono en situaciones diferentes. La primera parte consiste en escuchar las cuatro primeras frases de tres tonos conocidos, grabadas en un magnetófono. Se le pide al niño que las identifique tan pronto como las reconozca. En la segunda, se le pide que escuche distintas versiones de una canción conocida y que identifique las correctas y las incorrectas. En la última parte de la tarea, se le pide al niño que realice dos juegos de ajuste de tonos, para ello utilizará las campanas de Montessori, que aunque parecen idénticas producen tonos diferentes.

Y finalmente, el talento **Social** se valora mediante dos tipos de actividades: a) la Maqueta del aula, cuya finalidad es para valorar la competencia social y b) el Inventario de roles sociales, consistente en observar los roles y las interacciones que se establecen en el aula.

*Maqueta del aula.* Esta actividad sirve para hacer tres tipos de valoraciones: a) conocimiento que la profesora tiene de las relaciones de los niños del aula; b) conocimiento que tiene el niño de sí mismo respecto a las relaciones con sus compañeros del aula (competencia social); y c) las interacciones y roles sociales que se suceden en el aula.

*Inventario de roles sociales e interacción entre iguales.* El objetivo es evaluar la manera en la que los niños interactúan con sus iguales. Para ello se utilizan los inventarios de observación, que nos permiten valorar los siguientes roles sociales del aula: líder, facilitador, colaborador o independiente.

El protocolo resultante de ambos modelos nos permite valorar las siguientes capacidades:

- Razonamiento verbal
- Razonamiento numérico
- Razonamiento espacial
- Competencia social
- Aptitud musical
- Aptitud corporal-cinestésica
- Habilidades propias de la inteligencia naturalista

La obtención de información referida a dichas capacidades, nos permitirá identificar alumnos talentosos, según las tipologías de los modelos anteriormente comentados: a) alumnos que muestren talentos simples o específicos (referidos a una sola variable); b) alumnos que manifiesten talentos múltiples (referidos a varias variables conjuntas); c) alumnos que muestren talentos complejos (referidos a varias variables conjuntas), dentro de estos últimos podemos encontrar, talentos académicos y talentos figurativos y d) alumnos que presenten talentos conglomerados en los que nos podemos encontrar la combinación de la configuración intelectual del talento académico y/o figurativo con el talento simple. A continuación, detallamos los criterios de identificación de cada uno de los tipos de talento.

La configuración intelectual en el caso del *talento simple* se corresponde con un percentil de 95 en el modelo de Castelló y Batlle<sup>19</sup> y/o de 1,6 desviaciones estándar por encima de la media en el modelo de Krechevsky y Gardner<sup>20</sup>, en una sola aptitud específica (como por ejemplo un talento verbal, un talento matemático, un talento espacial, un talento lógico, un talento social, un talento corporal-cinestésico, un talento científico)

El *talento complejo* es aquel que está constituido por la combinación de varias aptitudes específicas que puntúan por encima del percentil 80 en el

19. CASTELLÓ, A. y BATLLE, C. "Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo". FAISCA, 6. 1998. Págs. 26-66.

20. KRECHEVSKY, M. y GARDNER, H. "The emergence and nurturance of multiple intelligences: the Project Spectrum approach". En HOWE, M. J. A. (Ed.) *Encouraging the development of exceptional skills and talents*. The British Psychological Society. Leicester, UK, 1990. Págs. 222-245.

modelo de Castelló y Batlle<sup>21</sup> o 0,8 de desviación estándar por encima de la media en el modelo de Krechevsky y Gardner<sup>22</sup>. Dentro de esta categoría no podemos encontrar con: a) el talento académico que resulta de la combinación de la aptitud verbal, aptitud lógica y memoria; b) el talento figurativo que resulta de la combinación de la aptitud espacial y aptitud lógica; c) y el caso del talento conglomerado en el que podemos encontrar diversos perfiles intelectuales, por un lado podría ser considerado como conglomerado al talento que resulta de la combinación de un talento académico con una o varias aptitudes específicas o también puede considerarse talento llamado conglomerado el resultante de un talento figurativo con una o varias aptitudes específicas y además, cuando en un perfil encontramos un talento figurativo en combinación con un talento académico.

También podemos encontrar un *talento múltiple* que presenta un perfil intelectual en el que son varias las aptitudes específicas las que se situarían en un percentil de 95 o de 2 desviaciones estándar o más por encima de la media.

#### 4.1. Análisis de perfiles y criterios de valoración

Este apartado tiene dos objetivos: en primer lugar, identificar la tipología de talento que según las características cognitivas presenta un determinado alumno; en segundo, complementar los modelos teóricos propuestos por Castelló y Batlle y Gardner<sup>23</sup> para obtener una información más precisa y completa sobre la configuración intelectual del alumno talentoso, tal y como ya se ha puesto de manifiesto.

A continuación, presentamos el análisis del perfil cognitivo de un alumno perteneciente a segundo curso de Educación Primaria de un colegio concertado ubicado en la Región de Murcia, para diseñar dicho perfil hemos utilizado los modelos ya expuestos.

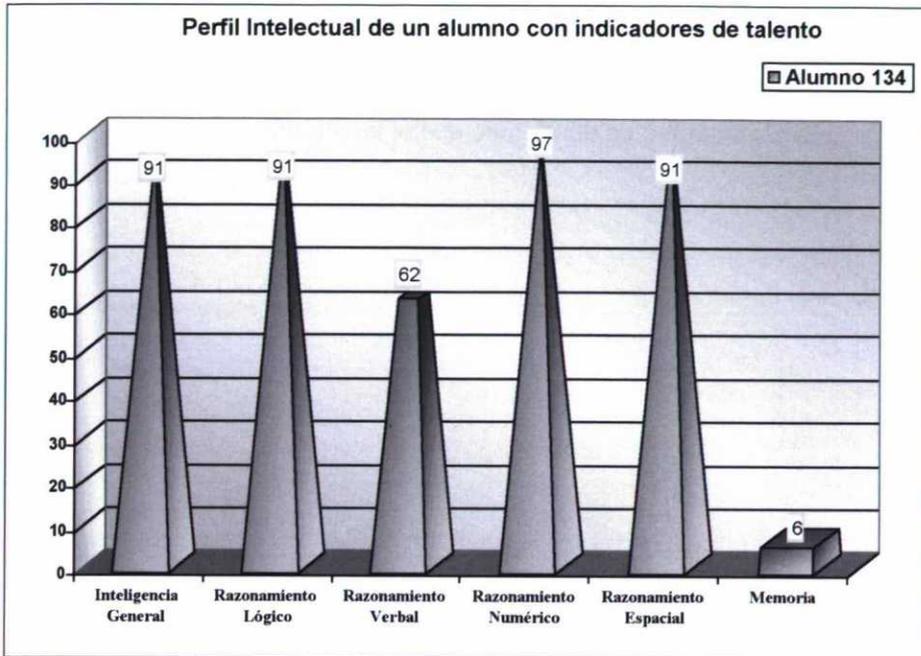
En la figura 1 se presenta el perfil intelectual obtenido por un alumno cuando se aplica el protocolo de valoración utilizado por Castelló y Batlle<sup>24</sup>.

21. CASTELLÓ, A. y BATLLE, C. Opus cit. 1998.

22. KRECHEVSKY, M. y GARDNER, H. Opus cit. 1990.

23. CASTELLÓ, A. y BATLLE, C. "Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo". FAISCA, 6. 1998. Págs. 26-66. GARDNER, H. *Frames of Mind*. Basic Books. New York, 1983.

24. CASTELLÓ, A. y BATLLE, C. Opus cit. 1998.

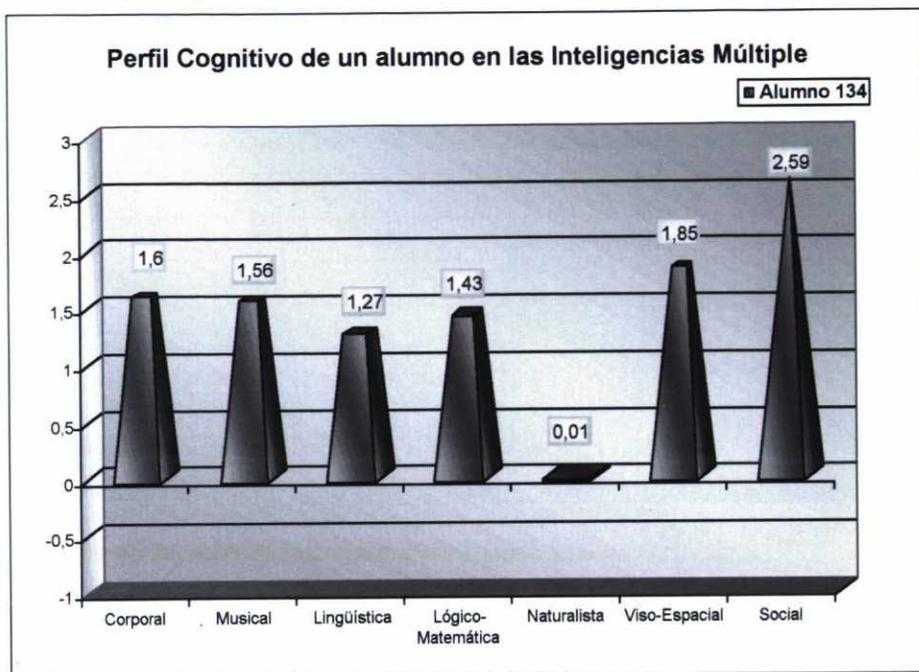


**Figura 1.** Puntuaciones Percentiles obtenidas por un alumno con características excepcionales en la prueba psicométrica BADyG.

Como se puede observar la configuración intelectual que presenta es muy alta para el razonamiento lógico, numérico y espacial, situándose en los tres por encima de un percentil de 90. Este análisis nos permite decir que nos encontramos ante un talento de tipo conglomerado, porque manifiesta tanto un talento figurativo (percentil 80 o superior en aptitud espacial y lógica) y además un talento simple de tipo matemático (percentil de 95 o superior en la aptitud numérica).

Cuando analizamos el perfil intelectual del mismo alumno, utilizando el protocolo de valoración de las Inteligencias Múltiples del profesor Gardner, encontramos lo siguiente: por un lado, el alumno muestra rasgos de talento en el área social, corporal y viso-espacial, puesto que obtiene puntuaciones por encima de 1,6 desviaciones estándar; por otro, logra altas puntuaciones en el área musical, lingüística y lógica-matemática (ver figura 2). Estos datos parecen ser congruentes con los resultados obtenidos en el BADyG. Observamos que el alumno manifiesta posibles rasgos de talento en áreas no contempladas por la medida psicométrica (BADyG), tal es el caso para las aptitudes corporales, musicales y sociales, lo cual nos viene a confirmar que el modelo de las Inteligencias Múltiples es complementario con el psicométrico. En definitiva, podríamos decir de este alumno que su configuración intelectual es altamente

compleja en cuanto a que son diversas las áreas de talento en las que manifiesta una elevada aptitud.



**Figura 2.** Puntuaciones típicas "Z" de un alumno en las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Tal y como se ha reseñado, la utilización de ambos modelos teóricos nos permite tener una visión más amplia sobre las diferentes áreas en las cuales los alumnos pueden manifestar alta habilidad. Si bien por un lado la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales utilizada por Castelló<sup>25</sup> nos permite obtener una información rigurosa y fiable sobre las aptitudes manifestadas por los alumnos en el área verbal, numérica, lógica y espacial y, por lo tanto, identificar talentos que manifiesten estas aptitudes, dicha batería no valora otros tipos de talentos que sin embargo, quedan contemplados en el modelo multidimensional propuesto por Gardner, este el caso para los talentos sociales, corporales, musicales y/o científicos<sup>26</sup>.

25. CASTELLÓ, A. Opus cit. 1998.

26. FERRÁNDIZ, C. *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples*. 2003; PRIETO, M. D. y BALLESTER, P. *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide. Madrid, 2003.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Para acabar, quisiéramos señalar algunas pautas de orientación para trabajar con los distintos tipos de talento<sup>27</sup>.

Respecto al talento académico, una de las mejores opciones es la aplicación curricular, consistente en ofrecer los contenidos escolares de una manera novedosa y compleja. La aceleración puede ser una opción adecuada, siempre que el niño manifieste un dominio claro de los contenidos del curso. Recordemos que el talento académico tiene una buena disposición y capacidad para el trabajo autónomo.

La intervención del talento creativo debe orientarse a la utilización de recursos alternativos a la creatividad y a propiciar vías de representación de la información que se acerquen a las favorecidas por la escolaridad. Hay que destacar la dispersión de estos alumnos, debida a su capacidad de imaginación; en este sentido, las tareas y trabajos realizados en grupo son también una buena respuesta educativa, puesto que el talento creativo puede aportar sus respuestas divergentes, originales e inusuales a los logros del grupo.

La intervención del talento científico va destinada a favorecer el uso del método científico, el diálogo socrático como táctica para dar respuesta a su curiosidad, así como el aprendizaje por descubrimiento. Hay que incidir en la socialización de los niños que presentan este tipo de talento. En el aula puede resultar adecuada la inclusión de actividades y problemas complementarios al área de ciencias y del conocimiento del medio, aspectos estos que ayudarán a consolidar el aprendizaje de contenidos y a mantener la motivación dentro de los niveles adecuados.

Respecto al talento social la vía de intervención más eficaz y productiva consiste en aprovechar sus recursos sociales para el trabajo cooperativo, así como fomentar la mediación de estos talentos en la integración de otros compañeros en el grupo.

El fundamento de la intervención del talento verbal es ayudarle a complementar la representación verbal con otras maneras de codificación de la información, así como facilitarle el acceso a la información mediante mecanismos verbales (libros, revistas, periódicos) en el entorno familiar.

En cuanto al talento lógico-matemático, la intervención irá destinada a proporcionar ampliación de tareas y contenidos en materias del área de las

27. BALLESTER, P. *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide. Madrid, 2003.

matemáticas; a procurar la compensación de las áreas y recursos que no sean utilizadas adecuadamente, poniendo especial énfasis en restaurar la motivación y un nivel mínimo de rendimiento; y finalmente, al entrenamiento de habilidades de interacción social.

Del talento musical hay que decir que su rendimiento académico puede ser bajo y le cuesta alcanzar los objetivos diseñados en el currículum. Se debe procurar valorar todo lo que sea aprovechable de su capacidad y sensibilidad musical. De la misma forma que le sucede al talento artístico, los comportamientos del talento musical pueden parecer extraños. Es conveniente propiciar que las respuestas educativas le ayuden a lograr los contenidos curriculares correspondientes a su nivel de aprendizaje.

El talento corporal-cinestésico necesita unas pautas de intervención parecidas al creativo, porque son personas cuyo aprendizaje no se adapta a las normas del proceso instruccional ordinario. El enriquecimiento curricular, así como las ampliaciones curriculares y el trabajo en grupo, son las estrategias idóneas de intervención.

Del talento artístico podemos apuntar como principal vía de intervención el incremento de la motivación escolar. Recursos como la implicación en actividades figurativas (dibujo y gráficos) o, en lo posible, la vinculación de los contenidos escolares con elementos de tipo artístico son buenos elementos de actuación. El profesor debe ir haciendo ligeros ajustes curriculares<sup>28</sup>.

---

28. CASTELLÓ, A. Material aportado para el curso sobre detección, identificación e intervención de alumnos de Altas Capacidades. Organizado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Canarias. 2002; PRIETO, M. D. y BALLESTER, P. *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide. Madrid, 2003.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLÓ, A. Material aportado para el curso sobre detección, identificación e intervención de alumnos de Altas Capacidades. Organizado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Canarias. 2002.

CASTELLÓ, A. y BATLLE, C. “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo”. *FAISCA*, 6. 1998. Págs. 26-66.

DEHAAN y HAVIGHURST. *Educating gifted children*. University of Chicago Press. Chicago, 1957.

FERRÁNDIZ, C. *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples*. 2003.

GARDNER, H. *Frames of Mind*. Basic Books. New York, 1983. (Traducción al castellano, *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica. México, 1987. Última Edición, 2001).

GARDNER, H. *Creating minds: An anatomy of creativity*. Basic Books. New York, 1993. (Traducción al castellano, *Mentes Creativas*. Paidós. Barcelona, 1997).

GARDNER, H. “Are there additional intelligences?”. In KANE, J. (Ed.) *Education, information, and transformation*. Prentice Hall. Englewood Clifs, NJ, 1998. Págs. 111-131.

GENOVARD, C y CASTELLÓ, A. *Psicopedagogía de la superdotació*. Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona, 1998.

KRECHEVSKY, M. y GARDNER, H. “The emergence and nurturance of multiple intelligences: the Project Spectrum approach”. En HOWE, M. J. A. (Ed.) *Encouraging the development of exceptional skills and talents*. The British Psychological Society. Leicester, UK, 1990. Págs. 222-245.

PRIETO, M. D. y BALLESTER, P. *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide. Madrid, 2003.

PRIETO, M. D. y FERRÁNDIZ, C. *Inteligencias Múltiples y Currículum Escolar*. Aljibe. Málaga, 2001.

PRIETO, M. D., FERRÁNDIZ, C. y BALLESTER, P. “*Inteligencias Múltiples y talentos específicos*”. *Bordón Revista de Pedagogía*. Madrid, 2002.

TANNENBAUM, A. “*History of Giftedness and “Gifted Education” in World Perspective*”. In HELLER, K. A., MÖNKS, F. J. and PASSOW, A. H. (Eds.) *Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon. New York, 1993. Págs. 3-28.

YUSTE, C., MARTÍNEZ ARIAS, R. y GALVE, J. L. *BADyG*. Manual Técnico. CEPE. Madrid, 1998.

# CREATIVIDAD Y CURRÍCULO (NIÑOS/AS DE “ALTAS CAPACIDADES”)

Ángeles Gervilla Castillo  
Universidad de Málaga

*Los alumnos/as de altas capacidades  
llegarán muy lejos si sabemos dar “un nuevo aire”  
a los aprendizajes a través de su Currículo*

## INTRODUCCIÓN

1. ¿Qué es la Creatividad?
  - 1.1. Enfoque para entenderla.
  - 1.2. Factores-Indicadores de la Creatividad.
  - 1.3. Tendencias o Modelos.
2. Creatividad y Superdotación.
  - 2.1. Características relacionadas con la Creatividad.
  - 2.2. Motivación del Superdotado.
    - 2.2.1. Características Motivacionales.
    - 2.2.2. Mundo emocional.
    - 2.2.3. Elementos Motivacionales.
3. Currículo.
  - 3.1. Currículo Creativo.
    - 3.1.1. Modelos de Organización.
    - 3.1.2. Programas de Desarrollo Cognitivo.
    - 3.1.3. Técnicas para el desarrollo de la Creatividad.
4. Educadores: Su Implicación en el Currículo con niños de “altas capacidades”.
  - 4.1. Padres y profesores deben:
  - 4.2. ¿Qué puede hacer la familia?
  - 4.3. Algunas Actividades.
5. A modo de conclusión.

## BIBLIOGRAFÍA

## INTRODUCCIÓN

La realidad es que existen en nuestras escuelas “alumnos adelantados” que destacan claramente del resto de sus compañeros y que presentan unas demandas educativas diferenciadas. Son niños **con elevados rendimientos intelectuales** y académicos, **cuya capacidad para afrontar los problemas, para interrogarse y para aprovechar los recursos que les ofrece el entorno excede con mucho a la de su grupo de iguales**. No es posible ignorar la facilidad con que aprenden o mejoran en un área concreta de actividades (o en muchas) si no es a riesgo de ver cómo surgen tensiones, desajustes, problemas..., con el profesor y con el grupo, o cómo estos alumnos optan por el **“aburrimiento” y el abandono de su curiosidad intelectual**, refugiándose en unos hábitos de trabajo inapropiados pero que no despiertan reticencias en su medio. Se produce en estos casos con frecuencia un **“infrarrendimiento”**, que en ocasiones llega a ocultar la sobredotación.

Por otro lado es importante destacar en términos generales que, probablemente, es cierto que los niños más capacitados y con mayor talento reciben la educación más pobre. Los sistemas educativos conceden una especial atención a aquellos individuos desafortunados que sufren una incapacidad física o mental y menos a los excepcionales ya que las medidas especiales son costosas y además tienen sus inconvenientes, pues tienden a segregar y aislar.

El mismo hecho de que los niños superdotados sean capaces, tiende a volverse contra ellos; se argumenta que no necesitan una atención especial, pues ya tienen suficiente éxito sin ella. Puede que esto sea verdad, y ciertamente se da el caso de que allí donde tenemos que seleccionar qué niños deberán recibir una atención especial, elegimos, por diversos motivos, a los menos dotados antes que a los superdotados. No obstante, existen preguntas tanto teóricas como prácticas relacionadas con el concepto de sobredotación: ¿Qué sabemos acerca de la creatividad, de estos niños? ¿Aparece en todas las edades? ¿Se puede desarrollar? ¿Cómo? ¿Desempeña el currículo un papel fundamental?

### 1. ¿QUÉ ES LA CREATIVIDAD?

Cada vez son más el número de investigadores que, desde diferentes campos (Psicología, Pedagogía, Teoría del Conocimiento...) están comenzando a realizar profundas reflexiones sobre la Creatividad, intentando establecer paradigmas donde ir asentando nuevos conceptos y relaciones.

En la actualidad es, sin duda, una de las herramientas poderosas disponibles para diseñar el presente y pensar en el futuro, observemos la opinión de algunos autores:

- “Crear es dar la mano al futuro.”<sup>1</sup>
- “Creemos que habrá un día en el que no habrá un solo cambio en el mundo y ese día moriremos.”<sup>2</sup>
- Creatividad es la capacidad de engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad... La creatividad impulsa a salirse de los cauces trillados, a romper las convicciones, las ideas estereotipadas, los modos generalizados de pensar y actuar.
- Rogers define la creatividad como “la aparición de un producto relacional nuevo que resulte del individuo por un lado y las circunstancias de la vida y los aportes de otros individuos por otro”<sup>3</sup>.

Carl Rogers<sup>4</sup>, la asume como una conducta esencialmente vinculada a la satisfacción y la autorrealización, esto es, centrada en la tendencia a crecer, expandirse y desarrollarse.

Sternberg y Lubart: “Los psicólogos generalmente están de acuerdo en que para ser creativo se necesita generar ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad”<sup>5</sup>.

Creatividad: Producto poco habitual o de alta calidad<sup>6</sup>.

La creatividad es: “Es dejar huella: hacer cosas nuevas en beneficio de los demás... Enriquecer nuestra vida utilizando el potencial que llevamos dentro”.

---

1. TORRANCE, P. *Orientación del talento creativo*. Troquel. Buenos Aires, 1976.  
 2. MOORE. *Relaciones humanas*. Rialp. Madrid, 1976.  
 3. ROGERS, C. *Libertad y creatividad en educación. El sistema no directivo*. Paidós. Barcelona, 1972.  
 4. ROGERS, C. Opus cit. 1972  
 5. STERNBERG, R. J. Y LUBART, T. I. *La Creatividad en una cultura conformista*. Paidós. Barcelona, 1997.  
 6. PERKINS, D. *The mind's best work*. Harvard University Press. Cambridge, 1981.

## 1.1. Enfoque para entenderla

Para entender mejor la Creatividad vamos a considerarla desde el siguiente enfoque:

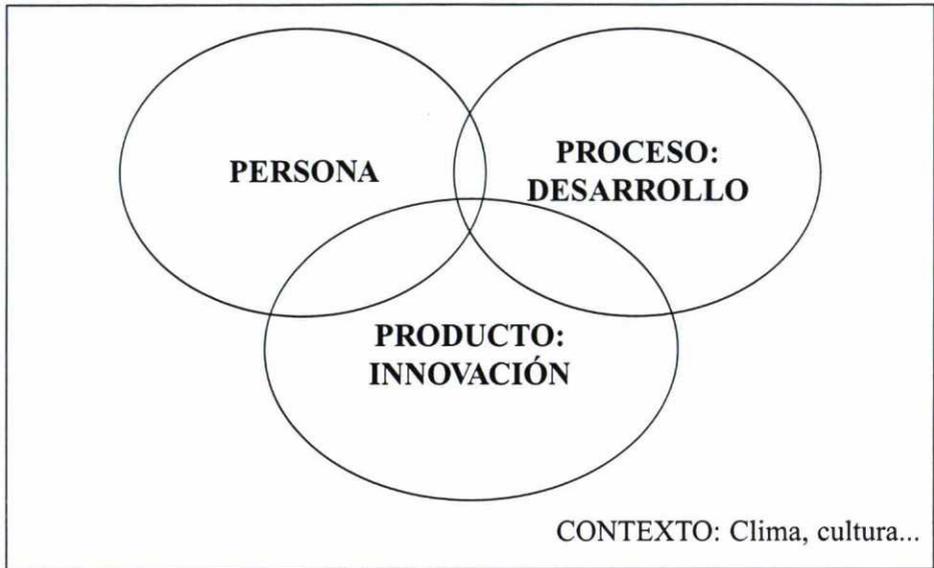


Figura 1

La Creatividad es un valor inherente a la naturaleza humana y se expresa como “la capacidad de CAMBIO que tiene todo ser humano, fruto de su libertad.”<sup>7</sup>

Creatividad no sólo es la acción de crear. Es también la posibilidad de cambiar lo que tenemos.

La Creatividad es un soporte vital para nuestro crecimiento personal. Muchas veces nos quedamos atascados, atrapados en formas y maneras de ver y hacer las cosas. Gracias a esa capacidad de cambio, iluminamos la situación y damos un vuelco espectacular y renovador.

## 1.2. Factores- indicadores de la creatividad

Hay factores importantes, tanto Aptitudinales como Actitudinales que nos indican la Creatividad del individuo.

Veamos algunos de ellos:

---

7. GONZÁLEZ I PONS. *Valores para vivir*. CCS. Madrid, 2000.

# Factores de la Creatividad

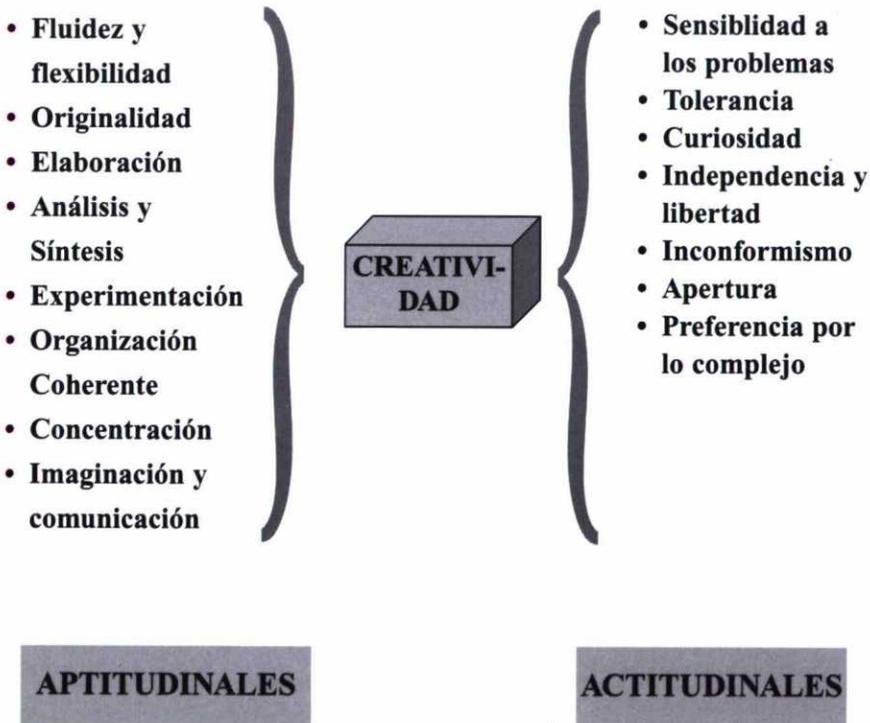


Figura 2

### 1.3. Tendencias - modelos

Cuando revisamos, conceptualmente, los marcos teóricos que dan explicación a la creatividad encontramos históricamente dos tipos de tendencias o modelos<sup>8</sup>:

La **Tradicción Filosófico-Humanística** que define la creatividad como una característica de la personalidad humana. En este sentido la **personalidad creadora incluiría características como no convencionalidad, curiosidad, tenacidad, entre otros aspectos motivacionales o de actitud.**

La **Tradicción Cognitivista** concibe la creatividad como una **forma de procesar la información que da lugar a productos originales y de calidad.** Tras las versiones iniciadas por Guilford en las cuales podemos identificar el concepto creatividad con el constructo de “pensamiento o producción divergente” (fluido, flexible, y original), las teorías más recientes del procesamiento de la información identificarían la creatividad como un **macroproceso intelectual.**

Como apunta A. Castelló, *“el primer enfoque ubicaría el origen de los productos creativos en elementos ligados a las **actitudes motivación o personalidad del individuo, todos ellos razonablemente cambiables o modificables por el entorno.** Por el contrario, el segundo enfoque genera la producción creativa de la inteligencia o la cognición, siendo, pues, mucho menos –o nada mutable o cambiable”*<sup>9</sup>. Encontramos, nuevamente la dificultad para integrar los factores internos del individuo con aquellos externos o ambientales. De todos modos parece haber un acuerdo, en el sentido que la creatividad debe concretarse en **productos creativos.** Es decir, en obras –resultados, conductas, etc.- novedosos y de calidad. No obstante nosotros nos inclinamos por un **abordaje integrador de ambos modelos.**

Valorar proceso y producto, simultáneamente, implica evaluar un número suficiente de indicadores que nos permita determinar la creatividad del sujeto. **Estos productos deben implicar una transformación de la realidad, en el sentido de aportar elementos nuevos y de calidad,** cambios que enriquecen el medio.

8. CASTELLÓ, A. “Concepto de superdotación y modelos de inteligencia”. En BENITO (Ed.) *Desarrollo y educación de los niños superdotados.* Amarú. Salamanca, 1992.

9. CASTELLÓ, A. Opus cit. Pág. 115.

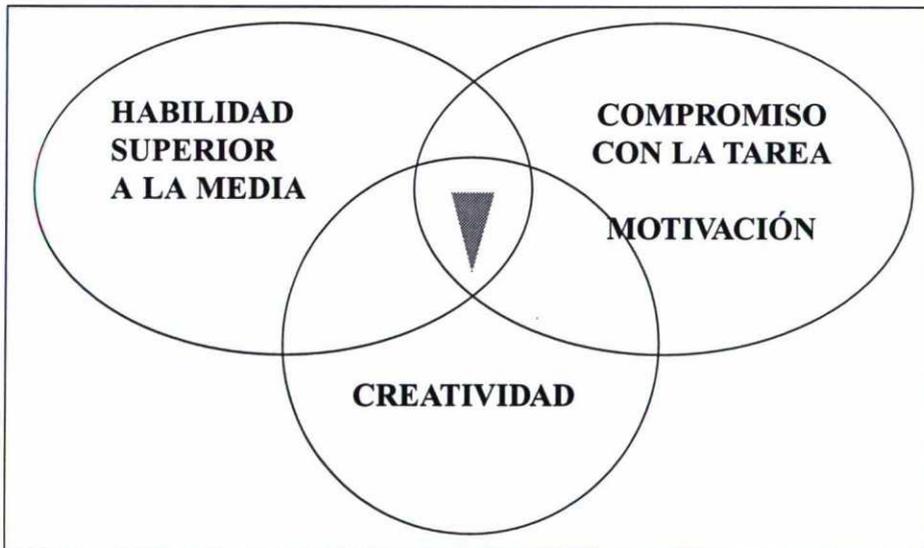
## 2. CREATIVIDAD Y SUPERDOTACIÓN

Diferentes trabajos de investigación a escala nacional e internacional, nos indican que el número de alumnos detectados como superdotados no pasa del 5% excepto Canadá que posee un porcentaje algo mayor. En un trabajo realizado en Málaga y provincia, sobre una muestra de 980 alumnos encontramos un 2% de **Bitalentados** (superiores al percentil 80 en Creatividad e Inteligencia); 6% de **talento Creador** (superiores al percentil 80 en Creatividad) y 9% de **talento Intelectual** (superiores al percentil 80 en Inteligencia).

Sin lugar a dudas, en los Superdotados (Bitalentados) la **Creatividad** desempeña un papel fundamental, superando al nivel de inteligencia.

Igualmente las características de **los alumnos creativos** coinciden, en su mayoría, con los de los alumnos considerados superdotados.

La investigación con personas **creativas-productivas** ha mostrado reiteradamente que aunque no se puede utilizar un criterio sencillo para determinar la superdotación, las personas que han alcanzado reconocimiento, debido a sus actuaciones y a sus contribuciones creativas, poseen un conjunto relativamente bien definido de tres grupos de características que se entrelazan entre sí: **Creatividad, Compromiso con la tarea, motivación y Habilidad por encima de la media**. Observemos el siguiente esquema:



**Figura 3.** Modelo de Enriquecimiento Triárquico/ Puerta Giratoria<sup>10</sup>.

10. BENITO, Y. "Superdotación: Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores". *Ideación*, N.º 1. 1994. Págs. 10-19.

Dentro de este modelo el término **habilidad por encima de la media** también se utiliza para describir tanto habilidades generales como específicas.

Los términos que normalmente se utilizan para describir el **Compromiso con la tarea** son **la perseverancia, la resistencia, el trabajo duro, la confianza en uno mismo**, y una creencia en la propia habilidad para realizar trabajos importantes.

En cuanto a las características relacionadas con la **Creatividad** destacamos:

### 2.1. Características relacionadas con la creatividad:

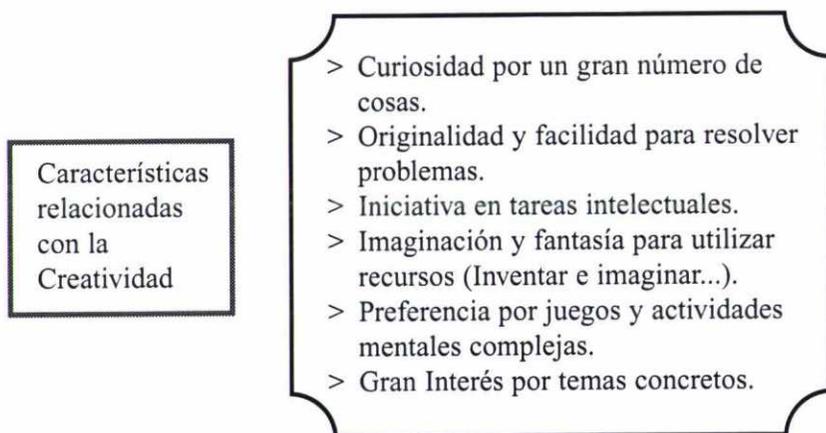


Figura 4

### 2.2. Motivación del superdotado

¿Qué tipo de motivación caracteriza a aquellos sujetos que sobresalen de la media, debido a sus elevadas capacidades?

De las numerosas posturas teóricas existentes, con excepción de la que considera a la motivación como resultado de **una significativa capacidad creativa**, pueden extraerse ciertas extrapolaciones aplicables a los superdotados:

– A pesar del efecto facilitador de los factores extrínsecos motivacionales, son los **factores intrínsecos los que subyacen a los procesos cognitivo-afectivos** que despliegan los sujetos de altas capacidades.

– Los superdotados, generalmente, dependen en gran medida de un **control interno**. Suele ser autónomos y estar autodirigidos en los trabajos que emprenden.

– El hecho de poseer habilidades mentales superiores o/y talentos específicos, les conduce a ganar un dominio más efectivo de su ambiente.

– Poseen el potencial necesario para llegar a cumplir los objetivos que se proponen, por iniciativa propia (autocumplimiento), así como para obtener resultados significativos.

Los superdotados, por naturaleza y potencial, poseen energía que los caracteriza como iniciadores/as de eventos de aprendizaje. **La motivación, para ellos, es generalmente intrínseca.** Cuando esta energía se ve suprimida, por influencia de padres, familias, pares, escuela, sociedad y semejantes, llegar a ser alumnos de bajo logro.

### 2.2.1. Elementos motivacionales

#### a) *El contexto escolar.*

En un porcentaje altamente significativo, el contexto escolar puede considerarse como determinante de la dirección motivacional del chico/a superdotado.

#### b) *Los compañeros.*

Los alumnos superdotados necesitan desarrollar el proceso de aprendizaje en aulas donde haya algún compañero cuya capacidad intelectual sea suficientemente elevada.

La posibilidad de compartir intereses, habilidades, proyectos y metas con otros compañeros, reduce el sentimiento de soledad y fomenta el desarrollo de competencia social, mediante oportunidades de aprendizaje que conllevan la interacción con los demás.

#### c) *El currículo*

Dentro de los elementos del contexto escolar, quizás la programación curricular sea un determinante fundamental para enganchar o motivar al alumno superdotado.

Los alumnos superdotados sufren una intensa frustración ante la propuesta de actividades rutinarias, repetitivas y ante la oferta de materiales curriculares que ya dominan. Ante la falta de estimulación escolar, este grupo del alumnado optará por no participar de la situación de aprendizaje y desarrollar actitudes antiacadémicas<sup>11</sup>.

---

11. POMAR, C. M. *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. ICE. Santiago de Compostela, 2001.

### 2.2.2. Características motivacionales

Igualmente se relacionan con la Creatividad algunas características motivacionales, entre las que destacamos:

- > Perseverancia en tareas.
- > Perfeccionismo.
- > Se exigen demasiado y son autocríticos (insatisfechos)
- > Necesitan tener éxito y reconocimiento.
- > No aceptan lo que no consideran lógico.
- > Les gusta observar, experimentar, investigar...
- > Les gustan los juegos complicados.
- > No les gusta ser interrumpidos.
- > Prefieren como compañeros de juego a niños mayores.
- > Se aburren en clase si no se les proporcionan trabajos adecuados.

### 2.2.3. Mundo emocional

La intensidad de emociones y sentimientos ha sido citada frecuentemente en la literatura como una característica de niños con inteligencia superior<sup>12</sup>.

Los niños altamente dotados intelectualmente tienden a manifestar una gran profundidad en sus sentimientos y vivencias, que se puede exteriorizar de diferentes maneras.

Las cinco intensidades psicológicas “overexcitabilities” descritas por Dabrowski, como las ocho inteligencias descritas por Gardner<sup>13</sup> son potenciales innatos. Dabrowski observó que los niños en edad escolar tienen modos característicos de liberar tensiones y responder a la estimulación externa: algunos se retuercen en sus asientos cuando “algo” no les va, **otros escapan con sus fantasías** o son **emocionalmente tensos**; unos están más alerta mentalmente, y otros chupan los lápices. **Él denominó estas reacciones como intensidad psicomotriz, imaginativa, emocional, intelectual y sensorial.**

Igualmente estudió la salud mental de jóvenes dotados en el campo científico y artístico y comprobó que estas personas tienden a vivir su vida de una forma más intensa. Este autor entendió la intensidad de sus emociones, su sensibilidad y sus sentimientos extremos como parte de su personalidad.

---

12. SILVERMAN. “*Personality development. The pursuit of excellence.*” *Journal for the Education of the Gifted*, 6. 1983. Págs. 5-19; WEBB. *Guiding the gifted child*. Ohio. Psychology Publishing Company. 1994; KEARNEY, K. J. y KEARNEY, C. Y. *Accidental Genius*. Murfreesboro: Woodshed Press. 1995.

13. GARDNER. 1986.

### 3. CURRÍCULO

La teoría de la enseñanza tiene como objetivo servir de base o fundamento a la acción educativa, a la práctica docente y a cuanto signifique intervención en la escuela. Se necesita, por tanto, que la teoría de la enseñanza tenga en cuenta la naturaleza sistemática del proceso enseñanza-aprendizaje: que comprenda su dinámica interna, su desarrollo,... y aporte coherencia a la acción docente, evitando que esta se haga “al azar”, de forma improvisada...

No debemos olvidar que, si en la práctica docente inciden múltiples factores, la teoría de la enseñanza deberá reflejar el tratamiento interdisciplinar de todas aquellas ciencias que colaboran para una mayor comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje; siendo, por tanto, el marco que fundamenta científicamente nuestra acción en el aula, y nuestro currículo para niños con altas capacidades, pero... ¿Cuál es nuestro concepto de Currículo? ¿De dónde partimos?

Para una conceptualización del currículo es necesario:

1. Investigar cuáles son las demandas: intereses, necesidades,... de estos niños y de la sociedad, puesto que el currículo es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura.

**2. Conocer el proceso del aprendizaje en los niños de altas capacidades**, por cuanto un currículo es un plan para el aprendizaje, por tanto, todo lo que se conozca sobre el aprendizaje y sobre los alumnos será útil para la elaboración del currículo.

3. Conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas. Cada disciplina contribuye de forma diferente al desarrollo mental, social y emocional del alumno/a. Es necesario, además una constante revisión de las disciplinas de las que se deriva el contenido de las materias escolares, debido a la expansión constante del conocimiento<sup>14</sup>.

Stenhouse<sup>15</sup> define el Currículo como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Recogiendo las aportaciones más importantes de los diferentes autores concebimos el currículo “como el plan general o estructura organizada de

14. TABA, H. *Elaboración del Currículum. Teoría y Práctica*. Troquel. Buenos Aires, 1983.

15. STENHOUSE, L. *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata. Madrid, 1984.

conocimientos vivencias y experiencias del alumno DURANTE LA ESCOLARIDAD”<sup>16</sup>.

El concepto de Currículo referido sólo a la escuela –señalado por un buen número de autores– ofrece un aspecto reduccionista del mismo, ya que ignora el amplio campo extraescolar, tan rico en experiencias y vivencias.

Así, los educadores deberíamos reflexionar acerca de nuestras concepciones con respecto a temas tan decisivos como:

- El concepto implícito que tenemos del saber y de la forma en que éste se adquiere.
- Los roles educativos, tanto del profesor como del alumno.
- La jerarquización social (influencia de valores y normas, ideología dominante, nivel sociocultural, económico, etc.) y su poder decisorio en el currículo del aula.
- La evaluación en el aula: cómo debe hacerse, quién debe llevarla a cabo.
- El grupo de alumnos, alumnos con N.E.E.
- La organización de la clase: espacio, tiempo, materiales empleados, etc. para atenderlos.

En la mayoría de las ocasiones estas opciones no se hacen explícitas en el currículo. Su transmisión es implícita tanto en cuanto no está prevista, ni siquiera es conocida por alumnos y profesores. Entonces, ¿cómo podemos llevar a cabo una actividad docente racional si no somos conscientes de nuestra propia conducta, de los efectos que nuestras decisiones tienen en los alumnos?

Se exige una clarificación de opciones, dejando constancia de qué educación queremos y qué tipo de hombre pretendemos formar.

El Currículo para estos niños, entendido en su sentido más amplio, quedará **materializado en Programas de Enriquecimiento y en Adaptaciones curriculares.**

El Programa GT de Milville (Estado de Nueva Jersey) ofrece varias experiencias de aprendizaje diseñadas para estimular las necesidades académicas, creativas, culturales e individuales de los alumnos.

Usando un enfoque interdisciplinario, el Programa GT ofrece un currículo diversificado que enfatiza la diversidad y la conciencia cultural, la con-

---

16. GERVILLA CASTILLO, A. *El Curriculum. Fundamentación y Modelos.* Innovare. Málaga, 1988. Pág. 10.

ciencia de carreras, el uso del personal de la comunidad como mentores, y actividades que envuelven las bellas artes y las artes interpretativas.

Estos programas de enriquecimiento permiten que los servicios de GT se extiendan a más alumnos además de los que son identificados como superdotados.

Roman<sup>17</sup> describe las mejores prácticas de programas fuera del horario escolar. Las normas de NSACA<sup>18</sup> especifican que los “niños [deben] tener la oportunidad de participar en actividades de enriquecimiento que pueden fomentar las habilidades básicas y el pensamiento a nivel superior”. Actividades de enriquecimiento incluyen el trabajo grupal en proyectos de ciencia.

Por otro lado, las actividades **extracurriculares** pueden fomentar el desarrollo de habilidades e intereses que no se cultivan plenamente durante el día escolar. Las actividades extracurriculares parecen ofrecer el desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo. Se ha demostrado que el desarrollo de estas habilidades colabora a una mayor auto-estima y aspiraciones elevadas tanto en situaciones académicas inmediatas como en la búsqueda de carreras profesionales de largo plazo<sup>19</sup>.

Después de un día escolar lleno de actividad, los niños necesitan tiempo para aliviar las tensiones, tomar una merienda, jugar con los amigos y construir relaciones consistentes con adultos.

Los programas de horario extraescolar ofrecen oportunidades a los niños y jóvenes adolescentes de aprender habilidades como las de atletismo y realización artística. También pueden extender y enriquecer las habilidades académicas posibilitando la participación en algún club de debate o trabajos con ordenadores... En algunos casos, tales experiencias conducen al desarrollo de intereses o carreras profesionales; pero lo que tal vez sea más importante es el desarrollo de aptitudes y el sentido de compañerismo que representa el mejor motivo para los programas de enriquecimiento<sup>20</sup>.

---

17. ROMAN, J. *The NSACA standards for quality school-age care*. National School-Age Care Alliance. Boston, 1998.

18. Normas de Calidad de la Alianza Nacional del Cuidado para la Edad Escolar

19. CARNS, A., CARNS, M., WOOTEN, H., RAFFIELD, P. y HEITKAMP, J. “*Extracurricular activities: Are they Beneficial?*”. *Texas Counseling Association Journal*, 23 (2). 1995. Págs. 37-45.

20. MILLER, B. *Border zones: Out of school time and young adolescents*. Unpublished paper. National Institute on Out-of-school time. Wellesley, MA, 1998.

### 3.1. Currículo creativo

La propuesta de un Currículo Creativo individualizado implica el planteamiento de unos objetivos y una metodología que nos lleven al desarrollo de determinados programas, con la colaboración de las Familias y la Comunidad<sup>21</sup>. Todos ellos buscan satisfacer sus excesivas necesidades, especialmente las **afectivas y motivacionales**, y desarrollar las habilidades básicas: **sociales, emocionales, cognitivas y físicas**, además de ayudarles a conocer sus **intereses**. Entre el desarrollo de habilidades cognitivas figura la **Creatividad** como habilidad fundamental.

#### 3.1.1. Modelos de organización

Existen tres grupos: **aceleración, enriquecimiento y agrupación por capacidad**.

Hay, además, modelos mixtos que son los más empleados.

##### A) La aceleración.

Se refiere tanto a comprimir el programa del curso para que en uno o dos años, por ejemplo, se cursen los contenidos que corresponden oficialmente a tres.

No implica adaptar el contenido o la metodología. Solo se intensifica el ritmo de la enseñanza.

##### B) El enriquecimiento.

Contempla la educación de estos niños dentro del aula ordinaria diferenciando selectivamente el contenido y las actividades para adaptarlos a sus capacidades de aprendizaje.

Supone una alta adaptación al perfil de alumno.

##### C) La agrupación por capacidad.

Los reúne en centros especiales o acuden al aula especial de grupos por capacidad, dentro del centro ordinario, impartiendo en él un currículo pensado para estudiantes de alta capacidad.

Las conclusiones más importantes que emergen de la evaluación de estos modelos son:

- Con cualquiera de ellos, mejora el rendimiento académico del biendotado.

---

21. Nos referimos a Actividades Escolares y Extraescolares.

- Lo realmente importante para diferenciar su educación no parece ser el modelo o arreglo administrativo, sino **el profesor, el currículo y las estrategias y técnicas de enseñanza aplicadas.**

Actualmente existen modelos mixtos y experiencias para recomendar unos u otros en función de la edad, del perfil de capacidad del alumno y de los recursos del centro.

### Modelos de enriquecimiento

De entre los diferentes Modelos de Enriquecimiento hemos seleccionado dos que responden a diferentes Programas de Desarrollo de la Creatividad y el Modelo de Aprendizaje por Descubrimiento:

#### a) MODELO EN TRES ETAPAS DE PURDUE

Este modelo tiene tres fases:

Etapa I, Desarrollo de las habilidades **divergentes** y convergentes del pensamiento, focalizado en fluidez, **originalidad y flexibilidad, la toma de decisiones**, el pronóstico, y otras habilidades relacionadas.

Etapa II, Desarrollo de **habilidades creativas para solucionar problemas**, proporciona las oportunidades a los estudiantes para aprender una variedad de técnicas y de estrategias que se puedan aplicar en un proceso creativo de solucionar problemas.

Etapa III, Desarrollo de **habilidades independientes** del estudio que permiten que cada estudiante seleccione un tema o una pregunta para desarrollar una investigación individual.

#### b) MODELO DE LA REJILLA (CURRÍCULO DIFERENCIAL)

La rejilla es un modelo que facilita la tarea de diseño de planes de estudios con la finalidad de determinar qué constituye “un currículo diferenciado” y cómo tal currículo puede ser construido. Los propósitos de este modelo son:

Exponer los principios que gobiernan “un currículo diferenciado” para el superdotado y cómo pasarlo a la práctica;

Definir el proceso de construcción los **planes de estudios diferenciados** para superdotados; y

Desarrollar un “currículo diferenciado” que sea **comprensivo e integrador** y sirva de marco referencial para dirigir el proceso de enseñanza/aprendizaje de estos niños.<sup>22</sup>

22. Gifted- Sandr N. Kaplan: Citado por MARTÍNEZ, M. *Enriquecimiento cognitivo*. 2002. Consultado en <http://eureka.ya.com/mentor-gp/enricgcr.htm> visitada 09/06/03.

c) MODELO DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO.

El Aprendizaje por Descubrimiento deberá tener en cuenta el siguiente modelos con sus correspondientes características:

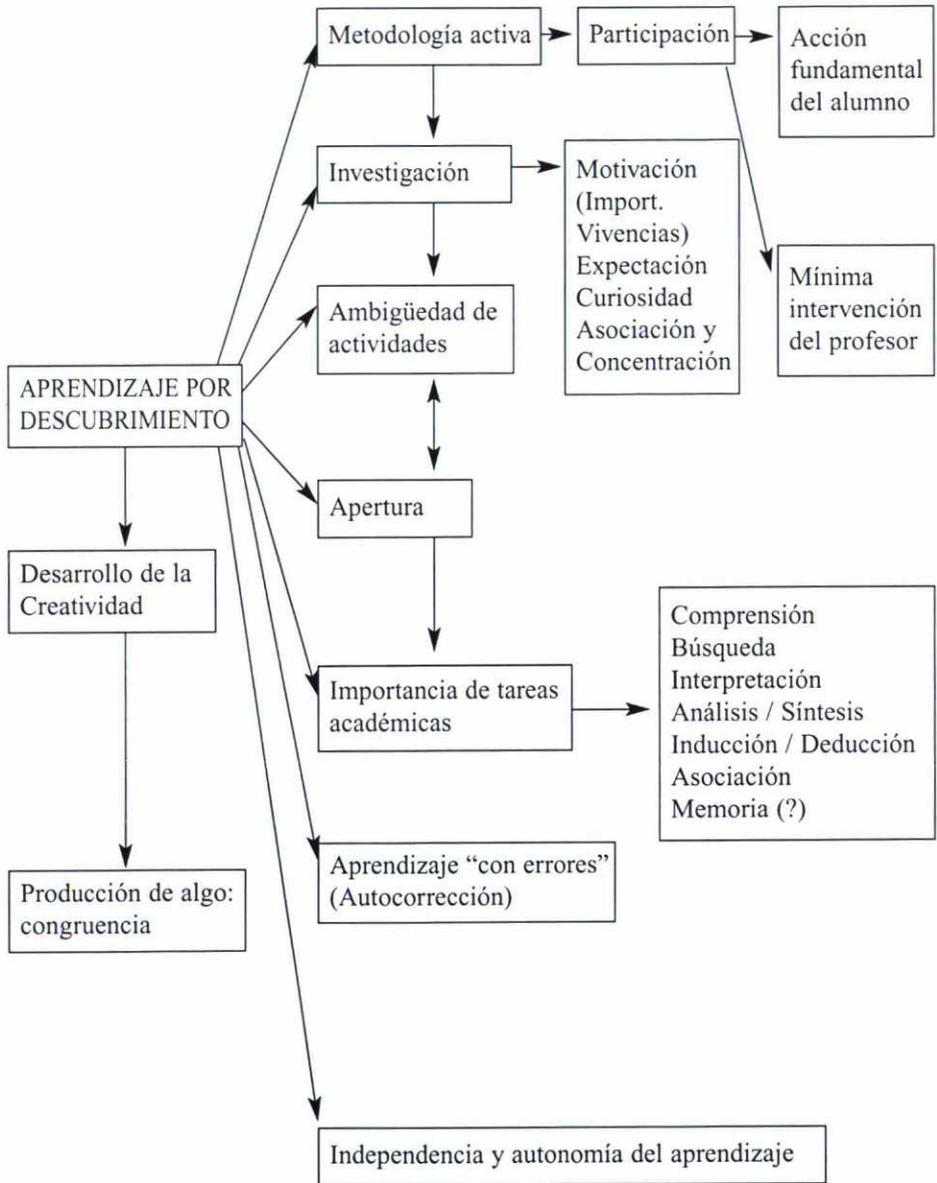


Figura 5<sup>23</sup>

23. GERVILLA CASTILLO, Á. 2003.

### 3.1.2. Programas de desarrollo cognitivo

Son muchos los programas de desarrollo existentes. Destacamos de entre los citados por Serrano, M. y Tormo, R.<sup>24</sup> aquellos encaminados al desarrollo de la Creatividad:

#### a) PROGRAMAS PARA MEJORAR ESTRATEGIAS GENERALES

Son programas que estiman que podemos mejorar el uso que en un momento determinado podamos hacer del CI; dan poca importancia a la medición objetiva a base de tests; tienden a trabajar habilidades muy complejas de pensamiento, más cercanas a las actividades reales de los sujetos: habilidades de metacognición, habilidades para estimular el pensamiento creativo, habilidades sociales...

- **Pensamiento Productivo**, de Covington (1966, 1974).
  - **CoRT**, de E. de Bono (1973).
  - **Filosofía para niños**, de M. Lipman (1975, 1980, 1984).
- Estrategias de estudio y trabajo intelectual:
- **SQ3R**, de Robinson (1970) y Higbee (1977).
  - **Aprende a pensar. Planifica y Decide**, de M. A. De Sánchez (1992).

#### b) PROGRAMAS QUE TRATAN DE MEJORAR ALGÚN CONJUNTO DE HABILIDADES BÁSICAS.

Estos programas aceptan plenamente la modificabilidad cognitiva y **se sustentan en teorías ambientalistas** o de algunos sectores del procesamiento de la información. Trabajan procesos o habilidades que, aunque se teoricen como complejos, son considerados como procesos más simples integrantes de un constructo complejo como es la inteligencia. Suelen ser programas de aplicación larga y vinculados a teorías determinadas, donde la Creatividad desempeña un papel fundamental:

- **SOI**, de Meeker (1969).
- **PEI** (Programa de Enriquecimiento Instrumental), de Reuven Feuerstein (1980).
- **Inteligencia Aplicada**, de R. J. Sternberg (1986).
- **PAR** (Problemas, Analogías y Relaciones) de E. Díez (1988).

#### c) PROGRAMAS QUE TRATAN DE ENSEÑAR HEURÍSTICOS PARA RESOLVER PROBLEMAS

Según estos programas existen estrategias eficaces y suficientemente generalizables a muchos problemas: **son los heurísticos**.

24. SERRANO, M. y TORMO, R. 2000. Consultado en [http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_1.htm) en 09/06/03.

- **Resolución de Problemas**, de A. Nevell y H. A. Simon (1972).
  - **Patrones de Solución de Problemas**, de M. F. Rubinstein (1969, 1975).
  - **La Enseñanza Heurística**, de A. H. Schoenfeld (1979).
  - **Resolución de Problemas y Comprensión**, de A. Whimbey y J. Lochhead (1979).
- El Solucionador de Problemas Completo** (J. Hayes, 1981).

#### d) APRENDIZAJE MEDIADO

Feuerstein<sup>25</sup> en su teoría sobre la Experiencia de Aprendizaje Mediado ofrece los siguientes criterios o categorías:

<i>Intencionalidad y reciprocidad</i>	Consiste en implicar al mediado en el aprendizaje, haciéndole asumir los estímulos: ésta es la intención del mediador.
<i>Trascendencia</i>	Se trata de que el mediado llegue al convencimiento de que la resolución de una determinada actividad no se acaba en sí misma, sino que le ha de servir para otras ocasiones de aprendizaje.
<i>Significado</i>	Se presentan las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el alumno, <b>que signifiquen algo para él</b> , que penetren en su propio sistema de significados, posibilitando las relaciones entre los aprendizajes adquiridos.
<i>Sentimiento de capacidad</i>	Está estrechamente relacionado con la motivación y la autoestima. Se trata de provocar en el mediado el <b>sentimiento de "ser capaz de"</b> .
<i>Control del Comportamiento</i>	Equivale, tanto a <b>dominio de la impulsividad</b> , controlada por sí y en sí misma, como a <b>inicio y a aceleración</b> de la actividad.
<i>Comportamiento de compartir</i>	Compartir y desarrollar actitudes de cooperación, solidaridad y ayuda mutua, respondiendo a un deseo primario del individuo, que puede o no estar desarrollado, si se ha mediado o no.
<i>Individualización y diferenciación psicológica</i>	Implica <b>aceptar al alumno como individuo único y diferente</b> , considerándolo participante activo del aprendizaje, capaz de pensar de forma independiente y <b>diferente respecto a los demás alumnos e, incluso, al propio profesor</b> .

25. FEUERSTEIN, R. *Mediated Learning Experience*. Hadaza Wizo Canada Research Institute. Jerusalén, 1986.

<i>Búsqueda, planificación y logro de objetivos</i>	Se trata de crear en el mediado la <b>necesidad de trabajar según unos objetivos</b> , para conseguir los cuales se han de poner unos medios.
<i>Búsqueda de novedad y complejidad</i>	Se fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente. <b>Se pretende hacer al alumno flexible, tanto en la aceptación como en la creación de lo nuevo en sus respuestas.</b>
<i>Conocimiento del ser humano como ser cambiante</i>	Se trata de hacer que el alumno-mediado llegue a auto-percibirse como sujeto activo, <b>capaz de generar y procesar información</b> . El cambio ha de ir acompañado de la <b>conciencia de que se cambia</b> ; que el mediado conozca su potencial para el cambio.
<i>Optimismo</i>  <i>Sentimiento de pertenencia</i>	<b>Si el mediador es optimista, la situación de mediación lo será; y el mediado, lógicamente, también. En la misma base de la mediación está el optimismo.</b> El mediador ha de creer en la capacidad de cambio de las personas con las que trabaja; esto ya significa y requiere un espíritu optimista.  Pero, no sólo pertenencia a un pequeño grupo, sino además <b>pertenencia a una determinada cultura</b> , a una sociedad concreta. <b>El mediado está dentro de unas determinadas coordenadas socioculturales.</b> El mediador ha de interponerse entre esa realidad socio-cultural y la realidad personal del mediado.

Cuadro 1

Este proceso implica una serie de operaciones mentales, relacionadas con la Creatividad, entre las que encontramos:

- Pensamiento divergente.
- Razonamiento analógico.
- Análisis y síntesis, etc.

Siendo la Modificabilidad Cognitiva producto de la Experiencia de Aprendizaje mediado:

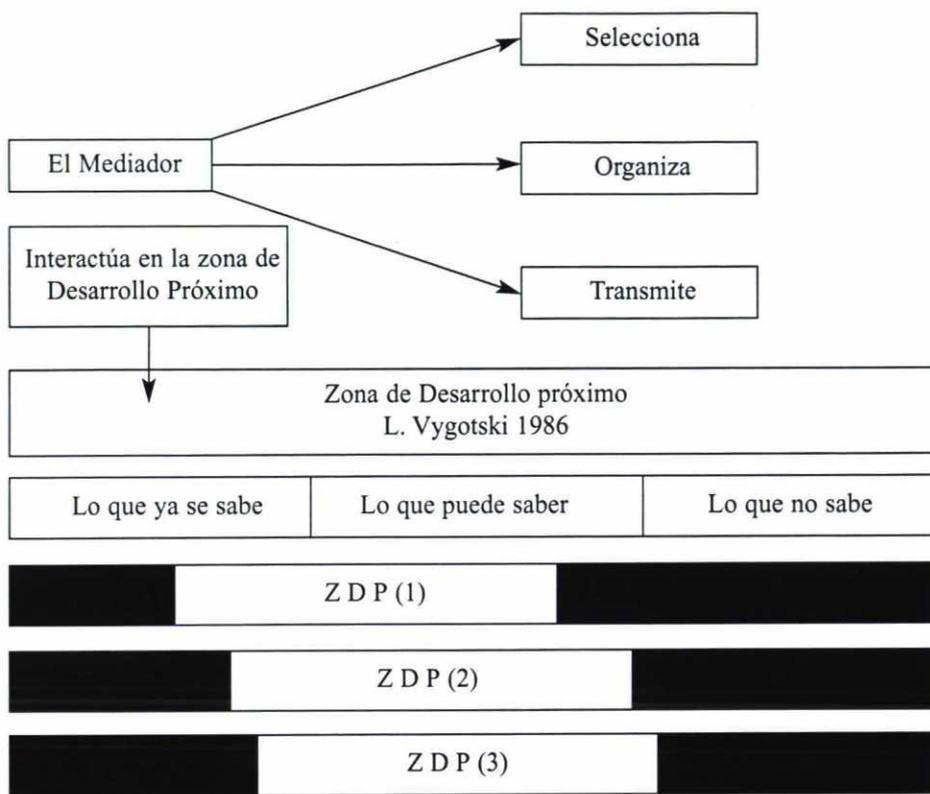


Figura 6

### e) PROGRAMAS DE CREACIÓN DE ATMÓSFERAS CREATIVAS (PCACS)

Como señalan Betancourt y Valadez<sup>26</sup> a modo de conclusiones: el Programa de Atmósferas Creativas es un serio intento para el desarrollo de las potencialidades de los niños sobresalientes partiendo de toda una serie de principios de la escuela Histórico-cultural. Este programa trata de crear un clima creativo en el aula sobre la base de un sistema de actividades y comunicaciones en donde el juego favorece el desarrollo de las potencialidades del niño. En este se tienen en cuenta los siguientes elementos:

- El maestro como mediador del aprendizaje,
- tratamiento individualizado del alumno de acuerdo a las características y posibilidades de desarrollo de cada alumno,

26. BETANCOURT, M. J. y VALADEZ, M. *Intervención Psicoeducativa a superdotados*. Proyecto de Investigación. Dpto. De Psicología Centro Universitario Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. 1995.

- evitando los juicios críticos y valorativos que dañen la autoestima del alumno y no favorezcan la seguridad psicológica.
- recompensar las creaciones propias y, la formulación de problemas.
- trabajar el desarrollo de sentido e intereses.
- reforzar la confianza del alumno en sus propias potencialidades.

### 3.1.3. Técnicas para el desarrollo de la creatividad

Como afirma Ambruster<sup>27</sup>, la metacognición de cada sujeto sobre sus procesos creativos es posible que deba considerarse como la base teórica sobre la que debe elaborarse cualesquier método de formación en creatividad; teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. **Supresión de los procedimientos inhibitorios.**
2. **Creación de un clima de libre producción.**
3. **Fomentar las motivaciones para la creatividad:** necesidad de afecto o deseo de crear, curiosidad, implicación profunda en el campo de trabajo, necesidad interior de autoafirmación, etc.
4. Utilizar técnicas educativas que no marginen el pensamiento divergente, sino que lo exijan y mantengan. No debe olvidarse que es muy frecuente que los profesores se encuentren incómodos con los alumnos más creativos que fácilmente resultan molestos, mientras se encuentran muy satisfechos con los alumnos “convergentes” que se someten fácilmente a los sistemas preconcebidos.

El siguiente esquema recoge las técnicas más importantes:

---

27. ARMSTRUBSTER, B. B. *Metacognition in Creativity*. Rouning y Reynolds Eds. Clover, 1989.

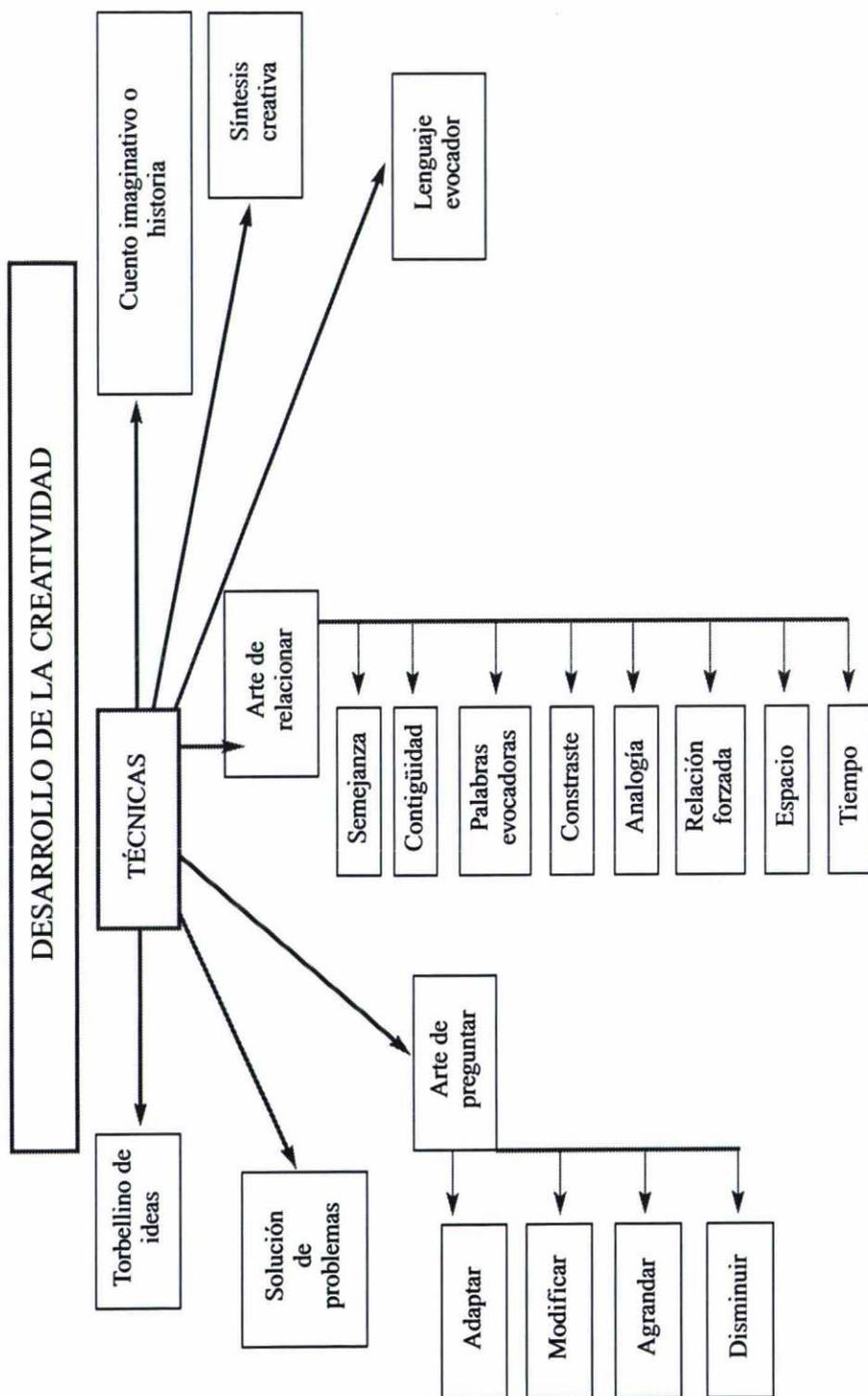


Figura 7

### **A) BRAINSTORMING (TORBELLINO DE IDEAS):**

Se plantea una cuestión abierta, durante un tiempo que puede oscilar entre los 10 a 30 minutos. Se da el mayor número de sugerencias... Una vez agotadas las aportaciones, se clasifican y se organizan. Se ven los pros y los contras de cada sugerencia, se mejoran y se evalúan para elegir las mejores alternativas. También se evalúa el comportamiento de los participantes, el número de ideas, el número de propuestas originales...

### **B) SOLUCIÓN DE PROBLEMAS:**

Los problemas, para que estimulen el pensamiento creativo tienen que ofrecer por definición múltiples soluciones. Hemos de tener en cuenta que el problema existe cuando hay una diferencia entre la realidad y nuestro ideal. De esta forma, el problema puede quedar modificado si se cambia el punto de vista y los objetivos propuestos. Debemos reformularlo, verlo desde diferentes perspectivas.

### **C) EL ARTE DE PREGUNTAR:**

**La pregunta es uno de los puntos de apoyo** en las actitudes creativas. Para que surja la pregunta hace falta un interés positivo y una curiosidad patente. Hay condiciones generales que normalmente suelen producir buenos resultados, mientras que otras impiden el ejercicio de esta actividad incitante y malogran sus posibles frutos.

La soberbia intelectual frena la pregunta, porque cuando se cree que ya se sabe todo, ¿para qué seguir preguntando?

La previa documentación es fuente de preguntas, porque el saber predispone a seguir preguntando, y estas suelen llevar a valiosos descubrimientos...

### **D) ARTE DE RELACIONAR:**

La teoría asociacionista fundamenta la creatividad en la asociación. Las relaciones inesperadas o insólitas, como en el humor y la ironía ejemplifican un tipo de relación creativa. Probablemente Edward de Bono es el autor que más ha insistido en la capacidad de establecer nuevas relaciones entre las cosas, a la hora de definir la creatividad.

### **E) LENGUAJE EVOCADOR:**

Debemos esforzarnos en buscar palabras que evoquen, que nos ayuden a crear imágenes...

### **F) SÍNTESIS CREATIVA:**

La síntesis personal es una vía de aproximación creativa. La síntesis como dimensión creativa de la mente implica una integración de materiales dispersos, para alcanzar unidades de sentido, que se escapan a los demás.

### G) CUENTO IMAGINATIVO:

El proponer a los niños finalizar cuentos, crear nuevas historias,... es un buen mecanismo de sensibilización a la solución creativa de problemas.

## 4. EDUCADORES: SU IMPLICACIÓN EN EL CURRÍCULO CON NIÑOS DE “ALTAS CAPACIDADES”

**Es clave la intervención de padres y profesores.**

Los padres suelen ser terriblemente críticos con los esfuerzos de la escuela pensando que ésta no responde a las necesidades de su hijo. Muchos se encuentran confusos ante la proliferación de programas y opciones curriculares posibles.

Desean urgentemente entender cuales son las **necesidades sociales y emocionales de su hijo, y que no necesariamente son del mismo nivel que las intelectuales**. Muchos se muestran preocupados por su alto nivel de energía, poca necesidad de dormir o desorden (falta de hábitos).

Observemos los siguientes gráficos:

### 4.1. Padres y profesores deben:

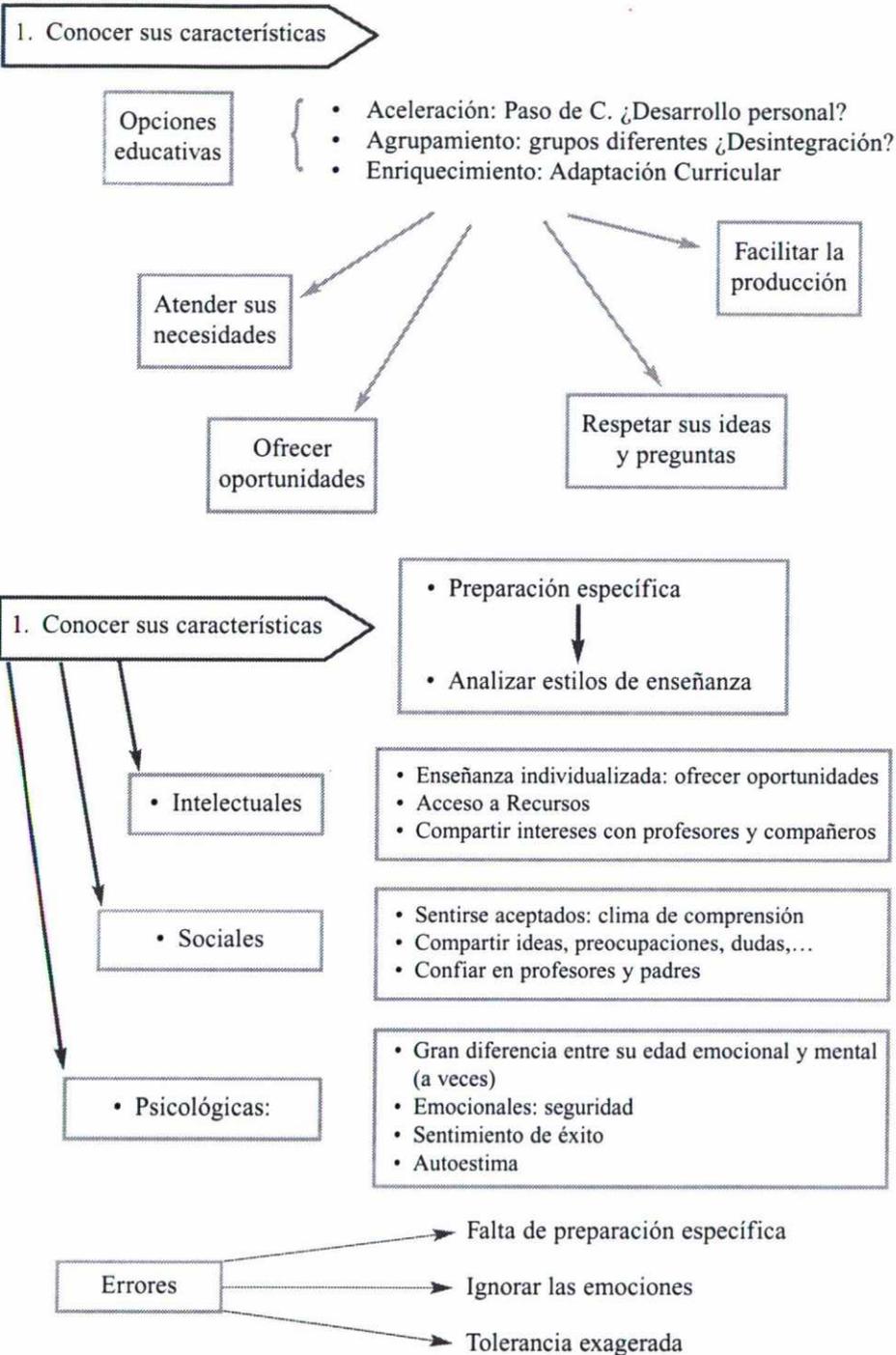


Figura 8

## 4.2. ¿Qué puede hacer la familia?

Observemos el siguiente esquema:

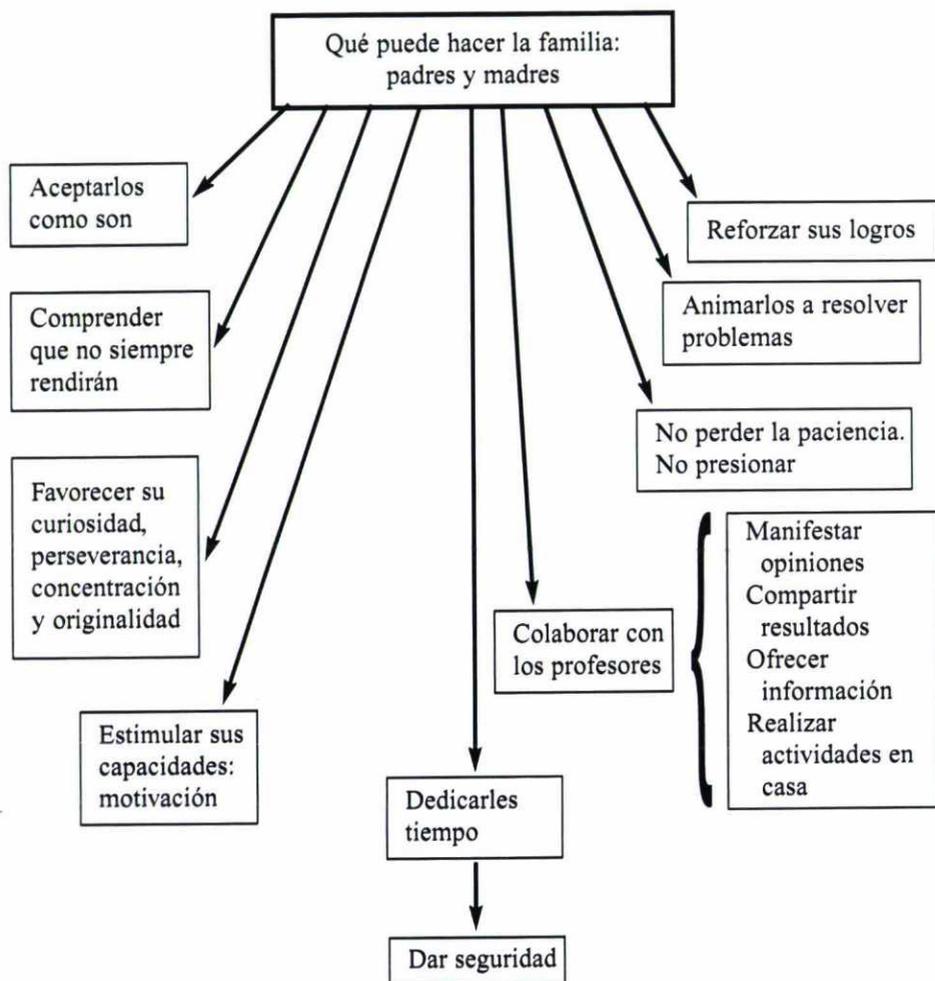


Figura 9

## 4.3. Algunas actividades

Veamos a modo de ejemplo, algunas de las actividades que pueden desarrollarse con niños de altas capacidades.

Se deben proporcionar oportunidades de trabajos independientes y creatividad y dar oportunidad de explorar nuevos campos de experiencia que incluyan el uso de diversos materiales de nivel avanzado:

- ❖ Si la clase está estudiando el sonido, el niño superdotado puede: Descubrir cómo producen sonidos los fonógrafos, cómo lo transmite la radio, etc.
- ❖ Si la clase está estudiando el tiempo, el niño superdotado puede: Instalar una estación meteorológica para recoger datos respecto de la dirección del viento, presión atmosférica, temperatura y otros fenómenos semejantes (usando instrumentos hechos en casa o clase si no dispone de otros); Visitar una estación meteorológica e informar a la clase
- ❖ Si la clase está estudiando máquinas, el niño superdotado puede: Fabricar un modelo de alguna máquina que le haya interesado; Visitar una planta industrial y observar las máquinas en funcionamiento.

No podemos olvidar la utilización de Modelos y Técnicas de desarrollo de la Creatividad entre las que ocupa un lugar importante el Arte de Preguntar.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

- Educar es preparar para el futuro. Este es más imprevisible hoy que nunca y, por tanto hay que inventarlo.
- Nuestra faceta más humana se manifiesta en la creación: El hombre lo es más cuando crea, inventa, siente, ya que se puede crear en: el tiempo, entorno, relaciones, trabajo, economía... La creación abre la puerta al mundo de las iniciativas...
- Todo puede mejorarse: la renovación no consiste en cambiarlo todo, sino en darle un nuevo aire y mayor sentido a los valores-claves en el proceso educativo.
- La Creatividad es una opción de vida. Todos somos creativos y podemos aprender a serlo cada vez más...
- Es necesario dar prioridad a currículos que precisen de la creación y reelaboración por parte de los estudiantes, máxime si éstos poseen altas capacidades.

La Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación dedica la Sección 3ª, Artículo 43 a los alumnos superdotados intelectualmente. De ella destacamos:

P.3: *“El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas establece las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo, independientemente de la Edad de estos alumnos”.*

P.5: *“Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación”... “Adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado”.*

**BIBLIOGRAFÍA**

ADRADOS, F. J. “Evolución del concepto de superdotación y de talentos específicos”. *Comunidad Educativa* N° 260. 1999. Págs. 20-23.

ARMSTRUBSTER, B. B. *Metacognition in Creativity*. Rouning y Reynolds Eds. Clover, 1989.

BENITO, Y. “Superdotación: Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores”. *Ideacción*, N° 1. 1994. Págs. 10-19.

BETANCOURT, M. J. y VALADEZ, M. *Intervención Psicoeducativa a superdotados*. Proyecto de Investigación. Dpto. De Psicología Centro Universitario Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. 1995.

CARNS. A., CARNS, M., WOOTEN, H., RAFFIELD, P. y HEITKAMP, J. “Extracurricular activities: Are they Beneficial”. *Texas Counseling Association Journal*, 23 (2). 1995. Págs. 37-45.

CASTEJÓN, J. L., PRIETO, M. D. y ROJO, A. “Modelos y estrategias de identificación del superdotado”. En PRIETO, M.ª D. (Coord.) *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Aljibe. Málaga, 1997.

CASTELLÓ, A. “Concepto de superdotación y modelos de inteligencia”. En BENITO (Ed.) *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú. Salamanca, 1992.

CASTELLÓ, A. *Inteligencia. Una integración multidisciplinar*. Masson. Barcelona, 2001.

DABROWSKI. *Theory of levels of emotional development*. Dabor Science. Nueva York, 1977.

FEUERSTEIN, R. *Mediated Learning Experience*. Hadaza Wizo Canada Research Institute. Jerusalén, 1986.

GARDNER, H. *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad vistas a través de P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham y M.Ghandi*. Paidós. Barcelona, 1995.

GARDNER, H. *Frames of mind. The theory of multiples intelligences*. Basic books. New York, 1993.

GARCÍA, E. e IZQUIERDO, A. "Conceptualización y modelos en la superdotación". *Revista de Ciencias de la Educación*. Nº 162. 1995. Págs. 149-161.

GERVILLA CASTILLO, A. *La creatividad en el aula*. Innovare. Málaga, 1986.

GERVILLA CASTILLO, A. *Creatividad, Inteligencia y Rendimiento. Un estudio experimental, realizado con escolares malagueños*. Servicios Publicaciones UMA. Málaga, 1987.

GERVILLA CASTILLO, A. *El Currículum. Fundamentación y Modelos*. Innovare. Málaga, 1988.

GERVILLA CASTILLO, A. "Paradigmas y Modelos". En GERVILLA, A (Coord.) y otros (Ed.) *El currículum: Fundamentación y Modelos*. Innovare. Málaga, 1988.

GERVILLA CASTILLO, A. *Dinamizar y Educar. Metodologías propuestas por la Reforma (LOGSE)*. Dykinson. Madrid, 1992.

GERVILLA CASTILLO, A. *Didáctica y Formación del profesorado. ¿Hacia un nuevo paradigma?*. Dykinson. Madrid, 2000.

GERVILLA CASTILLO, A. y PRADO SUÁREZ, R. C. *Creatividad Aplicada*. Dykinson. Madrid, 2003.

GONZÁLEZ I PONS. *Valores para vivir*. CCS. Madrid, 2000.

KEARNEY, K. J. y KEARNEY, C. Y. *Accidental Genius*. Murfreesboro: Woodshed Press. 1995.

MARTÍNEZ, M. *Enriquecimiento cognitivo*. 2002. Consultado en <http://eureka.ya.com/mentor-gp/enricgcr.htm> visitada 09/06/03.

MILLER, B. *Border zones: Out of school time and young adolescents*. Unpublished paper. National Institute on Out-of-school time. Wellesley, MA, 1998.

MOORE. *Relaciones humanas*. Rialp. Madrid, 1976

PERKINS, D. *The mind's best work*. Harvard University Press. Cambridge, 1981.

POMAR, C. M. *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. ICE. Santiago de Compostela, 2001.

RENZULLI, J. S. "El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa". En BENITO, Yolanda (Coord.) *Intervención e Investigación Psicoeducativas en alumnos superdotados*. Amarú. Salamanca, 1994.

ROGERS, C. *Libertad y creatividad en educación. El sistema no directivo*. Paidós. Barcelona, 1972.

ROMAN, J. *The NSACA standards for quality school-age care*. National School-Age Care Alliance. Boston, 1998.

SERRANO, M. y TORMO, R. 2000. Consultado en [http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_1.htm) en 09/06/03.

SILVERMAN. "Personality development. The pursuit of excellence." *Journal for the Education of the Gifted*, 6. 1983. Págs. 5-19.

STERNBERG, R. J. Y LUBART, T. I. *La Creatividad en una cultura conformista*. Paidós. Barcelona, 1997.

STENHOUSE, L. *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata. Madrid, 1984.

TABA, H. *Elaboración del Currículum. Teoría y Práctica*. Troquel. Buenos Aires, 1983.

TORRANCE, P. *Orientación del talento creativo*. Troquel. Buenos Aires, 1976

TRUJILLO, S. "Los niños superdotados". En MUÑOZ, A. M. (Coord.) *Bases para la intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo*. Manuales Universidad de Málaga. Málaga, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Harvard, Mass, 1986.

WEBB. *Guiding the gifted child*. Ohio. Psychology Publishing Company. 1994.



# LA FAMILIA Y LOS HIJOS CON ALTAS CAPACIDADES

Beatriz Álvarez González  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

## INTRODUCCIÓN.

### 1. FACTORES DEL ENTORNO FAMILIAR.

#### 1.1. Algunos estudios sobre el contexto familiar.

### 2. ACONTECIMIENTOS FAMILIARES QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE LOS HIJOS.

#### 2.1. Estilos parentales de educación.

#### 2.2. Tipos de familia y alumnos de altas capacidades.

#### 2.3. Niveles socio-culturales de la familia e Influencia familiar en el rendimiento de los hijos de altas capacidades.

#### 2.4. Educación familiar y género.

### 3. CONCLUSIÓN.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

## INTRODUCCIÓN

La familia es el medio principal y básico que modula el desarrollo de todos sus miembros. Cuando se analiza el fenómeno de las altas capacidades dentro de este contexto hay que destacar una serie de aspectos que van a determinar sus posibilidades de desarrollo y evolución.

La intervención con familias con hijos de estas características debe considerar, en primer lugar, el contexto educativo específico del que parten estos niños y niñas. Así, se tratarán en este trabajo los siguientes aspectos:

- Factores del contexto familiar con influencia en el desarrollo de las altas capacidades
- Intervención educativa y colaboración con la escuela.

## 1. FACTORES DEL ENTORNO FAMILIAR

Los rasgos y características de los diversos entornos familiares difieren notablemente de unos a otros, al igual que sucede en otros órdenes. No obstante y atendiendo al caso específico de las altas capacidades, Rodrigo y Palacios<sup>1</sup> apuntan a determinados aspectos que parecen haber demostrado una clara influencia en su desarrollo. Merece la pena revisar brevemente cada uno de estos factores.

Uno de los aspectos que destaca es la *edad de los padres*; a este respecto, los padres jóvenes con frecuencia comparten intereses y tienden a estimular a sus hijos desde muy pequeños y siguen bien su extraordinario ritmo de aprendizaje, no obstante, en diversos estudios y cuando se observa esta variable, se constata una media de edad ligeramente superior a lo habitual.

El *orden de nacimiento* es un aspecto ampliamente estudiado. Un dato clásico muy difundido es que entre estos niños y niñas son frecuentes los primogénitos o hijos únicos. Las hipótesis al respecto señalan la posibilidad de que el momento evolutivo de la pareja (padres "primerizos") y los modelos educativos que se suelen desarrollar en esta etapa favorezcan este hecho. El primer hijo suele encontrar, habitualmente, unos padres jóvenes y fuertes pero también muy preocupados por la posibilidad de cometer errores, esta circunstancia puede dar lugar a una supervisión del desarrollo del hijo muy centrada y constante, promoviendo de esta forma determinados rasgos de personalidad en el individuo. Hay que señalar, sin embargo, que aunque el primer puesto aparezca con frecuencia, las capacidades excepcionales se dan en cualquier orden de la fratria.

Las *actitudes paternas* constituyen otro factor de influencia en el desarrollo de los hijos. Un estudio de Helson<sup>2</sup> constató que la actitud que manifestaban las madres hacia las matemáticas se transmitía a sus hijas; por otro lado,

---

1. RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. *Familia y desarrollo humano*. Ed. Alianza. Madrid, 1998.

2. HELSON, R. "Which of those young women with creative potential became productive?: Personality in college and characteristics of parents". In HOGAN, R. & JONES, W. H. (Eds.) *Perspectives in personality* (Vol. 1. Págs. 49-80). JAI Press. Greenwich, CT, 1985.

también las actitudes de los padres varones hacia las inclinaciones profesionales de sus hijos varones incidían en la decisión vocacional de estos.

Otro factor de influencia son los *estilos educativos* y *estilos de vida* que asume cada grupo familiar. Todos los rasgos apuntados anteriormente se articulan formando estos estilos, en este sentido, cada entorno social y cultural favorecerá más unos estilos que otros en función de aquellos que el grupo considere más deseables, por razones de tradición, creencias, éxito social, etc. Cuando esta dimensión de la vida familiar se analiza en relación con el desarrollo de las altas capacidades es necesario desterrar una serie de estereotipos que señalan a determinadas formas familiares como perjudiciales para el desarrollo de los hijos en general, y de los de altas capacidades en particular. En conjunto, las familias asumen y promueven una serie de *valores* que al transmitirse a sus hijos favorecerán unas capacidades u otras.

### 1.1. Algunos estudios sobre el contexto familiar

Los estudios en torno a la temática de las altas capacidades o superdotación, como se designa más frecuentemente, son muy abundantes, sin embargo, aquellos que se centran en el contexto familiar de estas personas y la forma en que dicho contexto condiciona su desarrollo no lo son tanto. Cuando se lleva a cabo una revisión sobre la literatura existente aparecen investigaciones sobre aspectos hereditarios de la excepcionalidad y en otros casos se alude también a hechos fortuitos especialmente influyentes en sus vidas, pero son mucho más escasos los estudios que analicen en detalle la influencia de ambiente familiar como contexto educativo<sup>3</sup>. Hay que señalar la revisión realizada por Rayo Lombardo<sup>4</sup> sobre algunas de estas investigaciones, a partir de las cuales encontró, entre otros datos, los siguientes:

En el contexto familiar de estos niños y niñas aparecen vínculos y relaciones interpersonales significativamente altos<sup>5</sup>.

Los padres promueven un desarrollo más autónomo en sus hijos<sup>6</sup>.

3. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. "Orientación Familiar a padres de alumnos de altas capacidades". En DEL RÍO SADORNIL, ÁLVAREZ GONZÁLEZ, BELTRÁN CAMPOS y TÉLLEZ MUÑOZ (Coords.) *Orientación y Educación Familiar*. Colección Actas y Congresos. Ed. UNED. Madrid, 2003.

4. RAYO LOMBARDO. *Quiénes y cómo son los superdotados. Implicaciones familiares y escolares*. Ed. EOS. Madrid, 2001.

5. COLANGELO, N. y DELTMAN, D. F. "A review of research on parents and families of gifted children". *Review of Exceptional Children*. Sept. 50. 1983. Págs. 20-27.

6. COLANGELO, N. y DELTMAN, D. F. "A review of research on parents and families of gifted children". *Review of Exceptional Children*. Sept. 50. 1983. Págs. 20-27.

En general, la autoimagen de las familias de estos niños es positiva, se ven a sí mismas más independientes, intelectuales y armónicas en sus relaciones<sup>7</sup>.

El nivel socioeconómico es alto y favorecen el desarrollo de sus hijos. La situación contraria también se constata<sup>8</sup>.

Otro estudio interesante es el realizado por Zubiría Samper<sup>9</sup> en Colombia. Esta investigación se centró en la influencia familiar en el desarrollo de niños de altas capacidades. Durante ocho años se llevó a cabo el seguimiento de 250 niños con coeficientes entre 130 y 170 puntos, todos ellos pertenecientes al Instituto Alberto Merani en Santa Fe de Bogotá (Colombia); se observó principalmente la interacción con sus familias. El estudio partió de la hipótesis de que la influencia más relevante en el desarrollo infantil son las condiciones culturales, subjetivas, no las objetivas, económicas. Los resultados confirmaron esta hipótesis y constataron una vez más que los niños de altas capacidades aparecen en todos los estratos económicos, sin embargo, el factor más importante en su desarrollo no parecía ser el económico sino el nivel cultural y educativo de los padres. El estudio también puso de manifiesto que en los estratos sociales más desfavorecidos el desarrollo de estos niños parecía afectado por “barreras objetivas invisibles” que limitan el desarrollo óptimo de sus capacidades.

Todos estos estudios señalan la existencia de determinados esquemas, dinámicas y entornos en general que desempeñan un papel primordial en la realización de la capacidad y el talento de las personas. En esta línea, Tannenbaum<sup>10</sup>, indicó que debía reconocerse a la familia la fuente fundamental de estímulo para el desarrollo y, por lo tanto, tenía que ser incluida en cualquier plan de intervención con altas capacidades.

## 2. ACONTECIMIENTOS FAMILIARES QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE LOS HIJOS

La influencia del entorno familiar es determinante para el desarrollo personal a todos los niveles, afectivo, cognitivo, profesional, social. Por ello, las

7. TABACKMAN, M. J. *A study of family psycho-social environment and its relationship to academic achievement in Gifted adolescents*. University of Illinois. Ed. Urbana Champaign. Illinois, 1976.

8. SCHMIDT. 1981. Cit. por RAYO LOMBARDO. *Quiénes y cómo son los superdotados. Implicaciones familiares y escolares*. Ed. EOS. Madrid, 2001.

9. Zubiría Samper. 1998.

10. TANNENBAUM, A. J. “*The Social Psychology of Giftedness*”. En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Allyn & Bacon. Boston, 1991.

circunstancias, tanto positivas como negativas, que se produzcan a lo largo de la evolución de un grupo familiar van a establecer las condiciones, posibilidades y limitaciones con que se encontrará cada individuo<sup>11</sup>.

En el caso específico de este trabajo, analizamos las variables familiares con incidencia en el desarrollo de los hijos, y sobre las que es posible intervenir para capacitar a madres y padres en procesos educativos eficaces, o en su caso, incrementar o mejorar los mismos. En consecuencia, los aspectos a tratar serán los siguientes:

- Estilos parentales de educación y disciplina
- Diversidad de tipos familiares
- Niveles socio-culturales de la familia

## 2.1. Estilos parentales de educación

Cada familia desarrolla un estilo educativo diferente, además el hecho de que los padres deban llegar a acuerdos sobre los modelos a seguir en función de sus respectivas experiencias con sus familias de origen incrementa aún más dicha heterogeneidad.

Uno de los aspectos más complejos en lo que se refiere a la educación de estos niños y niñas es la necesaria coherencia que debe existir entre sus padres; es importante para los padres negociar, e intentar no descalificar la decisión de uno de ellos.

En un estudio de Kohn y otros<sup>12</sup> reveló la importancia de los valores asumidos por la familia en función de su social; uno de los aspectos que se observó fue la tendencia a la autoridad y los distintos grados que se producen según los grupos familiares. Los extremos de esta variable serían la *conformidad* y la *autodirección* o *autonomía*. Según los resultados hallados, las clases sociales media y alta valoran más la autonomía que la conformidad, mientras que los estratos sociales correspondientes a trabajadores de menor cualificación muestran tendencias opuestas.

En otras investigaciones se identifican una serie de actitudes que aparecen de forma transversal en diferentes estratos sociales, nos estamos refiriendo a unos niveles de preocupación por el desarrollo intelectual del hijo que, con

11. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. 2002. En MARTÍNEZ GONZÁLEZ, M. C. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. *Orientación Familiar*. Ed. UNED. Madrid, 2002.

12. KOHN, M. C., SLOMCZYNSKI, K. M. y SCHOENBACH, C. (1986). "Social stratification and the transmission of values in the family. A crossnational assessment". *Sociological Forum*, 1. 1986. Págs. 73-102.

frecuencia lleva a las familias una escalada en la programación de actividades complementarias al currículum, clases y profesores particulares, para evitar la amenaza de la desmotivación.

Estos padres están desconcertados ante su responsabilidad frente al colegio y sobre el tipo de atención especial que debe recibir su hijo. Este hecho suele coincidir con la percepción de los profesores de que los padres de estos niños, o los que insisten en la necesidad de una “supuesta atención especial”, se manifiestan de forma agresiva, interfieren con la labor educativa de la escuela y cuestionan seriamente la competencia del docente. En resumen, tienen fama de presionar sistemáticamente a sus hijos para que se esfuercen más. Esta situación incide también en la coherencia de estilos educativos, pues en el caso descrito los niños reciben mensajes contradictorios del entorno familiar y de la escuela lo cual implica un alto riesgo de que desarrollen estados de ansiedad que pueden acabar produciendo un rechazo hacia los aprendizajes.

Los procesos de maduración y aprendizaje de estos niños se ven beneficiados cuando los entornos en los que se desenvuelven favorecen su autonomía, no son estresantes y cuando las formas de convivencia, tanto en la familia como en la escuela, son razonada, flexibles y participativas.

Musitu y Román<sup>13</sup> describen una serie de efectos de los diferentes estilos parentales de socialización tienen sobre los hijos. Estos estilos están definidos tomando como referencia la población general, es decir, no se centran en el caso concreto de hijos con altas capacidades, sin embargo, es interesante reflexionar sobre la forma en que dichos estilos pueden modular el desarrollo de las capacidades excepcionales, teniendo en cuenta los rasgos de personalidad de esta población.

---

13. MUSITU, G. y ROMÁN, J. M. *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea Books. Barcelona, 2001.

Estilo parental	Características de los hijos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoritarizativo</li> </ul>	<p>Acatan las normas sociales (las interiorizan)            Son respetuosos con los valores humanos y de la Naturaleza.            Son hábiles socialmente.            Tienen elevado autocontrol y autoconfianza.            Tienen un buen ajuste psicosocial (pocos problemas de conducta.            y pocos síntomas psicopatológicos)            Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indulgente</li> </ul>	<p>Acatan las normas sociales (las interiorizan)            Son respetuosos con los valores humanos y de la Naturaleza.            Son hábiles socialmente.            Tienen un buen ajuste psicosocial y adecuada autoconfianza.            Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoritario</li> </ul>	<p>Muestran cierto resentimiento hacia los padres.            Menor autoestima familiar.            Se someten a las normas sociales (sin interiorizarlas)            Manifiestan mayor predominio de los valores hedonistas.            Muestran más problemas de ansiedad y depresión.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negligente</li> </ul>	<p>Son más testarudos y se implican en más discusiones.            Actúan impulsivamente y mienten más.            Más problemas de consumo de drogas y alcohol.            Bajo logro académico.</p>

Cuadro 1

Tal y como plantean Castilforte y otros<sup>14</sup>, la colaboración entre padres y profesores es fundamental ya la familia de estos niños conoce bien sus necesidades y deseos y pueden colaborar compartiendo su información para ayudar al profesor en el desarrollo de las intervenciones educativas con sus hijos.

Los profesores por su parte deben ser conscientes de la necesidad de información de los padres como medio de incrementar la coherencia educativa a la que nos estamos refiriendo. Estos autores plantean una serie de recursos para incrementar la participación de los padres en la tarea educativa del centro escolar, algunos de éstos son:

- Enviarles información o realizar convocatorias para exponerles los planes de actuación.
- Integrar a los padres en los procesos de identificación.
- Contar con su participación para determinar las capacidades y áreas de interés de sus hijos.
- Comunicar y enviarles información de cualquier adaptación curricular o de las actividades de enriquecimiento que se lleven a cabo.
- Invitar a las familias a participar en estas actividades y su aportación en otras.
- Implicarles en la valoración de las actividades especiales, proyectos y productos de sus hijos.
- Darles la oportunidad de que expresen su opinión sobre las actividades que se estén realizando con sus hijos.

Castilforte y otros<sup>15</sup>, también sugieren actividades educativas que los padres pueden realizar en el contexto familiar para mejorar sus estilos educativos y desarrollar en ellos buenas prácticas parentales. Entre las actividades que proponen destacamos las siguientes:

- *“Aceptarles tal como son.*
- *Estimularles sin forzarles.*
- *Dedicar tiempo a investigar con ellos.*
- *Dejarles pensar por su cuenta*
- *No perder la paciencia ante su incansable curiosidad*
- *Animarles a resolver sus problemas sin temor a fracasar*

---

14. CASTILFORTE BARAHONA, M. C.; LOZANO PÉREZ, M. E.; MARTÍNEZ RAMOS, M.E.; MOYA, J. J. y JIMÉNEZ, R. “*Historia de la Sobredotación. Acerca de la realidad que viven los niños superdotados*”. En *Historia de la Educación Especial*. Diciembre, 1999. C.E.S. Don Bosco. Madrid.

<http://www.cesdonbosco.com/5/Deficiencias/Deficiencias.htm>

15. CASTILFORTE y otros. Opus cit. 1999. Pág. 231.

- Ayudarles en la planificación de sus proyectos y tareas
- No interrumpir su concentración
- Ser flexibles y respetuosos con su trabajo
- No esperar que destaquen en todo
- Los elogios son importantes para todos: ellos no son una excepción
- Han de tener en cuenta que su hijo superdotado, ante todo, es un niño”.

### 2.1.1. Educación y desarrollo emocional

La dimensión emocional de las personas es uno de los rasgos más importantes para que esta alcance un desarrollo sano y equilibrado; constituye la esencia a partir de la cual evolucionan aspectos como la autoestima, impulsividad, intuición, persistencia, empatía, etc. Con respecto a las personas de altas capacidades hay que señalar los rasgos emocionales más característicos en ellos:

- *Perfeccionismo*: Denotan gusto por los resultados de alta calidad. Si este rasgo se convierte en obsesión, estos niños pueden llegar a desarrollar ansiedad, sentimientos de frustración. Los padres pueden llegar a provocar esta situación cuando exigen a sus hijos esfuerzos no adaptados a su edad ni a sus posibilidades.

- *Elevado nivel de información en el ámbito emocional*: La necesidad de estos niños de verbalizar sus sentimientos y emociones requiere que se les proporcione información a este respecto. Deben poder desarrollar habilidades y recursos de defensa propios y ajenos; de igual forma deben aprender a racionalizar los significados emocionales de la experiencias que van adquiriendo en su desarrollo.

- *Alta implicación*: Un rasgo característico de esta población es el vivo interés que pueden demostrar hacia determinados temas. Pueden llegar a alcanzar niveles de concentración muy elevados para su edad, lo que con frecuencia es interpretado por los padres como obsesiones. A este respecto, lo padres deben aprender a entenderles y a promover dichos intereses de una forma adecuada a su capacidad y momento evolutivo.

- *Hipersensibilidad, idealismo, sentido de la justicia*: Este rasgo se refiere principalmente a la sensibilidad moral o emocional, la mayoría de estos niños son muy sensibles a los aspectos éticos y preocupaciones que pasan desapercibidas a la media de sus iguales, les afecta profundamente la hipocresía, las dobles moralidades, las contradicciones éticas. No obstante, este rasgo no tiene porque darse en todos los niños de altas capacidades, en ocasiones pue-

den demostrar un desarrollo intelectual elevado y ser, al mismo tiempo, emocionalmente inmaduros.

– *Elevada percepción*: Su natural sensibilidad les lleva a desarrollar niveles altos de percepción hacia las palabras, los sonidos, los colores y las sensaciones, tanto propias como ajenas.

– *Desarrollo temprano del estilo atribucional interno*: Estos niños suelen presentar unos niveles altos de madurez, intelectual y afectiva, y esto les impulsa a desarrollar desde su infancia una clara valoración de sus acciones y sus resultados.

Dentro del tema del desarrollo emocional conviene diferenciar los momentos en función de las distintas etapas por las que pasamos y que cada una de ellas tiene su propia peculiaridad y puede desencadenar una problemática diferente. Nos centraremos principalmente en la infancia y la adolescencia por ser dos etapas críticas en el desarrollo de la persona.

#### *a) Infancia y adolescencia*

Tanto en la infancia como en la adolescencia, el nivel de capacidad cognitiva tiene una influencia directa en el comportamiento emocional. La información derivada de los estudios sobre la conducta emocional en estas etapas, indica que algunos niños de altas capacidades muestran un mayor grado de irritabilidad o agresividad.

Si nos centramos en la etapa de la adolescencia encontramos a las personas de altas capacidades diferenciados en niveles alto, medio y de bajo rendimiento escolar. El respaldo emocional en el primer caso suele ser una autoestima alta y bien consolidada, mientras que en los otros dos casos es frecuente encontrar niveles de autoestima bajos o muy bajos que producen un efecto circular, en ocasiones, difícil de romper. El autoconcepto bajo puede llevarles a un rendimiento mediocre o incluso malo, lo cual produce un efecto en las personas de su entorno, por ejemplo en sus profesores que empiezan a verles como “malos alumnos”, esta percepción a su vez hace mella en ellos reforzando su pobre realización académica.

La investigación en este terreno pone de relieve su importancia de un desarrollo emocional equilibrado en los adolescentes más capaces. En 1983, Colangelo y Deltman, señalaron una serie de características de los grupos familiares, entre ellas cabe destacar que las familias de estos niños y niñas:

– Establecen vínculos familiares muy fuertes entre sus miembros.

- En general dan más libertad a sus hijos.
- Valoración y altas expectativas académicas hacia sus hijos.

En el otro extremo, las familias que muestran rechazo y hostilidad hacia estos hijos suelen provocar malos rendimientos en los mismos.

## 2.2. Tipos de familia y alumnos de altas capacidades

### A) Familias monoparentales

Los estudios centrados en la influencia educativa de este tipo de familias indican que los individuos de altas capacidades pueden desarrollar su potencial de forma satisfactoria, siempre que exista una comunicación fluida entre padre / madre y el hijo o hijos, y la situación de monoparentalidad no conlleve aspectos traumáticos (separación, divorcio, abandono o muerte de uno de los padres)<sup>16</sup>

La monoparentalidad, en principio, no debería ser la causa de problemas en el desarrollo de estos niños, la clave está en que la monoparentalidad no sea la consecuencia de un proceso traumático en la familia, en cuyo caso, los niños y niñas de altas capacidades están expuestos a los mismos riesgos que cualesquiera otros. Algunas de estas situaciones, según Aguinaga<sup>17</sup> serían:

### B) Familias de adopción

En principio, en este tipo de familias no deberían darse diferencias acusadas en lo relativo a formas educativas, disciplina, al menos no significativas con respecto a otras formas familiares consideradas más tradicionales. Por lo tanto, incluir estas familias en este epígrafe no significa que sean o que se las catalogue como “atípicas” en principio, los padres adoptivos son tan “normales” como el resto, no obstante y en relación con el tema que nos ocupa, cabe esperar que se produzcan efectos como los observados en los hijos primogénitos o unigénitos.

En lo que se refiere a aspectos hereditarios, los datos procedentes de estudios con gemelos separados y adoptados por familias diferentes, señalan que la probabilidad de que el hijo se parezca más a sus padres biológicos que a los adoptivos es elevada. La inteligencia, aun siendo un rasgo modificable parece tener un alto componente hereditario.

16. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. 2002. En MARTÍNEZ GONZÁLEZ, M. C. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. *Orientación Familiar*. Ed. UNED. Madrid, 2002.

17. AGUINAGA, J. *Familias: Diversidad de modelos y roles*. Actas de las Jornadas. Ed. UNAF (Unión de Asociaciones Familiares). Madrid, 2000.

También hay que tener en cuenta que la influencia de la familia adoptiva será diferente según la adopción sea de niños recién nacidos, hermanos, niños próximos a la pubertad o incluso mayores. En definitiva, el tiempo que hayan pasado en instituciones es importante para su desarrollo.

Los hijos adoptivos, entre los 7 y 8 años suelen alcanzar una etapa que les permite representar de forma más compleja la idea de familia; en el caso de los de altas capacidades este hecho implica que su desarrollo emocional y moral también va a ser avanzado; en consecuencia, se interesarán antes por sus orígenes familiares.

### C) Separación y divorcio

Los niños y niñas de altas capacidades son muy perceptivos desde edades muy tempranas, por ello y ante esta circunstancia de ruptura de la pareja, pueden sufrir algún tipo de disincronía derivada de su nivel de comprensión en el ámbito emocional, y de los sentimientos que la situación puede provocarles.

Falk<sup>18</sup> llevó a cabo un estudio sobre la percepción que niñas y niños de altas capacidades sobre el divorcio de sus padres; la información se recogió mediante entrevistas y una prueba denominada "Defining Issues" (Definiendo temas). Por su parte, Wallerstein y Blakeslee, y Brooks-Gunn<sup>19</sup>, a partir de otra investigación similar plantearon una serie de recursos familiares que pueden favorecer la adaptación de estos niños a la nueva situación familiar:

Los padres deben informar acerca de la separación o divorcio de forma racional.

Deben ayudar y facilitar que los hijos expresen sus sentimientos, aunque resulten dolorosos para todos.

El respeto mutuo de la pareja debe estar siempre presente, y nunca debe colocarse a los hijos en posición de tener que optar por uno u otro padre.

Las personas de altas capacidades que atraviesan en su infancia o primera juventud esta circunstancia de ruptura cuentan, en términos generales, con

---

18. FALK, G. "Gifted children's perception of divorce". *Journal for the Education of the Gifted*, 11 (1). 1987. Págs. 29-43.

19. WALLERSTEIN, J. S. & BLAKESLEE, S. *Second chances: Men, women and children a decade after divorce*. Ed. Ticknor and Fields. Nueva York, 1989; BROOKS-GUNN, J. "Strategies for altering the outcomes of poor children and their families". In CHASE-LANSDALE, P.L. and BROOKS-GUNN, J. (Eds.) *Escape From Poverty: What Makes a Difference for Children*. Cambridge University Press. New York, 1995. Págs. 87-117.

un recurso que puede ayudarles, su flexibilidad de pensamiento y creatividad, ambas cualidades pueden ayudarles a adaptarse con más facilidad a la nueva situación. Hetherington y colaboradores<sup>20</sup> observaron que su buen rendimiento académico también tenía un efecto estimulante que compensaba, de alguna forma, las situaciones difíciles que atravesaban en su familia.

#### **D) Familias reconstituidas**

Los procesos de comunicación familiar a través de los cuales se suele llegar a formas de educación más o menos consensuadas, pueden resultar más complejos en este tipo de familias. La razón estriba en que los miembros de la pareja proceden de hogares anteriores con estilos de vida, esquemas y creencias posiblemente distintos a los que se enfrentan en la nueva realidad familiar. Esto conlleva que deben readaptar dichos estilos a la nueva situación. No solamente la pareja se encuentra en esta situación, cuando existen hijos de las anteriores uniones, estos también deben realizar el esfuerzo de adaptación al nuevo cónyuge y a los nuevos hermanos.

Con relación a esta circunstancia familiar Visser y Visser<sup>21</sup> observaron que las nuevas parejas que aportan hijos de anteriores matrimonios tienen un riesgo de nuevo divorcio mayor que cuando la nueva pareja no aporta otros hijos.

Vemos a continuación algunas estrategias a aplicar para ayudar a la adaptación de los hijos en situación de reconstrucción familiar siguiendo las sugerencias de Brooks-Gunn<sup>22</sup>:

- Establecer límites claros dentro de la familia (definición de los subsistemas de pareja, de fratría, relaciones paterno / materno-filial).
- Impulsar en todos los miembros de la nueva familia el respeto y entendimiento mutuos.
- Promover la relación y cooperación con el otro hogar u hogares de los niños.
- Facilitar la adaptación con paciencia, buen humor, flexibilidad, compromiso.

20. HETHERINGTON, E. "An overview of the Virginia Longitudinal Study of Divorce and Remarriage with a focus on early adolescence". *Journal of Family Psychology*, 7 (1). 1993. Págs. 39-56.

21. VISSER, E. B. y VISSER, J. S. *Stepfamilies: Myths and realities*. Ed. Citadel Press Books. 1993.

22. Brooks-Gunn. 1996.

### 2.3. Niveles socio-culturales de la familia e Influencia familiar en el rendimiento de los hijos de altas capacidades

Es una preocupación frecuente en la mayor parte de las familias el cultivo en sus hijos de aquellos rasgos y conductas que puedan ayudarles a alcanzar la satisfacción y el éxito, tanto el ámbito personal como en el profesional.

Grinstad y Way<sup>23</sup> llevaron a cabo una investigación en la que se analizaron las expectativas de los padres y las de los propios hijos en ámbitos y competencias específicos. Se buscaba identificar diferencias que pudieran dar cuenta de las divergencias en el rendimiento profesional en función del sexo. El estudio concluyó con la determinación de diferencias de sexo significativas entre las aspiraciones de chicos y chicas de altas capacidades.

### 2.4. Educación familiar y género

La familia es el entorno más relevante en lo que se refiere a la construcción de identidades diferenciadas en función del sexo, por supuesto sin menospreciar la influencia de otros agentes.

Asumir la perspectiva conceptual del otro implica el desarrollo de una comprensión del género. En un estudio de Miller y otros<sup>24</sup> con niños de altas capacidades entre tres y cuatro años, se obtuvo una correlación positiva entre el desarrollo del concepto de género y el desarrollo cognitivo. Cuando se observaba a niños de igual edad, aquellos con una puntuación de CI de 130 o superior, respondían de forma correcta a los elementos de constancia de género con más frecuencia que sus iguales por debajo de esta puntuación.

En cuanto a los factores con mayor influencia en la aparición de las diferencias entre sexos, un estudio de Alonso<sup>25</sup> concluye que dichos factores son múltiples y señala que es importante tener en cuenta que, como sucede con los chicos, las interacciones entre los factores relacionados con el desarrollo de las chicas de altas capacidades afectan sobre todo a su desarrollo emocional

El análisis de los estudios sobre las diferencias basadas en el género, ofrece datos interesantes sobre las cuestiones relacionadas con la realización del potencial excepcional en mujeres y hombres.

23. GRINSTAD, J. A. and WAY, W. L. "The Role of Family in the Vocational Development of Family and Consumer Education Teachers: Implications for Vocational Education". *Journal of Vocational Education Research* 18, no. 4. 1993. Págs. 43-80.

24. MILLER y otros. 1978.

25. ALONSO, J. A. "Adaptación social: elemento de predicción del rendimiento escolar". En BENITO, Y. (Coord.) *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Ed. Amarú, Salamanca, 1993. Págs. 261-280.

Sobre las diferencias de aptitud y rendimiento Cuando el rendimiento se estima a través de las calificaciones escolares, se observa en las chicas mejores resultados que en los chicos, sin embargo, Hall<sup>26</sup> encontró en un grupo de alumnos de altas capacidades de enseñanza secundaria, que la media de sus notas no correlacionaba con la inteligencia en las chicas aunque sí en los chicos.

El tema de las diferencias entre sexos referidas a las variables de la personalidad aparece en investigaciones tempranas como las que se citan a continuación:

En una investigación de Tidwell<sup>27</sup> sobre 1593 superdotados de Enseñanza Media (789 mujeres, 804 varones) puso de manifiesto que las puntuaciones de ambos sexos en autoconcepto eran más altas que las de la población general en las áreas de aptitud académica. En cuando al “locus de control” se percibían a sí mismos con un buen control del devenir de su vida, buenas expectativas hacia carreras complejas. No obstante, en este estudio no se profundizó sobre las diferencias debidas al sexo.

Haier y Denham<sup>28</sup> no hallaron muchas diferencias debidas al sexo comparando una muestra seleccionada al azar de alumnos de octavo curso, aunque las chicas de alta capacidad en matemáticas se mostraban inconformistas.

Los estudios sobre adultos de altas capacidades en profesiones como psicología, biología, matemáticas, arte, literatura o política, señalan notables similitudes entre los rasgos de personalidad de mujeres y hombres, dentro de cada categoría ocupacional<sup>29</sup>.

Los padres influyen en las aspiraciones de las hijas, por las diferentes expectativas que muestran hacia uno u otro sexo. En un estudio de Fox y otros<sup>30</sup> se vio que los padres de las chicas con capacidad superior para las matemáticas y con poca motivación hacia las mismas, no habían recibido estímulo hacia este tipo de carreras, y sus aspiraciones educativas para ellas también eran inferiores. Afortunadamente, en este estudio y con más frecuencia en los actuales

26. Hall. 1980.

27. TIDWELL, R. “A psycho-educational profile of 1,593 gifted high school students”. *Gifted Child Quarterly*, 24(2). 1980. Págs. 63-68.

28. HAIER, R. J., y DENHAM, S. A. “A summary profile of the nonintellectual correlates of mathematical precocity in boys and girls”. In KEATING, D. P. (Ed.) *Intellectual talent*. Ed. The Johns Hopkins University Press. Baltimore, MD, 1976.

29. Bachtold y Werner, 1972, 1973; BLAUBERGS M. S. “Changing the sexist language: the theory behind the practice”. *Psychology of Women Quarterly*. 2. 1978. Págs. 244-261.

se observa que los padres de chicas con buena motivación hacia la matemática se muestran satisfechos ante la elección de su hija de una carrera de corte matemático - científico.

### 3. CONCLUSIÓN

Ante la situación de un hijo con altas capacidades, la familia puede sentir temor de que la capacidad de su hijo les supere, y no sepan reaccionar ni como acceder a los recursos necesarios para que su desarrollo sea adecuado y satisfactorio. Esta circunstancia pone de manifiesto, entre otras necesidades, la necesidad de orientación. No obstante, el apoyo emocional que toda persona necesita es un elemento que, principalmente, debe recibirse de los padres, y como se ha expuesto en este artículo la comunicación y el ambiente familiar equilibrado y positivo es uno de los elementos clave para que estos niños y niñas desarrollen su potencial de una forma óptima.

En cuanto a los profesionales que habitualmente intervienen con las familias, es preciso que tomen conciencia de que, entre otras funciones, deben fomentar la comunicación e interacción entre padres y sus hijos de altas capacidades. De igual forma, su intervención con estas familias debe incluir la promoción de actividades educativas, escolares, científicas y sociales en las cuales participen activamente los padres, acción que incidirá de manera positiva a establecer dinámicas educativas, sólidas, coherentes y satisfactorias para todos.

---

30. FOX, L. H., BRODY, L. and TOBIN, D. *Learning-disabled/gifted children*. University Park Press. Baltimore, 1983.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUINAGA, J. *Familias: Diversidad de modelos y roles*. Actas de las Jornadas. Ed. UNAF (Unión de Asociaciones Familiares). Madrid, 2000.

ALONSO, J. A. “Adaptación social: elemento de predicción del rendimiento escolar”. En BENITO, Y. (Coord.) *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Ed. Amarú. Salamanca, 1993. Págs. 261-280.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. “Orientación Familiar a padres de alumnos de altas capacidades”. En DEL RÍO SADORNIL, ÁLVAREZ GONZÁLEZ, BELTRÁN CAMPOS y TÉLLEZ MUÑOZ (Coords.) *Orientación y Educación Familiar*. Colección Actas y Congresos. Ed. UNED. Madrid, 2003.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. 2002. En MARTÍNEZ GONZÁLEZ, M. C. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. *Orientación Familiar*. Ed. UNED. Madrid, 2002.

BACHTOLD, L. M. & WERNER, E. E. “Personality profiles of gifted women: Psychologists”. *American Psychologist*, 25 (3). 1970. Págs. 234-243.

BLAUBERGS M. S. “Changing the sexist language: the theory behind the practice”. *Psychology of Women Quarterly*. 2. 1978. Págs. 244-261.

BROOKS-GUNN, J. “Strategies for altering the outcomes of poor children and their families”. In CHASE-LANSDALE, P.L. and BROOKS-GUNN, J. (Eds.) *Escape From Poverty: What Makes a Difference for Children*. Cambridge University Press. New York, 1995. Págs. 87-117

CASTILFORTE BARAHONA, M. C.; LOZANO PÉREZ, M. E.; MARTÍNEZ RAMOS, M.E.; MOYA, J. J. y JIMÉNEZ, R. “Historia de la Sobredotación. Acerca de la realidad que viven los niños superdotados”. En *Historia de la Educación Especial*. Diciembre, 1999. C.E.S. Don Bosco. Madrid.

<http://www.cesdonbosco.com/5/Deficiencias/Deficiencias.htm>

COLANGELO, N. y DELTMAN, D. F. “A review of research on parents and families of gifted children”. *Review of Exceptional Children*. Sept. 50. 1983. Págs. 20-27.

FALK, G. “Gifted children’s perception of divorce”. *Journal for the Education of the Gifted*, 11 (1). 1987. Págs. 29-43.

FOX, L.H., BRODY, L. and TOBIN, D. *Learning-disabled/gifted children*. University Park Press. Baltimore, 1983.

GRINSTAD, J. A. and WAY, W. L. "The Role of Family in the Vocational Development of Family and Consumer Education Teachers: Implications for Vocational Education". *Journal of Vocational Education Research* 18, no. 4. 1993. Págs. 43-80.

HAIER, R. J., y DENHAM, S. A. "A summary profile of the nonintellectual correlates of mathematical precocity in boys and girls". In KEATING, D. P. (Ed.) *Intellectual talent*. Ed. The Johns Hopkins University Press. Baltimore, MD, 1976.

HALL, R. M. "The Classroom Climate: A Chilly One for Women?". 1982. En *Project on the Status and Education of Women*. Ed. Association of American Colleges. Washington, 1986.

HELSON, R. "Which of those young women with creative potential became productive?: Personality in college and characteristics of parents". In HOGAN, R. & JONES, W. H. (Eds.) *Perspectives in personality* (Vol. 1, pp. 49—80). JAI Press. Greenwich, CT, 1985.

HETHERINGTON, E. "An overview of the Virginia Longitudinal Study of Divorce and Remarriage with a focus on early adolescence". *Journal of Family Psychology*, 7 (1). 1993. Págs. 39-56.

KOHN, M. C., SLOMCZYNSKI, K. M. y SCHOENBACH, C. (1986). "Social stratification and the transmission of values in the family. A crossnational assessment". *Sociological Forum*, 1. 1986. Págs. 73-102.

MILLER, L. D. MITCHELL, C. E. and AUSDALL, M. V. "Evaluating achievement in mathematics: exploring the gender biases of timed testing". *Education* 114 no. 3. 1994. Págs. 436-438.

RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. *Familia y desarrollo humano*. Ed. Alianza. Madrid, 1998.

SCHMIDT. 1981. Cit. por RAYO LOMBARDO. *Quiénes y cómo son los superdotados. Implicaciones familiares y escolares*. Ed. EOS. Madrid, 2001.

TABACKMAN, M. J. *A study of family psycho-social environment and its relationship to academic achievement in Gifted adolescents*. University of Illinois. Ed. Urbana Champaign. Illinois, 1976.

TANNENBAUM, A. J. "The Social Psychology of Giftedness". En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Allyn & Bacon. Boston, 1991.

TIDWELL, R. "A psycho-educational profile of 1,593 gifted high school students". *Gifted Child Quarterly*, 24(2). 1980. Págs. 63-68.

MUSITU, G. y ROMÁN, J. M. *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea Books. Barcelona, 2001.

VISHER, E. B. y VISHER, J. S. *Stepfamilies: Myths and realities*. Ed. Citadel Press Books. 1993.

WATZLAWICK, P. (Ed.) *The Invented Reality*. Ed. W. W. Norton. Nueva York, 1981.

WALLERSTEIN, J. S. & BLAKESLEE, S. *Second chances: Men, women and children a decade after divorce*. Ed. Ticknor and Fields. Nueva York, 1989.

ZUBIRÍA SAMPER, J. *Estudio sobre la influencia familiar en el desarrollo de altas capacidades* (Colombia). En Actas del Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. 1998.



## **TRATAMIENTO DEL TALENTO MATEMÁTICO PRECOZ**

Miguel de Guzmán Ozámiz  
Real Academia de Ciencias  
Universidad Complutense de Madrid

### **RESUMEN.**

- 1. ¿TALENTO MATEMÁTICO PRECOZ?**
- 2. ¿CUÁLES SON LOS PROBLEMAS MÁS IMPORTANTES EN TORNO AL TALENTO MATEMÁTICO PRECOZ?**
- 3. ¿CÓMO SE PUEDE CULTIVAR ADECUADAMENTE EL TALENTO MATEMÁTICO? UNA ACCIÓN CONCRETA PARA DETECTAR Y ESTIMULAR EL TALENTO MATEMÁTICO.**

### **APÉNDICES.**

### **ALGUNAS REFERENCIAS SOBRE EL PROBLEMA.**

### **RESUMEN**

En este artículo se exponen algunas ideas sobre el talento matemático precoz y sobre las posibles formas de afrontar su tratamiento educativo. Finalmente se describe el proyecto concreto que fue iniciado en 1998 por parte de la Real Academia de Ciencias como proyecto piloto en la Comunidad de Madrid y que actualmente, con la colaboración de la Fundación Vodafone, se va extendiendo a otras regiones como Cataluña, Burgos...

## 1. ¿TALENTO MATEMÁTICO PRECOZ?

### ¿En qué puede consistir el talento matemático?

Frente a una tendencia bastante generalizada es necesario distinguir entre un diestro calculista y un matemático. Es verdad que han existido grandes matemáticos, Euler y Gauss, por ejemplo, que han sido al tiempo calculistas rápidos y seguros, pero también es cierto que una gran parte de los matemáticos, muchos de entre los mejores, se comportan muy pobremente como calculistas.

La matemática, a cualquier nivel y en cualquiera de sus campos, trata fundamentalmente de pautas, patrones, esquemas, estructuras... presentes en la naturaleza así como en el mismo pensamiento humano. El gusto en el reconocimiento de tales estructuras y la habilidad por crear otras nuevas y por sacar partido de unas y otras es tal vez lo más específico de la habilidad matemática. Y esto se adecua perfectamente a una descripción posible del quehacer matemático en la que se puede encapsular concisamente lo que los matemáticos han venido haciendo desde hace milenios.

El quehacer del matemático es una exploración racional de ciertas estructuras complejas de la realidad que se prestan a un tipo de elaboración especial, que llamamos matematización, que se caracteriza por ser una interpretación racional rigurosa de tales estructuras, tratable mediante símbolos especiales que la hacen más fácilmente manipulable y con la que se pretende una comprensión y dominio más perfecto de la realidad de la que tales estructuras surgen.

### ¿Se da el talento matemático precoz en matemáticas?

En la música y en otras artes se puede reconocer tempranamente una facilidad especial para la percepción, el gusto, la manipulación y el tratamiento de patrones sonoros o de otra naturaleza que resultan ser bellos.

En la matemática algo parecido tiene lugar con pautas más generales, abstractas y que pueden aparecer en todo tipo de actividad, observando las matemáticas inmersas en las estructuras de la naturaleza y haciéndose consciente de que se pueden crear estructuras mentales nuevas para entender mejor las observadas. Y este quehacer se percibe como un arte atrayente que permite observar y crear nuevos órdenes esplendentes, aseguibles, como diría Platón, "por los ojos del alma".

Matemáticas y belleza artística han venido unidas en todas las culturas, primitivas y actuales. La arquitectura de los babilonios y sus frisos así como la

filosofía primitiva de China, con su filosofía, basada en los principios complementarios del yin y yang, compendiada en el I-Ching, constituyen buenos exponentes de esta afirmación.

### **¿De qué factores puede provenir el talento matemático?**

Como en el talento musical, es indudable que en muchos casos en la presencia precoz del talento matemático influyen sin duda factores innatos, genéticos. Del mismo modo que existió una familia de varias generaciones de músicos eminentes, como la familia Bach, en matemáticas se dio también en los siglos XVII y XVIII una familia con matemáticos de gran renombre, los Bernoulli.

Tales factores son un tanto desconocidos y por explorar. Posiblemente los métodos modernos de exploración del cerebro puedan proporcionar pronto una cierta luz sobre ellos.

Pero es claro que existen factores externos sociales que tienen un papel muy importante en la aparición temprana del talento matemático. Los factores familiares son probablemente los más influyentes en edad temprana. ¿Qué es lo que se estimula y se estima en el entorno familiar inicial? ¿Qué es lo que se promociona y se alaba en la familia? Pero también influyen intensamente los factores culturales: ¿qué es lo que en la cultura imperante en el entorno se estimula y se propicia? Y, por supuesto, la estructura educativa puede ser también decisiva: ¿qué es lo que en la edad temprana en la escuela se aprecia por parte de los educadores?

## **2. ¿CUÁLES SON LOS PROBLEMAS MÁS IMPORTANTES EN TORNO AL TALENTO MATEMÁTICO PRECOZ?**

### **¿Cómo se puede identificar el talento matemático precoz?**

He aquí algunas de las características que la observación de los expertos ha reseñado. Así las expresa Richard C. Millar en 1990:

1. Una percepción extraordinariamente aguda en torno a la información numérica y una intensa curiosidad por ella.
2. Una inusual rapidez en el aprendizaje, la comprensión y la aplicación de ideas matemáticas.
3. Una gran habilidad de pensar y trabajar de modo abstracto y para percibir pautas y relaciones matemáticas.
4. Una habilidad inusual para pensar y trabajar con problemas matemáticos

de una forma flexible y creativa más bien que de un modo estereotipado.  
5. Una destreza inusual para transferir lo aprendido a nuevas situaciones matemáticas no enseñadas.

Más pormenorizadamente las explicaba Carol Greenes con ejemplos sencillos en 1981:

*Características generales de los especialmente dotados (no específicamente para Matemáticas).*

Algunas de las características identificadoras del talento son: rapidez de aprendizaje, habilidades de observación, memoria excelente, capacidad excepcional verbal y de razonamiento, se aburren fácilmente con las tareas de repetición, revisión, rutinas, poseen una gran potencia de abstracción, capacidad de saltos intuitivos, se arriesgan con gusto en su exploración con ideas nuevas, son curiosos e interrogantes.

*Características especiales relativas al talento matemático.*

En matemáticas sucede que la enseñanza inicial se basa incorrectamente en algoritmos aritméticos rutinarios de modo que no hay lugar para identificar las aptitudes adecuadas para la matemática propiamente: las habilidades de orden superior. Es necesario identificar con cuidado: hay alumnos que son buenos realizadores de ejercicios, van muy bien en las clases, es un placer tenerlos en el aula, hacen con gusto cuanto se les propone... Muy frecuentemente los especialmente dotados para las matemáticas no casan bien en este cliché. Hay que distinguir el estudiante bueno del estudiante especialmente dotado.

*Formulación espontánea de problemas.*

Marga, once años, leyendo sobre la Estatua de la Libertad, se entera de que la boca mide casi un metro de anchura. Se interesa por lo que medirá el brazo. La profesora le dice que también lo puede encontrar en otro libro de consulta. A Marga se le ocurre que lo puede hacer ella misma aproximadamente. Mide su boca y mide su brazo...Su brazo es como 18 veces su boca. Así la estatua tiene un brazo de casi 18 metros.

*Flexibilidad en el uso de datos.*

Tienden a usar una gran variedad de ensayos y estrategias diversas para resolver problemas con los datos que se les dan. Carol, 12 años, ante la tarea de saber qué fila de la tabla de números siguiente proporciona, al sumar los números de la fila, el número 665:

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20

.....

“Los números de cada fila suman 5 veces el del centro. Así, el del centro de la fila buscada será  $665/5=133$ . La fila es

131 132 133 134 135

*Habilidad para la organización de los datos.*

Dan, 9 años, ante el problema de determinar el número de triángulos que se forman al trazar todas las diagonales de un pentágono regular: “triángulos formados por una región, por dos regiones...”

*Riqueza de ideas.*

Dana, 11 años, ante el problema: ¿Cuántos km. por hora viajó la Sra. Johnson si se hizo 360 Km. en 6 horas? “Depende de cómo haya pisado el acelerador...”

*Originalidad de interpretación.*

Randy, 8 años, trabajando la no conmutatividad de la resta con las reglas de Cuisenaire.  $5-3$  no es  $3-5$ . Para Randy  $3-5$  no era 2 pero era “2 por debajo”. Cuando la maestra le explica que a esto le llaman los matemáticos -2: “Jo, qué listos”.

*Habilidad para la transferencia de ideas.*

Debbie, 13 años. Problema: ¿se pueden construir triángulos con segmentos de longitud 2,1,4 con segmentos de longitud 3,3,7?”. No, yo he aprendido el año pasado que la distancia menor entre dos puntos es la línea recta. Así en un triángulo cualquiera, un lado es menor que la suma de los otros dos”.

*Capacidad de generalizar.*

Examinan, observan a fondo las relaciones y son capaces de encontrar pautas y generalizar. Sherry, 12 años. Tarea: sumar

$1/(1 \times 2) + 1/(2 \times 3) + 1/(3 \times 4) \dots + 1/(8/9)$

*Otras características interesantes:*

- preferencia por la comunicación oral,
- a veces dificultad de explicar sus procesos de pensamiento por las combinaciones complicadas de que son capaces,
- preferencia por problemas más bien que por ejercicios...

**¿Viene bien atender y cuidar el talento matemático precoz de alguna forma especial? ¿Qué sucede cuando se hace y cuando no se hace?**

Con seguridad se encuentran en una comunidad escolar de una cualquiera de nuestras grandes ciudades 20 niños entre 12 y 14 años con un talento especial para las matemáticas. ¿Qué sucederá con ellos? Muy probablemente transcurrirán sus años escolares inadvertidos, frustrados, sin fruto para la sociedad, por falta de un tratamiento adecuado; posiblemente van al fracaso y a la inadaptación por aburrimiento.

¿Qué sucedería si se pudiera atender de algún modo a su orientación? Sin duda una gran satisfacción personal para ellos, un gran beneficio para la sociedad, una gran utilidad para el avance de la ciencia y tecnología a la larga en nuestra comunidad. ¿Por qué en nuestro país no se hace casi nada a este respecto? Hay quienes piensan que tomar medidas positivas en esta situación contribuiría a fomentar el elitismo, al favorecimiento de unos pocos en detrimento de la atención igualitaria. Como más adelante veremos más pormenorizadamente, sucede lo contrario. No hacer nada significa que entre estos niños sólo se lograrán plenamente aquellos que provienen de medios familiares pertenecientes a un estrato superior de la sociedad. La justicia social y la atención al bien común deberían motivar la preocupación activa en este problema de quienes tienen la responsabilidad de dirigir la política educativa. Los gastos que una acción educativa razonable requeriría son mínimos y el rendimiento que de ellos se obtendría inmenso.

Sin duda alguna, la comunidad que logre encauzar el talento que tiene podrá ir mucho más allá que la que no se preocupa por conseguirlo. Existen bastantes ejemplos de acciones sostenidas por bastantes años en diferentes países por instituciones de muy diversas características: Estados Unidos (Johns Hopkins University, Minnesota), Hamburgo, Israel... Más adelante tendremos ocasión de proponer distintas formas posibles de proceder.

## ¿Qué se hace alrededor de la promoción del talento matemático?

*Una visión de conjunto:*

- más de 50 países toman a su cargo de modo eficaz el tratamiento educativo de los niños especialmente dotados
- son raros los países que no les prestan ninguna atención (España, aunque no siempre ha sido así: Escuela de Selección Obrera, dirigida y promovida por Laura Luque, durante el período de la República) (Francia se encuentra entre los países que durante mucho tiempo han descuidado el problema, pero durante los últimos años hay signos de que el interés se está despertando).

*Diferentes estrategias educativas*

*Escuelas especiales reservadas.* Calasactius School en Buffalo.

- gran flexibilidad, estilo universitario, libertad de asistencia a clases
- coste altísimo
- una segregación insatisfactoria

Posibles alternativas en este sentido:

- escuela satélite de servicio a un grupo de escuelas para la atención a los alumnos de este tipo en diversas áreas sin segregación
- una especie de escuela dentro de cada escuela que facilite la orientación de estos alumnos

*El estudio personal.*

Pero esto tiene sus peligros. El aprendizaje deber ser social y humano, en contacto con otras personas, por naturaleza y por eficacia.

*La enseñanza individualizada.*

- la enseñanza a distancia; inconvenientes
- tutoría personal; alto coste
- enseñanza individualizada en una clase heterogénea; dificultad grande para una clase como las que se dan en nuestro entorno; falta de preparación de muchos de nuestros profesores

*La aceleración.*

- la admisión escolar precoz
- el paso a una clase superior
- los programas concentrados (dos años en uno, tres en dos,...)
- la aceleración específica (el programa de Johns Hopkins en matemáticas)(posibilidad de obtener créditos en aquello en lo que uno va a hacer después).

Peligros de la aceleración. Inmadurez psicológica...

*El enriquecimiento (enrichment).*

- una orientación especial, libros, revistas, problemas, no substituyendo, sino completando lo que se está haciendo en la formación programada, fuera de las horas de clase normal...
- dificultades: una fuerte dicotomía interna en la atención a las tareas ordinarias y a estas especiales,...

### **3. ¿CÓMO SE PUEDE CULTIVAR ADECUADAMENTE EL TALENTO MATEMÁTICO? UNA ACCIÓN CONCRETA PARA DETECTAR Y ESTIMULAR EL TALENTO MATEMÁTICO**

#### **El origen del proyecto**

En 1998 la Real Academia de Ciencias decidió, tras varios años de vacilaciones, involucrarse en un problema que le pareció de gran trascendencia para el desarrollo científico futuro de nuestro país. Las consideraciones principales que le condujeron a ello fueron las apuntadas anteriormente y decidió emplear una porción de su presupuesto en llevar adelante un proyecto piloto hacia un objetivo inicial asequible y razonable: Detectar cada año unos 25 niños y niñas de 12 y 13 años de la Comunidad de Madrid con un talento especial para las matemáticas y proporcionarles a lo largo de un cierto período de tiempo la posibilidad de desarrollar este talento de alguna forma adecuada.

Varios problemas de diversa índole habrían que ser afrontados: la detección del talento matemático; la organización de actividades compatible con el desarrollo normal de los niños; la selección de los tutores con el talante adecuado para ella; la financiación necesaria para todo ello,...

#### **Las posibles formas de actuación**

Aunque nuestro país no se ha distinguido por sus experiencias educativas innovadoras en torno a la matemática, el problema ha sido tratado con diversa fortuna en muchos otros países. Afortunadamente, las experiencias realizadas en muchos otros lugares estaban a nuestra disposición. De hecho son más bien raros los países con un cierto desarrollo cultural que no prestan notable atención al problema. Incluso el establecimiento educativo oficial ha sido en España, en otros tiempos, mucho más atento a él que en la actualidad. En el período de la última República se creó la Escuela de Selección Obrera que fijó su atención en el desarrollo de los posibles talentos, matemáticos y de otro tipo,

que por falta de medios adecuados se habrían perdido. De ella salieron personalidades de nuestra cultura que se han distinguido muy especialmente en la última mitad del siglo XX.

### **El modelo elegido por la Real Academia de Ciencias**

A la hora de escoger un modo de proceder que pareciera adecuado y realizable, la Real Academia de Ciencias puso la mirada en dos proyectos ya ensayados con éxito por bastantes años y de naturaleza bastante parecida, uno en la Universidad Johns Hopkins, en Baltimore, y otro en Hamburgo. He aquí las líneas fundamentales de nuestro:

Se trata de detectar, orientar y estimular de manera continuada el talento matemático excepcional de unos 25 estudiantes de 12-13 años en una de nuestras grandes ciudades sin desarraigarnos de su entorno, mediante una orientación semanal a lo largo de dos años que se efectuará en cada sábado por tres horas.

El grupo de edad se ha considerado el más adecuado por considerarse que en él se da normalmente el comienzo del razonamiento formal. Los ensayos en otros países que pueden servir de modelos se han hecho con este grupo de edad.

Por razones prácticas se pensó inicialmente que este proyecto piloto debería quedar restringido al entorno de la ciudad de Madrid.

La acción inicial consiste en la detección y elección de 25 alumnos para realizar con ellos una acción continuada a lo largo de dos cursos académicos sucesivos.

Esta selección se realiza siguiendo los pasos siguientes:

- anuncio, en el mes de mayo, de una prueba de aptitud, a realizar en los comienzos del mes de junio
- este anuncio se hace público a través de una carta dirigida a todos los centros de enseñanza primaria y secundaria, tanto públicos como privados, de la Comunidad de Madrid y también mediante anuncios en los principales periódicos (en el Apéndice 2 se puede ver la convocatoria de mayo de 2001)
- realización de la prueba de aptitud a los aproximadamente 300 niños y niñas que hasta ahora se han presentado (en el Apéndice 3 se puede ver la prueba realizada en junio de 2002)
- una entrevista, tras la selección inicial, con los padres de los niños en principio admitidos al proyecto a fin de poder cerciorarnos de su disposi-

ción a realizar los esfuerzos que la pertenencia de su hijo o hija al proyecto entraña

- una entrevista con los niños mismos a fin de poder calibrar su disposición e interés por su participación en el proyecto.

Tras la selección de los niños y niñas, realizada en junio de cada año, se invita en septiembre a los niños seleccionados a pasar un fin de semana en algún albergue de la Sierra de Madrid, a fin de que se conozcan entre sí y a algunos de los profesores.

La acción principal del proyecto dura por dos años académicos desde octubre a junio y consiste en la atención continuada al desarrollo de la afición y gusto por la matemática de los niños seleccionados. Esta acción, con la intensidad que abajo se describe, se desarrolla a lo largo de dos cursos académicos. Para los que van terminando esta etapa inicial, como se verá más adelante, existen otros modos de permanencia en el proyecto. Para los dos primeros años la actividad consiste en:

- una reunión de tres horas semanales desde octubre hasta junio los sábados por la mañana
- bajo la dirección de 12 profesores elegidos adecuadamente (la lista de ellos se puede ver en el Apéndice 4)
- con temas de trabajo sobre los que pueden dar una idea los títulos del calendario para el primer cuatrimestre del curso 2001-2002 que se presenta en el Apéndice 5; como se puede observar, tales temas tienen poco que ver con los de la enseñanza reglada tradicional de las escuelas.

Los alumnos que han estado en el proyecto por dos años pasan a una fase distinta en la que no pierden el contacto con los profesores del proyecto. Una vez al mes, opcionalmente, se reúnen con los profesores para seguir recibiendo orientaciones de diverso tipo para su trabajo personal. Los hay que tienen interés en prepararse para las olimpiadas matemáticas nacionales o internacionales, y para ello reciben consejos adecuados, y los hay que siguen buscando pautas de trabajo en su dedicación pausada y gustosa a las matemáticas. Para todos ellos, así como también para los alumnos menores, se ha abierto en la red una página, a la que se puede acceder mediante la dirección <http://www.lanzadera.com/estalmat> En ella se puede encontrar diversos estímulos para el acercamiento a la matemática que el proyecto trata de propiciar.

### **Financiación**

El proyecto, tal como se lleva a cabo en la Comunidad de Madrid, no resulta caro bajo ninguna óptica. Su presupuesto inicial ascendía a 5 millones de pesetas anuales, siendo su partida más importante la dedicada a ofrecer a los profesores un cierto estímulo económico por su dedicación. Es de resaltar que

la Real Academia de Ciencias dispuso desde un principio que ningún gasto en absoluto correspondiente al proyecto corriera a cargo de las familias de los niños involucrados en él. Se trataba de que el acceso a nuestro proyecto no se hiciera dependiente de las posibilidades económicas de los padres.

Pero es lamentable señalar que se ha tardado tiempo en encontrar apoyo de los organismos que, parece, más se podrían haber interesado por él desde un principio. Parece natural que debería ser la Comunidad de Madrid, la institución que a la larga saldrá más beneficiada con un proyecto de estas características, el organismo que debería hacerse cargo de los gastos ocasionados por él. Pero hasta ahora tal apoyo no se ha materializado. La Real Academia de Ciencias decidió ir adelante con el proyecto con cargo a su propio presupuesto y así lo ha hecho entre 1998 y 2000. En el año 2000 fue firmado un convenio entre la Real Academia de Ciencias y la Fundación Airtel por el que dicha Fundación se comprometía a aportar para el mantenimiento del proyecto y la posible iniciación de su implantación en otras comunidades del nuestro país 8 millones de pesetas anuales.

### ¿Resultados?

A mi parecer es todavía muy pronto para poder hacer un balance serio de los resultados obtenidos. Para los que estamos en el proyecto es, de momento, extraordinariamente satisfactorio constatar el nivel de entusiasmo de los niños y niñas que van pasando por el proyecto, así como el de los padres que en él se sienten plenamente involucrados.

La apertura de algunos de los alumnos a los niveles relativamente profundos y más creativos de la matemática actual hace sospechar que el proyecto, a largo plazo, puede ser determinante en algunos de ellos para afianzar una clara vocación para la investigación matemática en diversos campos y contribuir de esta forma muy decisivamente al progreso científico y tecnológico de nuestro país.

Pero lo que el proyecto ciertamente ha conseguido en la fase en la que ahora se encuentra es proporcionar a estos niños y niñas una visión del quehacer matemático con la que se encuentran plenamente identificados y satisfechos. Y esto, lograr que los niños y niñas con afición y gusto por la matemática encontraran un cauce adecuado para practicarlos a fondo, fue precisamente el objetivo primordial con el que el proyecto comenzó.

## APÉNDICE 1

**Convocatoria enviada a los centros de enseñanza primaria y secundaria y publicada en diversos periódicos.**

### TALENTO MATEMÁTICO

La **REAL ACADEMIA DE CIENCIAS** y la **FUNDACION AIRTEL** anuncian la nueva convocatoria para la admisión en su proyecto **Detección y estímulo del talento precoz en Matemáticas en la Comunidad de Madrid**

**Objetivo:** Fomentar la afición y habilidad especial en Matemáticas de niños/as pertenecientes a la Comunidad de Madrid y nacidos en 1988 ó 1989.

**Información detallada sobre el proyecto:** Sección 3 de la página del Director del Proyecto Miguel de Guzmán en la Universidad Complutense <http://www.mat.ucm.es/deptos/am/guzman/guzman.htm>

**Actividades:** A lo largo del curso académico los sábados por la mañana de 10,00 a 13,00 en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid (próxima a la estación de Metro Ciudad Universitaria).

**Estas actividades serán gratuitas** para los niños/as seleccionados, cuyos padres o tutores deberán comprometerse a llevar y recoger a los niños/as a las horas mencionadas.

### Proceso de selección:

1) **Test de aptitud** el sábado 2 de Junio a las 10,00 en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense con los niños/as **inscritos previamente** en la forma que abajo se indica.

2) **Entrevista personal** con los niños/as escogidos tras este test y con sus padres o tutores (los seleccionados para esta entrevista **serán avisados personalmente**). Tras esta entrevista se realizará la selección de **25** niños/as.

**Inscripción:** los padres o tutores deberán hacer llegar **antes del 25 de mayo** una carta dirigida a:

**Proyecto Talento Matemático / Real Academia de Ciencias / Valverde 22/  
28004 Madrid**

indicando su nombre, dirección y número de teléfono de contacto, así como el nombre y fecha de nacimiento del niño/a. Junto con la carta han de incluir un breve escrito de recomendación de un profesor/a que conozca al niño/a avalando su afición y habilidad para las matemáticas. En dicho escrito se han de indicar el centro de trabajo del profesor/a y un teléfono de contacto.

## APÉNDICE 2

**El comienzo de la prueba de selección para el curso 01-03**

Hoja 0

Hoja 1

**Prueba de selección para el curso 01-03****Sábado 02-06-01****Información importante que debes leer antes de comenzar a trabajar**

En primer lugar debes hojear todos los ejercicios y después comenzar con los que te parezcan más sencillos.

No es necesario que trabajes las tareas en el orden en que se te presentan. Escoge tú mismo el orden que te parezca mejor.

Queremos conocer no solamente tus soluciones, sino sobre todo tus propios caminos hacia la solución. Para ello te hemos propuesto los problemas cada uno en una hoja. El espacio libre lo puedes utilizar para tus observaciones y cálculos. Si este espacio no te basta utiliza por favor el reverso de la hoja y si aún te falta espacio utiliza otra hoja en blanco que nos puedes pedir (en la que debes señalar también tu nombre).

De ningún modo debes utilizar una hoja para cálculos y observaciones que se refieran a dos ejercicios distintos.

Al final nos debes entregar **todos los papeles** que hayas utilizado. No desgrapes las hojas que has recibido grapadas.

Nos interesa conocer las buenas ideas que se te ocurran en la solución de las tareas propuestas. Estas ideas deberías tratar de describirnoslas de forma bien inteligible. Para ello frecuentemente nos bastará un par de indicaciones escuetas. También las soluciones parciales a las tareas propuestas nos interesan.

Tienes dos horas en total. No deberías emplear demasiado tiempo para un mismo ejercicio. Consejo: máximo tiempo para un ejercicio 30 minutos.

Escribe, por favor, **con bolígrafo**. No utilices **de ninguna forma** goma de borrar ni ningún tipo de corrector de escritura. No nos importan las tachaduras.

Te deseamos mucho éxito.

Escribe aquí abajo claramente

Nombre: .....

Apellidos:.....

Fecha de nacimiento: .....

Nombre: .....

Apellidos: .....

Fecha de nacimiento: .....

Sobre una circunferencia te señalan un sentido de recorrido y cinco puntos igualmente distanciados señalados ordenadamente, según el sentido de recorrido, con los números 1, 2, 3, 4, 5.

Si vas uniendo con un segmento el punto 1 con el punto 2, el 2 con 3, el 3 con el 4, el 4 con el 5, el 5 con el 1, formas una figura que es un pentágono regular.

Si vas uniendo los puntos de dos en dos hasta llegar al primero, es decir el 1 con el 3, el 3 con el 5, el 5 con el 2, el 2 con el 4, el 4 con el 1, llegas a formar otra figura distinta de la anterior.

Si los unes de tres en tres, es decir el 1 con el 4, el 4 con el 2, el 2 con el 5, el 5 con el 3, el 3 con el 1, la figura que obtienes es la misma que en el caso anterior.

Si los unes de cuatro en cuatro obtienes el pentágono regular, la misma figura que obtenías cuando unías los puntos de uno en uno.

En total obtienes, como ves, dos figuras distintas.

Trata ahora de responder a las preguntas siguientes indicando tu modo de razonar:

- (1) Si en lugar de darte cinco puntos ordenados sobre la circunferencia e igualmente distanciados como arriba se indica te dan cuatro (ordenados e igualmente distanciados) ¿cuántas figuras distintas obtienes al proceder de igual forma, es decir, uniendo los puntos de uno en uno, de dos en dos, de tres en tres hasta llegar al primero?
- (2) ¿Cuántas figuras distintas si te dan seis puntos y los unes de uno en uno, de dos en dos, de tres en tres, ..., de cinco en cinco?
- (3) ¿Y si te dan siete puntos?
- (4) ¿Y si te dan doce puntos?
- (5) ¿Y si te dan 60 puntos?

## APÉNDICE 3

## Calendario Primer Trimestre 2001/02

## Primero

Sábado	Tema	Profesores
6 Octubre	Grafos	Marco
	Visualizar fórmulas	Manolo
20 Octubre	Grafos	Marco
	Visualizar fórmulas	Manolo
27 Octubre	Grafos	Marco
	Visualizar fórmulas	Manolo
17 Noviembre	Cabri	Marco
	Cabri	Merche
24 Noviembre	Juegos de estrategia	M. <sup>a</sup> Luz
	Cabri	Merche
1 Diciembre	Juegos de estrategia	M. <sup>a</sup> Luz
	Combinatoria	Joaquín
15 Diciembre	Juegos de estrategia	M. <sup>a</sup> Luz
	Combinatoria	Joaquín

## Segundo

Sábado	Tema	Profesores
6 Octubre	Grafos	Javier
	Combinatoria	Joaquín
20 Octubre	Grafos	Javier
	Combinatoria	Joaquín
27 Octubre	Combinatoria	Javier
	Sistemas de numeración	Joaquín
17 Noviembre	Divisibilidad	Luis
	Sistemas de numeración	Javier
24 Noviembre	Divisibilidad	Luis
	Invariantes	Joaquín
1 Diciembre	Divisibilidad	Luis
	Coloración	Marco
15 Diciembre	Divisibilidad	Luis
	Coloración	Marco

**Mayores**

Sábado	Tema	Profesores
20 Octubre		María
		Jesús
17 Noviembre		Joaquín
		María
15 Diciembre		Javier
		Merche

## ALGUNAS REFERENCIAS SOBRE EL PROBLEMA

BLOOM, B. S. *Developing Talent in Young People (The dramatic findings of a ground-breaking study of 120 immensely talented individuals reveal astonishing new information on....)* Ballantine. New York, 1985.

CORIAT, A. R. *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico* Herder. Barcelona, 1990. Edición francesa, 1987.

FISHER, N., KEYNES, H., WAGREICH, PH. (Eds.) *Mathematicians and Education Reform. Proceedings of the July 6-8, 1988 Workshop.* American Mathematical Society and Mathematical Association of America. Providence, 1990.

FREEMAN, J.(Dir.) *Los niños superdotados.* Santillana. Madrid, sin fecha. Primera edición inglesa, 1985.

KEATING, D.P. (Ed.) *Intellectual Talent: Research and Development.* The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London, 1976.

STANLEY, J. C., KEATING, D. P., FOX, L. H. *Mathematical Talent. Discovery, description and development.* The Johns Hopkins Univ. Press, Baltimore and London, 1974.

(Las dos publicaciones anteriores son Actas del Simposio anual correspondiente Hyman Blumberg on Research in Early Childhood Education)

ZIMMERMANN, B. *Mathematically gifted students. How to find them and foster them en Articles on Mathematics Education.* PEHKONEN, E. (Ed.) *Research Report 55.* Department of Teacher Education-University of Helsinki. Helsinki, 1987) (Una descripción paso a paso del proyecto que se lleva a cabo en Hamburgo para la detección y fomento del talento especial en Matemáticas, proyecto basado en el de Johns Hopkins University).



# LOS SUPERDOTADOS Y LA ORIENTACIÓN

M<sup>a</sup> Victoria Gordillo Álvarez-Valdés  
Universidad Complutense de Madrid

## INTRODUCCIÓN

### 1. LOS NUEVOS ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN Y LA ATENCIÓN A LOS SUPERDOTADOS.

- 1.1. El enfoque social.
- 1.2. La orientación como enseñanza.
- 1.3. La prevención.

### 2. TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE SUPERDOTADOS.

- 2.1. El desarrollo de la superdotación.
- 2.2. La atención a las habilidades intelectuales superiores.
- 2.3. La socialización en la comunidad.

### 3. LA AYUDA A TRAVÉS DE LA ORIENTACIÓN.

- 3.1. El *counseling* al alumno individual.
- 3.2. El asesoramiento a profesores y padres.
- 3.3. La figura del mentor.

### 4. CONCLUSIONES.

### BIBLIOGRAFÍA.

## INTRODUCCIÓN

Se han cumplido 10 años de mi primer trabajo sobre orientación de alumnos superdotados<sup>1</sup>. Al preparar este artículo, he vuelto a revisar lo que entonces escribí y aún estando de acuerdo con las ideas hace años formuladas, he creído necesario aportar una perspectiva diferente a fin de enriquecer la discusión sobre este tema. Por eso, este trabajo se ha de ver como una extensión del anterior, más que como un intento de superación; lo que he pretendido es abrir nuevas posibilidades de actuación. Es más, el punto de partida será una de las principales conclusiones a las que llegué: la importancia del mentor. Y esto en orientación apunta hacia uno de los enfoques más recientes, el asesoramiento a los profesores.

En primer lugar, demostraré cómo la orientación ha modificado su enfoque, ampliando sus objetivos y técnicas, y haciendo posible por tanto abordar el tratamiento de los superdotados con mayor rigor. Dentro de esta nueva conceptualización de la orientación, una de las principales tareas del orientador es el asesoramiento a los profesores. A continuación, se analizarán algunas de las tendencias que hoy se discuten en la educación de los superdotados, haciendo especial énfasis en las características y necesidades que las justifican; para pasar, en la última parte, a describir una nueva faceta de la orientación a este tipo de alumnos.

### 1. LOS NUEVOS ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN Y LA ATENCIÓN A LOS SUPERDOTADOS

#### 1.1. El enfoque social

Un famoso artículo de Guernsey en 1970 sirvió de revulsivo para una nueva concepción de la orientación y de la psicoterapia que se caracteriza por un mayor compromiso social. Los motivos que llevaron a muchos autores en esta década a proclamar la necesidad de una orientación de más amplio espectro fueron fundamentalmente los siguientes:

a) La posibilidad de una labor preventiva que hiciese innecesaria la «cura» de problemas, a veces difícil o imposible de realizar por llegarse demasiado tarde.

b) Concebir la ayuda más que como un privilegio de algunos como un derecho de todos. Por lo que no se puede limitar esta ayuda a los pocos que acuden a pedirla, o a aquellos que se puede atender directamente.

---

1. Cfr. GORDILLO, M. V. "Orientación". En PÉREZ, L. (Dra.) *Diez palabras claves en superdotados*. Verbo Divino. Estella, 1993.

c) La crisis de las clasificaciones psiquiátricas tradicionales y la nueva consideración de la orientación como un servicio a sujetos «normales», cuya dificultad reside generalmente en la carencia de unas habilidades que pueden ser aprendidas.

d) La demanda de una evaluación más seria de la eficacia de la orientación.

e) El hecho de que muchos problemas sólo pueden solucionarse produciendo cambios en el entorno o en el modo de relacionarse el sujeto con su medio ambiente.

Este enfoque de intervención, de corte propiamente evolutivo, se opone tanto a la concepción tradicional de intervenir para «curar» (modelo «médico» o de enfermedad) como a la de centrar la intervención en los acontecimientos críticos de la vida. En él se rechaza explícitamente un modelo médico de enfermedad y se apuesta por uno de aprendizaje, donde lo importante ya no es el diagnóstico y el tratamiento sino las necesidades que el individuo manifiesta y el logro de las mismas. El compromiso del orientador con su rol de agente del cambio social (prevención de problemas socialmente importantes) y la necesidad de una mayor rentabilidad profesional ha llevado a modelos que sin sustituir la orientación individual tradicional, ponen mayor énfasis en lo sociológico y comunitario.

## 1.2. La orientación como enseñanza

Si el modelo médico restringía la ayuda a unos pocos, en un enfoque social basado en la enseñanza, esta ayuda se concibe como el desarrollo de los recursos humanos y se extiende a todas las personas que integran un sistema social. Su finalidad no es remediar, o curar, sino desarrollar habilidades de diferentes tipos (comunicativas, sociales, cognitivas, etc). Los objetivos de la ayuda no pueden limitarse a una mejora en la autocomprensión y al logro de unas relaciones interpersonales más significativas, es preciso “no dar el pez sino enseñar a pescar”. Sólo así, se logrará que los orientados lleguen a ser independientes y adquieran las destrezas necesarias para ayudarse a sí mismos y para ayudar a otros.

De un acercamiento de la enseñanza a la orientación, cuyo prototipo fue la corriente de educación psicológica, se pasa a un acercamiento de la orientación a la enseñanza. Los nuevos objetivos requieren nuevas técnicas: modificación de conducta, desarrollo de destrezas sociales y cognitivas. Como Krumboltz hace años comentaba, la gran revolución en orientación consiste en partir de lo que sabemos sobre los procesos de aprendizaje y aplicarlo a la orientación<sup>2</sup>.

---

2. GORDILLO, M. V. *Orientación y Comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Alianza. Madrid, 1996.

### 1.3. La prevención

La prevención en sus distintas modalidades es el gran objetivo de la orientación, tanto desde una consideración de eficacia social como individual. Implica trabajo en equipo, llegar “antes” de que los problemas ocurran o, si esto no se logra, tratar de disminuir sus efectos. Y trabajar con toda la comunidad educativa ya que los problemas no surgen aisladamente sino que en ellos se encuentran involucrados también la familia, los profesores o el mismo centro educativo. Recursos con lo que es preciso contar tanto para descubrir el origen de los problemas como para afrontarlos del modo más eficaz. La orientación en su relación con el centro -profesores y directivos- es parte de lo que se denomina orientación del sistema.

Esta actividad reclama un nuevo modo de ejercer la relación de ayuda en la orientación, ya que se presta a alguien a quien se reconoce su estatus, autonomía y responsabilidad, se trata de una relación entre profesionales cuyo cauce más adecuado es el asesoramiento. Junto a una mayor amplitud de objetivos, se utilizan así nuevos recursos en la orientación y, como consecuencia, se beneficia un mayor número de personas y se logran resultados más estables.

En resumen, la orientación de los alumnos superdotados se adecua perfectamente a este nuevo enfoque ya que al no limitarse a alumnos con “problemas”, permite atender a aquellos otros cuyas necesidades se sitúan fundamentalmente en la dirección del desarrollo y la superación. La importancia que en él se otorga al aprendizaje hace el punto de partida sea el logro de habilidades y la modificación de conductas y no tanto el cambio emocional, lo cual resulta también una estrategia favorable para la ayuda a este tipo de alumnos. Y, por último, tener como objetivo la prevención supone ser conscientes de la trascendencia personal y social de fomentar los talentos.

## 2. NUEVAS TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE SUPERDOTADOS

### 2.1. El desarrollo de la superdotación

Se esté o no de acuerdo, conviene tener en cuenta los motivos por los que algunos educadores en la actualidad se oponen a que el objetivo principal de su trabajo sea la identificación de alumnos superdotados y su integración en las aulas, además de organizar esporádicamente programas especiales de enriquecimiento o aceleración para evitar su frustración. Frente a este enfoque “inclusivista” que se basa en su adaptación a la educación regular, algunos proponen modelos educativos donde las diferencias no sólo se mantengan sino que tam-

bién se favorezcan<sup>3</sup>. Su fundamento está en que la educación debe responder a todas las necesidades de los estudiantes, tanto intelectuales como afectivas y sociales, objetivo que difícilmente se cumple en aulas demasiado heterogéneas. Si bien esta idea parece denotar cierto elitismo proveniente de un enfoque que segrega a estos alumnos en grupos especiales, se puede también contemplar como un medio para fomentar el desarrollo de estas cualidades en los alumnos diagnosticados como superdotados –o simplemente incluidos en este grupo por presentar rasgos que lo hacían aconsejable– en beneficio de la sociedad. Quizá el temor a fomentar un cierto elitismo provenga del fracasado modelo de educación de superdotados que se llevó a cabo en países de la antigua Unión Soviética a pesar de su manifiesta tendencia hacia el igualitarismo social. Hay, sin embargo, experiencias de escuelas donde este modelo ha servido para objetivos bastante diferentes, como puede ser el desarrollo del liderazgo y de talentos que han tenido una clara repercusión en el progreso de la sociedad.

Existe la opinión, por tanto, de que para lograr las metas de la realización de capacidades y, en definitiva, el logro de una sociedad mejor, los alumnos superdotados deberían agruparse en clases especiales donde se atendiesen sus necesidades. Esto parece ser especialmente conveniente para los alumnos de grupos étnicos minoritarios y mujeres, y en determinadas materias. La idea de que en grupos heterogéneos, los alumnos “normales” se enriquecen con los superdotados es algo que no se ha demostrado evidente<sup>4</sup>. El objetivo es que los alumnos superdotados se esfuercen ya desde las primeras etapas educativas por lograr un alto nivel de habilidad cognitiva y creatividad, a la vez, que establezcan las bases para lograr una madurez emocional y profesional que les permita hacer contribuciones importantes en la carrera profesional que elijan.

La educación pretende que los alumnos superdotados lleguen a ser adultos superdotados sin perderse en el camino. Y no sólo los ya identificados sino otros cuyas posibilidades se atisban. En realidad, la meta es aumentar el número de superdotados a lo largo del currículum. A través de un enfoque instructivo “acelerado y enriquecido” se dan oportunidades al estudiante de aplicar los conocimientos adquiridos o de crear nuevos conocimientos. La creatividad aparece como uno de los factores esenciales, y a veces olvidados, en el diagnósti-

3. BERNAL, E. “To no longer educate the gifted: Programming for gifted students beyond the era of inclusionism”. *Gifted Child Quarterly*, 47. 2003. Págs. 183-191; ROGERS, K. B. *Re-forming gifted education*. Great Potential Press. Scottsdale, AZ, 2001; OLENCHAK, R. F. “Does one size ever fit all? A case for individualizing curricula for gifted and talented students”. *Understanding Our Gifted*, 11. 1999. Págs. 18-23.

4. ALLAN, S.D. “Ability- grouping research reviews: What do they say about grouping the gifted?”. *Educational Leadership*, 48. 1991. Págs. 60-65.

co de la superdotación<sup>5</sup>. Por otra parte, el hecho de pasar mucho tiempo juntos sirve de estímulo recíproco para la motivación<sup>6</sup>.

Todo ello supone un reto administrativo en la escuela pero también exige un profesorado competente y motivado en esta tarea. Y, desde luego, nuevos modos de identificar o descubrir talentos, subrayando más el aspecto evolutivo que el genético. Seleccionar es sólo el primer paso, a partir de ahí empieza un proceso de mantenimiento y desarrollo de las capacidades.

El modelo que Coleman y Cross<sup>7</sup> proponen parte de múltiples criterios para identificar a los alumnos superdotados, se basa en agrupamientos homogéneos durante la educación básica y la enseñanza media, utiliza la aceleración y el enriquecimiento como medios para lograr un mayor conocimiento teórico y capacidad de resolver problemas o producir obras artísticas. Dada la importancia de la creatividad, se trata también de proporcionar oportunidades de ser creativos pero sin descuidar, a la vez, el fomento de la responsabilidad ante los problemas sociales. Todo ello debe ir acompañado del necesario *counseling* personal y grupal y, cuando sea posible, de la figura de un mentor, a fin de desarrollar las cualidades personales que faciliten la extensión de la superdotación a lo largo de toda la vida.

## 2.2. La atención a las habilidades intelectuales superiores

Aunque tradicionalmente la identificación de los superdotados se ha hecho basándose en el cociente intelectual, algunos autores insisten como antes se ha señalado, en el importante papel de la creatividad. Cuando esta variable se considera como criterio hay que analizar junto a los procesos intelectuales, el uso del conocimiento, la personalidad, la motivación, los estilos de aprendizaje y el contexto<sup>8</sup>. En la práctica docente el fomento de la creatividad tiene como principal herramienta el pensamiento crítico.

El objetivo de lograr el desarrollo de las habilidades intelectuales superiores, y concretamente el pensamiento crítico, es la finalidad de una buena enseñanza. Esto es también válido para alumnos superdotados pues en muchas ocasiones será la pauta directriz de un programa de enriquecimiento o aceleración, así como de cualquier enfoque que persiga la individualización de la ense-

6. FELDHUSEN, J. F. "Synthesis of research on gifted youth". *Educational Leadership*, 54. 1989. Págs. 6-12.

7. COLEMAN, L.J. & CROSS, T. L. *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Prufrock Pres. Waco, TX, 2001.

8. STERNBERG, R. y LUBART, T. "Creative giftedness in children". En KLEIN, P. S. y TANNENBAUM, A. (Eds.) *To be young and gifted*. Ablex Publ. New York, 1992.

ñanza. Más aún cuando lo que se pretende es potenciar los talentos de estos alumnos.

Desde la perspectiva del alumno, Raths<sup>9</sup> identificó ocho tipos de conducta que funcionan como impedimentos para un buen desarrollo intelectual: 1) actuar sin pensar (impulsivos); 2) necesitar ayuda continuamente (dependientes); 3) utilizar medios incompatibles con las metas (no percibir la relación causa-efecto); 4) tener dificultades de comprensión (desconocimiento del significado); 5) estar convencido de lo correcto de sus creencias (dogmatismo); 6) tener un conjunto de reglas de pensamiento muy estrecho (rigidez/inflexibilidad); 7) tener miedo (falta de confianza); y 8) considerar que pensar correctamente es una pérdida de tiempo (anti-intelectualismo). Algunas de estas conductas pueden manifestarse en las aulas, incluso en alumnos de intelectualmente bien dotados, como producto de enfoques educativos inadecuados o de características personales (que también pueden haber sido aprendidas).

Desde la perspectiva de las competencias que atañen al profesorado, Sternberg<sup>10</sup> describió una serie de falacias que afectan a la enseñanza del pensamiento crítico de un modo negativo. Algunas de ellas son: la creencia del profesor acerca de que no tiene que aprender nada de sus alumnos; que el pensamiento crítico es algo que sólo le incumbe a él, sin darse cuenta de que su tarea aquí es más de facilitar que de enseñar; o el afán por buscar la respuesta “correcta” sin tener en cuenta que lo realmente importante es el pensamiento que hay detrás de esa respuesta. Más que tratar de desarrollar el pensamiento crítico a través de un programa específico, el profesor deberá usar sus clases para facilitar este tipo de capacidad. El resultado será alumnos activos que pregunten, busquen información, sepan encontrar relaciones y sean capaces de tolerar la ambigüedad y la ausencia de certezas absolutas. En definitiva, el uso de habilidades metacognitivas que facilitarán al estudiante la asimilación posterior de conocimientos requerida tanto en la universidad como en muchas profesiones.

El orientador tendrá que trabajar a ambos niveles: con los profesores ayudándoles a superar los problemas que encuentren en este nuevo enfoque de la relación profesor-alumno en torno a unos contenidos de aprendizaje, y con los directivos del centro estimulando apostar por unas estructuras diferentes que hagan posible esta formación de todos los alumnos y, especialmente, de aquellos a los que se les supone mayores capacidades. Todo ello está previsto

9. RATHS, E., WASSERMAN, S., JONAS, A. & ROTHSTEIN, A. *Teaching for Critical Thinking: Theory and Application*. Charles Merrill. Columbus OH, 1966.

10. STERNBERG, R. “*Teaching critical thinking: eight ways to fail before you begin*”. *Phi Delta Kappan*, 68. 1987. Págs. 456-459.

en la conceptualización legal de la orientación en la actualidad y responde a lo que en el apartado primero se ha mencionado como la función de asesoramiento del orientador.

Pero antes de referirnos a la actuación del orientador, es preciso analizar las necesidades emocionales y sociales de estos alumnos a fin de proporcionarles la atención necesaria para su desarrollo personal y como miembro de la sociedad.

### 2.3. La socialización en la comunidad

En la investigación actual sobre superdotados se echa en falta una adecuada evaluación de los resultados sociales y emocionales que los distintos enfoques —escuelas especiales, clases separadas o regulares pero con algún tipo específico de programa aparte— tienen en los alumnos superdotados. La mayoría de los trabajos que existen en este ámbito se refieren al auto-concepto como principal variable.

Interesa, por tanto, analizar algunos resultados sobre el ajuste psicosocial de los alumnos superdotados según el modelo educativo en el que se encuentren para poder programar actividades que compensen los aspectos más vulnerables.

La etiqueta de “superdotado” hace que el alumno se sienta diferente y trate de disimularlo para evitar ser percibido por sus compañeros de un modo estereotipado. Pertenecer a una clase especial puede favorecer esta percepción y agravar los problemas de adaptación con sus coetáneos. Sin embargo, también se señala que los grupos homogéneos pueden estimular el compañerismo en el grupo y proporcionar un apoyo de iguales que contrarreste los efectos negativos asociados a la superdotación<sup>11</sup>.

La mayor capacidad para descifrar y comprender situaciones sociales no supone su aplicación en la práctica. Aunque podría esperarse una conducta pro-social más elevada que en el resto de sus compañeros no suele producirse. El alto nivel de aprobación académica por parte de los profesores o padres no va acompañado de un éxito social de igual categoría. La explicación puede encontrarse en la disincronía entre madurez afectiva e intelectual<sup>12</sup>, el aburrimiento en las relaciones con sus compañeros de igual edad, o en la búsqueda de la aprobación social por el camino que le resulta más fácil, el académico.

11. ZEIDNER, M. & SCHLEYER, E. J. “Educational setting and the psychosocial adjustment of gifted students”. *Studies in Educational Evaluation*, 25. 1999. Págs. 33-46.

12. JIMÉNEZ, C. *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED. Madrid, 2000.

Como en muchas investigaciones se ha constatado, el aula no es un medio que facilite la socialización de estos alumnos. Aparte de los problemas afectivos ya mencionados, puede darse también una falta de rendimiento por apatía, desinterés o falta de motivación para el trabajo. Si bien el problema de alumnos superdotados con bajo rendimiento escolar ha sido investigado desde hace más de dos décadas, denominándose “alumnos con doble excepcionalidad”<sup>13</sup>, parece que se ha centrado especialmente en alumnos superdotados con déficits de atención o hiperactividad sin tener en cuenta otras variables psico-sociales que pueden influir.

La falsa idea de que un superdotado debe ser perfecto en todos los aspectos (como en la descripción de Terman y Oden de 1947 se reflejaba<sup>14</sup>) ha dado lugar a un gran número de presiones internas y externas como estrés, miedo al fracaso, problemas con hermanos y en el grupo de iguales. Entender que estas presiones pueden resultar en conductas negativas facilita la comprensión de estos alumnos desde una perspectiva socio-emocional<sup>15</sup>. E igualmente, hace posible identificar como superdotados a estudiantes que exhiben conductas problemáticas del tipo de bajo control de los impulsos, depresión, miedo, emociones muy intensas, sistemas de valores rígidos y polarizados, conflicto en las relaciones familiares o experiencias de aislamiento entre sus compañeros<sup>16</sup>.

Tras una interesante revisión de la conducta social de estos alumnos, Gotzen y González concluyen que “la valoración y orientación dirigida a alumnos superdotados impopulares debe centrarse más en el autoconcepto social y en las destrezas sociales de estos sujetos que en aspectos generales de su personalidad o en su capacidad académica.”<sup>17</sup>.

En consecuencia, es preciso programar actividades que fomenten un autoconcepto positivo de estos alumnos lo cual está estrechamente relacionado con el desarrollo de destrezas sociales que frecuentemente sólo tienen en potencia. Su reconocida capacidad de conocer y comprender realidades socia-

13. NIELSEN, M. E., HIGGINS, L. D., HAMMOND, A. E. & WILLIAMS, R. A. “*Gifted children with disabilities*”. *Gifted Child Today*, 16. 1993. Págs. 9-12.

14. TERMAN, L. M. & ODEN, M. H. *Genetic studies of genius*. Stanford University Press. Stanford, CA, 1947.

15. CROSS, T. “*The psychological and social aspects of educating gifted students*”. *Peabody Journal of Education*, 72. 1997. Págs.180-200; SILVERMAN, L. M. *Counseling the gifted and talented*. Love Publ. Denver, Co., 1993.

16. MORRISON, W.F. “*Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: Paradoxical or semantic differences in characteristics*”. *Psychology in the Schools*, 38(5). 2001. Págs. 425-431.

17. GOTZEN, C. y GONZÁLEZ, C. En PÉREZ, L. (Dra) *Diez palabras claves en superdotados*. Verbo Divino. Estella, 1993. Pág. 234.

les facilitará que lo que en un principio sucede sólo a nivel cognitivo tenga repercusiones en la esfera afectiva, como es el caso de las actitudes, y concluya en una aplicación práctica, esto es, en conductas prosociales. Planificar este proceso de socialización exige tener en cuenta también a los alumnos no excepcionales del grupo de clase –aunque, en ocasiones, los alumnos superdotados formen un grupo separado en la enseñanza– ya que este proceso no se ejerce en una sola dirección sino que es interactivo por naturaleza. De un modo muchas veces espontáneo, las conductas de cada alumno provocan reacciones en los demás que van dejando una huella y configurando un modo propio de relacionarse con los demás y de actuar en la vida social. La socialización se va configurando en la primera comunidad que el alumno vivencia después de la familia, el aula. Ahí es donde debe enseñarse la preocupación por todos los que componen la sociedad, especialmente los más débiles. Como Bricker<sup>18</sup> con acierto ha señalado, más que tener como principales objetivos educativos la autonomía y la justicia, debería insistirse aún más en el fomento de la generosidad y la solidaridad. Lo cual es otro modo de subrayar la necesidad de poner los propios talentos al servicio de la sociedad.

### 3. LA AYUDA A TRAVÉS DE LA ORIENTACIÓN

Aunque en la Ley General de Educación de 1970 se menciona expresamente la necesidad de proporcionar una ayuda específica los superdotados, a partir de la LOGSE se difumina este objetivo. En su lugar aparece la necesidad de ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales, entendiéndose bajo este concepto alumnos con dificultades de aprendizaje, y sólo se menciona a los superdotados en relación con orientaciones didácticas que permitan un ritmo de aprendizaje diferente. Hay también un Real Decreto en el que aparecen estos alumnos, el Real Decreto de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el capítulo 2º, artículos 10 y 11 (R.D. 696/1995, de 28 de abril). En el artículo 10 al tratar la atención educativa de estos alumnos escuetamente se aboga por “promover un desarrollo equilibrado”; en el siguiente, al referirse a la evaluación y medida, sólo se afirma que los servicios de orientación “deberán contar con profesionales con una formación especializada”.

Frente a esta escasa atención a la educación y orientación de los superdotados, llama la atención que en la Ley General de Educación se afirmase que:

---

18. BRICKER, D. C. *Classroom life as civic education*. Teachers College. New York, 1989.

“Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.” (Art.49.2) (El subrayado es mío).

De especial interés es el enfoque social que se vislumbra. El desarrollo de talentos beneficiará indudablemente al individuo pero, a largo plazo, es la sociedad la que obtendrá el mayor rendimiento. Sin embargo, no existen demasiadas publicaciones o estudios que se refieran a esta perspectiva, la cual al trascender lo meramente académico entra de lleno en el ámbito de la orientación educativa.

### 3.1. El *counseling* al alumno individual

Si bien, como ya se ha dicho, la orientación hoy apunta a un enfoque más social y menos centrado en la relación individual, la ayuda individual sigue lógicamente presente. Posiblemente, el motivo de insistir menos en este enfoque se deba a un afán por equilibrar el exclusivo énfasis hasta entonces habido en este tipo de relación.

La ayuda individual, tipo *counseling*, es proporcionada por especialistas y consiste no tanto en solucionar problemas sino en proporcionar al sujeto la capacidad para que él mismo sea capaz de hacerlo. Por tanto, son aplicables también los principios que rigen la orientación educativa en general (cfr. Apdo.1). Al no limitarse a la autocomprensión de los problemas o necesidades que el alumno manifiesta, lo que el orientador busca es impulsarle a la acción. Para ello le propondrá el desarrollo de destrezas a través de programas específicos y de planes concretos de actuación. En algunos casos puede requerir la ayuda de otros profesionales o, incluso, remitir al alumno a un determinado especialista.

El objeto de este tipo de intervención puede ser tanto una conducta problemática encuadrada en las anteriormente mencionadas (bajo autoconcepto, miedo, timidez, ansiedad, estrés, conflictos familiares o con sus iguales, apatía, rigidez valorativa, escaso control de los impulsos, etc), como un deseo de lograr metas personales que considera difíciles de alcanzar sin ayuda. Dado que es importante no limitarse a la situación de entrevista y situar al alumno lo antes posible en el medio en que se ha de desenvolver, el trato con los padres y los profesores serán un recurso inestimable para el orientador. A ello nos referiremos en el apartado siguiente.

### 3.2. El asesoramiento a profesores y padres

Una de las características esenciales en la orientación actualmente es la necesidad de utilizar todos los recursos disponibles, esto supone implicar al

profesorado y, en la medida de lo posible, a los padres. Sólo así el orientador podrá llegar a todos los alumnos y ser más eficaz. La ayuda que proporcione no será puntual sino continua, y tendrá lugar dentro del medio natural en el que el alumno se encuentra, el aula o la familia.

Si se traduce el término anglosajón *consultation* por consulta -como frecuentemente se hace en el ámbito educativo- su especificidad se pierde ya que viene a ser entonces una actividad muy amplia y tan genérica que puede ocurrir en múltiples situaciones profesionales o no. La relación de asesoramiento se da entre iguales que tienen diferentes áreas de experiencia y distintas responsabilidades. Es voluntaria y cada uno controla su compromiso, el contenido y el fin de la relación. El asesorado -profesor o padre- es responsable de su actividad y siempre puede aceptar o rechazar el consejo del asesor.

La orientación de los alumnos superdotados es un proceso preventivo para afrontar sus necesidades y posibles problemas afectivos y procurar una mejor adaptación social. Pero es también, y esencialmente, un modo de fomentar el desarrollo intelectual del estudiante con un tipo de servicios que implican intervenciones en el currículo. El orientador intervendrá a través del asesoramiento a los profesores que son a los que directamente incumbe esta tarea.

Dentro del ámbito de la orientación educativa, el asesoramiento que se imparte a un profesor para afrontar un problema de conducta de un alumno puede llevar, posteriormente, a la intervención en otro nivel (padres, hermanos, compañeros, etc.) o, incluso, a que el profesor se dé cuenta de su falta de habilidad o de los mecanismos de defensa que este problema suscita en él. De aquí puede surgir otro tipo de relación, una ayuda más "personal" y menos académica. Entraríamos así en el ámbito del *counseling*.

Es cierto que muchas veces la causa del problema no está en el alumno sino en el profesor, por lo que sería éste el que tendría que cambiar para que el alumno modificase su conducta. Y lo mismo puede decirse de muchos problemas familiares donde no es tanto el hijo el que presenta problemas sino los padres. Por tanto, es al profesor o la familia a quien hay que ayudar en primer término. El modelo médico tradicionalmente imperante en la orientación ha permitido que nos equivocásemos de "cliente".

Por otra parte, el orientador es consciente de que necesita la colaboración del profesor y/o de los padres para resolver el problema, no sólo por su acceso privilegiado a la información sino también por ser quienes mejor pueden proporcionar una retroalimentación sobre las medidas sugeridas. Tiene poco sentido querer que el alumno cambie cuando el medio ambiente permanece sin modificar.

El profesor debe responder a la demanda social que le reclama el desarrollo de personalidades fuertes y maduras, regidas por unos valores personalmente asumidos, motivadas para el trabajo. El profesor tiene una responsabilidad social, y así lo señala el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*<sup>19</sup> cuando afirma que todo lo que ocurre en el aula (contenidos curriculares, formas de evaluar, tratamiento dado a las dificultades de aprendizaje, el tipo de relación profesor-alumno), determina no sólo los resultados tradicionalmente académicos, sino también “*el fondo de experiencias a partir del cual el alumno construye su autoconcepto, elabora sus expectativas, percibe sus limitaciones y afronta su desarrollo personal y su proyecto de vida en un marco social*”<sup>20</sup>. Sin embargo, muchas veces, los profesores se consideran impotentes para hacer frente a las nuevas exigencias de su rol. Su tarea no consiste ya tanto en transmitir conocimientos como en ser facilitador del aprendizaje ante un grupo que no es en absoluto homogéneo y que está expuesto a una serie de influencias que escapan a su control. En muchas ocasiones, les falta también la formación específica para lograr estos objetivos. No es de extrañar, por tanto, que el profesor se sienta incómodo cuando se le exige que realice tareas de orientación.

Al ser la formación del asesor y la del profesor diferente y, especialmente, al hallarse en distinta posición dentro del centro educativo, la perspectiva desde la cual se contemplan los problemas también es diferente. Esto presenta el beneficio de desbloquear actitudes profesionales, así como la posibilidad de enmarcar los problemas de un modo nuevo incluyendo datos que modifican no sólo la solución del problema sino también la misma definición.

De un modo gráfico, podríamos representar la tarea del orientador como una pirámide en cuya base se encuentra todos los alumnos, a éstos se les proporciona básicamente una ayuda académica a través de los profesores y de programas generales de desarrollo de destrezas o de ayuda para toma de decisiones vocacionales. Pasamos luego a un segundo nivel donde se halla el asesoramiento a padres y profesores, esto puede hacerse tanto en grupo como individualmente, el objetivo es facilitarles su tarea en relación con el alumno. Y, por último, en la cúpula de la pirámide, están aquellos alumnos que necesitan una ayuda individual por problemas personales o necesidades del desarrollo<sup>21</sup>.

19. MEC. *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Dirección General de Renovación Pedagógica, MEC. Madrid, 1990

20. MEC. Opus cit. Pág. 27.

21. GORDILLO, M. V. *Orientación y Comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Alianza. Madrid, 1996.



**Figura 1**

### 3.3. La figura del mentor

Quizá lo más original al referirse a la orientación de los superdotados es la vuelta a la figura del mentor. El concepto aparece ya en la literatura griega, concretamente en la Odisea de Homero, y su papel sigue estando presente en la literatura más recientes como se comprueba en el conocido trabajo de Levinson<sup>22</sup>; se trata siempre de alguien que resulta importante en los momentos de transición vital del joven. Las ventajas que ofrece han llevado a que en otros sistemas educativos sea un recurso con el que se cuente de modo oficial para mejorar el nivel educativo<sup>23</sup>, lo cual no ocurre en nuestro país. Si este acompañamiento es útil para todos los alumnos, en el caso de los superdotados tiene una especial importancia.

En primer lugar, y con una finalidad didáctica, conviene distinguir entre un modo “natural” de mentor y otro más formal. El primero es el tipo de relación que surge entre un joven en formación y un adulto con experiencia que proporciona apoyo, consejo y estímulo. Suele ocurrir en el contexto de un inte-

22. LEVINSON, D. et al. *Seasons of a Man's Life*. Knopf. New York, 1978.

23. Cfr. MILLER, A. *Mentoring students and young people*. Kogan Page Limited. London, 2002.

res compartido donde el adulto sirve de modelo. El más habitual en épocas pasadas fue el del artesano y el aprendiz, sustituido posteriormente por el mentor y su “protegido” en el ámbito empresarial.

El modo “formal” tiene las siguientes características:

- Es una relación deliberada, consciente y voluntaria
- La relación puede o no tener un límite temporal
- Tiene el apoyo de la organización
- Se da entre una persona con experiencia, en activo o retirada, y uno o más individuos.
- No suele existir una relación jerárquica o directa de supervisión
- Los resultados se supone beneficiarán a ambas partes
- Beneficia a la comunidad en la que tiene lugar
- Se realiza a través de una relación individual, en grupos pequeños o por medios electrónicos o de telecomunicación
- El eje de la relación suele ser el apoyo interpersonal, el consejo o guía, el compartir experiencias, la supervisión (*coaching*) y el servir como modelo de rol.

Es una relación diferente -aunque en ocasiones sea difícil de separar- de otras relaciones de ayuda como la supervisión, tutoría o counseling. Quizá lo que clarifique más esta relación es su carácter abierto y flexible, su independencia de los órganos directivos de la institución y las características personales del mentor. Los rasgos de personalidad del mentor pueden ser muy variados, muchos destacan su espíritu de aprendizaje, para otros como Gold<sup>24</sup> el potencial mentor de alumnos superdotados tiene que poseer un nivel de competencia alto en algún aspecto concreto. Con independencia de que esto ocurra, lo que sí parece imprescindible es la ausencia de competitividad y de una ambición extrema que harían fracasar esta relación.

La relación entre mentor y alumno se basa en un enfoque particular de enseñanza-aprendizaje e implica un tipo de relación interpersonal que no puede ser impuesta. No es una relación que sustituya a la del profesor, el tutor o el *counselor*. Así, por ejemplo, aunque la enseñanza experiencial, o un enfoque de aprendizaje constructivista, ofrezca valiosas aportaciones, no sustituye a la enseñanza impartida por el profesor en el aula, más bien la complementa. La confusión puede surgir con más facilidad cuando el mentor se limita sólo a un objetivo: personal, profesional o académico. O también cuando en el centro

---

24. GOLD, M. J. “*Teachers and Mentors*”. En PASSOW, A.H. (Ed.) *The gifted and the talented: their education and development*. University of Chicago Press. Chicago, 1979.

educativo se utiliza el mentor con grupos pues, entonces, la relación que se establece es más semejante a la de la orientación en grupo, la tutoría o el *counseling*. En la literatura sobre mentores, así como en la práctica de ciertos países, se abarcan un gran número de objetivos que cubren los ámbitos personales más significativos (cfr. Cuadro 1).

Los programas de mentores se clasifican además de por los objetivos que persiguen por los criterios de selección aplicados a los alumnos. Existen programas dedicados a la inclusión social de jóvenes con conductas de riesgo, para minorías étnicas, para empresas y para disciplinas académicas, además de para estudiantes superdotados.

**Desarrollo personal:**

1. Mejora de la auto-estima.
2. Desarrollo de habilidades personales y sociales.
3. Motivación para el aprendizaje.
4. Ayuda en momentos de transiciones evolutivas.
5. Actitudes y valores prosociales.
6. Cambios conductuales.

**En relación al trabajo:**

7. Ampliar aspiraciones profesionales.
8. Desarrollo de conocimientos y habilidades laborales.

**En relación a las disciplinas académicas:**

9. Descubrir elección vocacional.
10. Rendimiento académico.
11. Habilidades de aprendizaje.

**Cuadro 1.** Objetivos del mentor<sup>25</sup>.

Torrance<sup>26</sup> es uno de los autores que más ha contribuido a dibujar la figura del mentor en relación con el fomento de talentos. Para este autor, donde la independencia de mente y la creatividad florecen hay un mentor presente. Su acción consiste en animar y apoyar al sujeto para que se atreva a expresar y validar sus propias ideas; en protegerle frente a reacciones adversas de los compañeros y otros adultos, y en mantener en todo momento una actitud abierta permitiendo que el otro de rienda suelta a su creatividad.

25. Adaptado de Miller, A. Opus cit. 2002.

26. TORRANCE, E. P. *Mentor relationships: how they aid creative achievement, endure, change, and die*. Bearly Limited. Buffalo, NY, 1984.

Desde la perspectiva de desarrollo intelectual, el mentor proporciona un conocimiento sólido y profundo y la capacidad de pensamiento crítico. Desde el ángulo afectivo, el apoyo de una verdadera amistad que permanece aún cuando el tutelado llegue a superar al mentor. El modo de lograr estos objetivos según Torrance<sup>27</sup> es evitar una miedosa actitud defensiva y dejarse capturar por aquello que se intuye como valioso. Esto supone, por una parte, aprender a usar y disfrutar de los talentos específicos que uno posea, a sentirse libre de responder necesariamente a expectativas impuestas y atreverse a seguir lo que a uno le ilusiona; por otra, supone estar abierto para ser capaz de descubrir posibles maestros, a la vez que se aprenden las habilidades de la interdependencia en aquello en lo que se es más débil y se comparten puntos fuertes.

Aunque el aprendizaje que se realiza a través del mentor es fundamentalmente social y de inclusión en la comunidad, hay también otras variaciones que suponen una práctica de esta capacidad prosocial del estudiante. Me refiero en concreto a un tipo de actividad donde el que actúa de mentor es el estudiante universitario superdotado o con talentos, teniendo como tutelado a un alumno de enseñanza secundaria. Este puede tener dificultades de aprendizaje o ser también un alumno con características excepcionales. En ambos casos, el estudiante superdotado se compromete a realizar un trabajo en la comunidad que reúne las características mencionadas para la actividad del mentor. Es de destacar como este servicio a la comunidad es un medio excelente para facilitar el ejercitar actitudes de generosidad y solidaridad que son esenciales para una sociedad más humana. Esta actividad puede ser individual o programada dentro de las actividades de un centro educativo, y lo mismo sucede desde la universidad, donde puede tener un carácter voluntario o formar parte de un programa de desarrollo de capacidades para este tipo de estudiantes. De este modo, se conseguirá que el alumno con talentos excepcionales cumpla ya un objetivo social sin posponerlo para más adelante.

#### 4. CONCLUSIONES

Una vez identificado el superdotado, el orientador tiene la responsabilidad de proporcionarle unas circunstancias óptimas para su desarrollo. En la mayoría de los casos se trata de elegir entre procedimientos tipo enriquecimiento o aceleración. Hay, sin embargo, otra posibilidad que en los últimos años ha recibido especial atención y es la figura del mentor. Este modo de proceder está en consonancia tanto con las nuevas tendencias de la orientación en la actualidad como con el desarrollo de talentos que es condición de una buena educación de los superdotados.

27. TORRANCE, E. P. Opus cit. 1984.

Desde una perspectiva que busca conectar el bien individual con el social, el fomento de talentos, más que la integración o asimilación en la clase regular, es el objetivo que la orientación de superdotados debe proponerse. Para ello es preciso contar además de con los padres con los profesores de estos alumnos. El orientador a través del asesoramiento promoverá una mejor enseñanza de este grupo de alumnos y, a la vez, posibilitará un tipo de relación en el que la figura del mentor sea una realidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLAN, S.D. "Ability- grouping research reviews: What do they say about grouping the gifted?". *Educational Leadership*, 48. 1991. Págs. 60-65.
- BERNAL, E. "To no longer educate the gifted: Programming for gifted students beyond the era of inclusionism". *Gifted Child Quarterly*, 47. 2003. Págs. 183-191.
- BRICKER, D. C. *Classroom life as civic education*. Teachers College. New York, 1989.
- COLEMAN, L.J. & CROSS, T. L. *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Prufrock Pres. Waco, TX, 2001.
- CROSS, T. "The psychological and social aspects of educating gifted students". *Peabody Journal of Education*, 72. 1997. Págs.180-200.
- FELDHUSEN, J. F. "Synthesis of research on gifted youth". *Educational Leadership*, 54. 1989. Págs. 6-12.
- GOLD, M. J. "Teachers and Mentors". En PASSOW, A.H. (Ed.) *The gifted and the talented: their education and development*. University of Chicago Press. Chicago, 1979.
- GORDILLO, M. V. "Orientación". En PÉREZ, L. (Dra.) *Diez palabras claves en superdotados*. Verbo Divino. Estella, 1993.
- GORDILLO, M. V. *Orientación y Comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Alianza. Madrid, 1996.
- GOTZEN, C. y GONZÁLEZ, C. En PÉREZ, L. (Dra) *Diez palabras claves en superdotados*. Verbo Divino. Estella, 1993.
- JIMENEZ, C. *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED. Madrid, 2000.
- LEVINSON, D. et al. *Seasons of a Man's Life*. Knopf. New York, 1978.
- MEC. *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Dirección General de Renovación Pedagógica, MEC. Madrid, 1990.

MILLER, A. *Mentoring students and young people*. Kogan Page Limited. London, 2002.

MORRISON, W.F. "Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: Paradoxical or semantic differences in characteristics". *Psychology in the Schools*, 38(5). 2001. Págs. 425-431.

NIELSEN, M. E., HIGGINS, L. D., HAMMOND, A. E. & WILLIAMS, R. A. "Gifted children with disabilities". *Gifted Child Today*, 16. 1993. Págs. 9-12.

OLENCHAK, R. F. "Does one size ever fit all? A case for individualizing curricula for gifted and talented students". *Understanding Our Gifted*, 11. 1999. Págs. 18-23.

PRIETO, M. D. "Estilos, superdotación, creatividad". En VV.AA. *Intervención Psicopedagógica y currículum escolar*. Pirámide. Madrid, 2000.

RATHS, E., WASSERMAN, S., JONAS, A. & ROTHSTEIN, A. *Teaching for Critical Thinking: Theory and Application*. Charles Merrill. Columbus OH, 1966.

ROGERS, K. B. *Re-forming gifted education*. Great Potential Press. Scottsdale, AZ, 2001.

SILVERMAN, L. M. *Counseling the gifted and talented*. Love Publ. Denver, Co., 1993.

STERNBERG, R. y LUBART, T. "Creative giftedness in children". En KLEIN, P. S. y TANNENBAUM, A. (Eds.) *To be young and gifted*. Ablex Publ. New York, 1992.

STERNBERG, R. "Teaching critical thinking: eight ways to fail before you begin". *Phi Delta Kappan*, 68. 1987. Págs. 456-459.

TERMAN, L. M. & ODEN, M. H. *Genetic studies of genius*. Stanford University Press. Stanford, CA, 1947.

TORRANCE, E. P. *Mentor relationships: how they aid creative achievement, endure, change, and die*. Bearly Limited. Buffalo, NY, 1984.

ZEIDNER, M. & SCHLEYER, E. J. "Educational setting and the psychosocial adjustment of gifted students". *Studies in Educational Evaluation*, 25. 1999. Págs. 33-46.

# **ESCUELA INCLUSIVA Y ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS**

M<sup>a</sup> Cristina Cardona Moltó  
Universidad de Alicante

## **INTRODUCCIÓN.**

### **1. EL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN: SUS BASES Y FUNDAMENTOS.**

- 1.1. De la integración a la inclusión: algo más que un cambio en la terminología.**
- 1.2. Definiciones de educación inclusiva.**
- 1.3. Rasgos y características de las escuelas inclusivas.**

### **2. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS MÁS CAPACES EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN.**

- 2.1. La diferenciación de la enseñanza y del currículum como estrategia para hacer compatible la educación de todos.**
- 2.2. Agrupamiento, enriquecimiento y aceleración: una ecuación ejemplar para la educación de los alumnos mejor dotados.**
- 2.3. Enseñanza colaborativa e inclusión.**
- 2.4. Otras opciones para la educación de los alumnos superdotados y con talento.**

### **3. CONCLUSIONES.**

### **REFERENCIAS.**

## INTRODUCCIÓN

Pocas áreas de la educación han experimentado el tipo de desarrollo que ha caracterizado a la educación especial en los últimos veinticinco años. De la mano del principio de igualdad de oportunidades, la reciente tendencia hacia la inclusión es todo un ejemplo en el que el pensamiento filosófico y los ideales y valores humanos marcan el paso del desarrollo práctico. El concepto de inclusión ha proporcionado las bases filosóficas que han guiado la legislación, la política, la planificación y los recursos para la educación de *todos* los alumnos en condiciones de igualdad. Aunque en el momento actual, el logro de la inclusión, es más un *objetivo* que una *realidad*, su planteamiento en sí es algo muy positivo. En esta ponencia se analiza cómo puede alcanzarse ese objetivo. En primer lugar, se examinan los planteamientos filosóficos que subyacen a la inclusión; en segundo lugar, los cambios y transformaciones que ha de experimentar la escuela para la consecución de dicho objetivo.

### 1. EL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN: SUS BASES Y FUNDAMENTOS

El concepto de educación inclusiva empieza a tener alcance y repercusión mundial gracias a la incorporación del *principio de inclusión* a la legislación de numerosos organismos internacionales, especialmente Naciones Unidas. Los estándares legislativos propuestos por este organismo, recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>1</sup>, la reglamentación sobre el Principio de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad<sup>2</sup>, así como el Informe de la UNESCO sobre la Educación de los Niños con Discapacidades (Declaración de Salamanca<sup>3</sup>), todos ellos, contribuyen a resaltar y subrayar el derecho que asiste a *todos* los niños y jóvenes a una educación en *igualdad de condiciones*, sin ningún tipo de discriminación, dentro del sistema educativo ordinario.

El término *inclusión* se refiere a una *filosofía de la educación* que trata de promover la educación de *todos* en centros y aulas ordinarias. En el Reino Unido, el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva propuso como base de esta filosofía los siguientes principios:

- todos los niños tiene derecho a aprender y desarrollarse juntos;
- los niños nunca deben ser menospreciados o discriminados por su dificultad o capacidad excepcional para el aprendizaje;

---

1. NACIONES UNIDAS. *Convention on the rights of the child*. UN. Nueva York, 1989.  
 2. NACIONES UNIDAS. *Standard rules on the equalisation of opportunities for persons with disabilities*. UN. Nueva York, 1993.  
 3. UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. París, 1994.

- no hay razones legítimas que justifiquen su separación durante el período de escolarización. Todos pertenecen y deben ser aceptados como son.<sup>4</sup>

La inclusión ha de entenderse en el marco de una normativa más amplia: el principio de igualdad de oportunidades. *Igualdad de oportunidades* es una expresión que ha tomado cuerpo en las instancias políticas en los últimos años<sup>5</sup>. El término sugiere igualdad y trato no discriminatorio y ha sido tradicionalmente empleado en contextos específicos relativos a la raza o el género como sinónimo de trato justo. También se utiliza en un sentido más amplio, como preocupación de que ningún grupo históricamente oprimido, o abierto a la opresión, sea discriminado o tratado con desventaja. Desgraciadamente, las personas con necesidades educativas especiales han sido percibidas como grupos minoritarios heterogéneos y, a menudo, han sufrido la discriminación de forma similar a otras minorías<sup>6</sup>.

Igualdad de oportunidades en los centros educativos significa tratar a los alumnos con *justicia y equidad*, ofreciendo a todos oportunidades para desarrollarse al máximo según sus capacidades, intereses y motivaciones. La inclusión reconoce el derecho de todos a ser educados junto con los compañeros de la misma edad, reconociendo sus necesidades *comunes y diferentes*. Cuando los alumnos son tratados de forma justa y, por lo tanto, la igualdad real de oportunidades se hace posible, cada uno de los estudiantes goza de la oportunidad para aprovechar al máximo lo que la escuela le ofrece. Proporcionar iguales oportunidades tiene que ver con la planificación para la inclusión y la igualdad, proceso que se inicia:

- reconociendo las diferencias individuales y su impacto en el aprendizaje;
- creando un contexto en el que todos participan y son capaces de aprender;
- valorando a las personas, independientemente de sus características, y respetando sus contribuciones al centro y a la sociedad (valor igual).

4. CENTRO DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN, CSIE *Developing an inclusive policy for your school: A CSIE guide*. CSIE. Bristol, 1996. Pág.. 10

5. GIPPS, C. y MURPHY, P. *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Open University Press. Buckingham, 1994.

6. FINE, M. y ASCH, A. "Disability beyond stigma: social interaction, discrimination and activism". *Journal of Social Issues*, 44(1). 1988. Págs. 61-74; REISER, R. y MASON, M. *Disability equality in the classroom: A human rights issue*. Inner Londres Education Authority. Londres, 1990.

En el contexto de la inclusión, la importancia del *ambiente de aprendizaje* es crucial. Según Gerschel<sup>7</sup>, el ambiente de aprendizaje puede ser tanto *físico* como *metafísico*. Cuando es metafísico, se experimenta en el ideario y organización del centro mediante lo que ha venido en llamar el ‘currículum oculto’. Una discapacidad o una capacidad superior llega a ser un impedimento cuando el ambiente social, físico, económico, psicológico, o político lo hace así. Si el ambiente es exclusivo, centrado en lo que es ‘normal’ y no tiene en cuenta la excepción, entonces ‘ser diferente’ llega a ser un problema. Cuando el concepto de ‘normalidad’ aísla o rechaza a aquellos que son ‘diferentes’, los centros ‘participan en la construcción social de la desviación’<sup>8</sup>. Los alumnos que no se ajustan a las normas establecidas son etiquetados y reciben un trato discriminatorio. Por el contrario, cuando el ambiente y el ideario son tolerantes e inclusivos, se acepta la amplia variedad de condiciones humanas como igualmente válidas y las dificultades se minimizan.

Las ideas iniciales sobre la inclusión empezaron a dejarse oír en países como Estados Unidos y Canadá a mediados de los ochenta<sup>9</sup>. En los Estados Unidos, fue una defectuosa interpretación del principio de igualdad de oportunidades educativas lo que llevó a plantearse la necesidad de un principio más comprensivo que hiciera extensiva la educación a todos los alumnos en las mismas condiciones<sup>10</sup>. Diez años después de su lanzamiento, el concepto de inclusión había ganado *momentum*. El término se introdujo en el Reino Unido y Europa occidental mediante la organización de una serie de conferencias anuales que tenían como finalidad precisar y desarrollar las ideas iniciales sobre la integración<sup>11</sup>.

El hecho de que el término inclusión encontrara espacio en varios documentos de la política internacional<sup>12</sup> crea una oportunidad sin precedentes para

7. GERSCHEL, L. “Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales: equidad e inclusión”. En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (Coord.) Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. EOS. Madrid, 2003. Págs. 101-121. (Trad. al cast. De C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

8. COOPER, P., UPTON, G. y SMITH, C. “Ethnic minority and gender distribution among staff and pupils in facilities for pupils with emotional and behavioural difficulties in England and Wales”. *British Journal of Sociology of Education*, 12(1). 1991. Pág. 91.

9. AEFISKY, F. *Inclusion confusion*. Corwin Press. Thousand Oaks, CA, 1995.

10. DANIELSON, L. y BELLAMY, G. T. “State variation in placement of children with handicaps in segregated environments”. *Exceptional Children*, 55. 1989. Págs. 448-455.

11. HALL, J. “Integration, inclusion —what does it all mean?”. En COUPE O’KANE, J. y GOLDBART, J. (Eds.) *Whose choice? Contentious issues for those working with people with learning difficulties*. David Fulton. Londres, 1996.

12. E.g. Declaración Mundial de la UNESCO en Salamanca en 1994.

la mejora de la educación y las vidas de las personas excepcionales. Y aunque la incorporación del término a la legislación haya provocado un controvertido debate en algunos países, el concepto de educación inclusiva ha servido para centrar la atención en temas de *calidad* y *eficacia* como nunca antes se había hecho en el campo de la educación especial.

### 1.1. De la integración a la inclusión: algo más que un cambio en la terminología

Con el tiempo, el concepto de integración se había quedado obsoleto, interpretándose como colocación o emplazamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, sin ninguna referencia a la *calidad* de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde un punto de vista integrador, la tarea principal consistía en escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios; es decir, hacer que fuesen como los demás. Cómo ser y desarrollarse como los demás era el núcleo de la *normalización*, principio que se entendía como “el proceso de hacer que todas las personas con discapacidades disfrutasen de modos y condiciones de vida tan próximas como fuera posible a las que se disfrutaban en circunstancias normales en la sociedad”<sup>13</sup>. Durante muchos años, los defensores de la normalización creyeron que ésta podía alcanzarse mediante la integración. Sin embargo, el problema de fondo fue que la integración, al tratarse de un proceso de unión, daba por supuesta o aceptable la exclusión de un sector de personas de la vida normal. El principio de normalización ha tenido una influencia clave en educación, pero, al llevar implícita una ‘negación de la diferencia’, no ha estado exento de críticas<sup>14</sup>. De hecho, muchos se preguntan si el concepto en sí mismo no ha contribuido a un menosprecio de las personas que son diferentes a la mayoría<sup>15</sup>.

Hay dos frases que confirman la insatisfacción con el término integración y que proporcionan las bases para el nuevo término. Estas frases son: (1) que la inclusión va más allá del simple concepto de integración y (2) que la integración reconoce una historia de exclusión que debe ser superada<sup>16</sup>. Hacer frente a una historia de exclusión exige cambios fundamentales en la forma de

13. NIRJE, B. “The basis and logic of the normalisation principle”. *Australia and New Zeland Journal of Developmental Disabilities*, 11. 1985. Págs. 65-68.

14. JENKINSON, J. C. *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. Routledge. Londres, 1997.

15. PETERS, S. “Disability baggage: Changing the educational research terrain”. En CLOUGH, P. y BARTON, L. (Eds.) *Making difficulties: Research and the construction of SEN*. Paul Chapman. Londres, 1995.

16. LEWIS, A. *Children's understanding of disability*. Routledge. Londres, 1995.

pensar acerca de las diferencias y de su trato educativo y social. Lo primordial, desde la perspectiva de la inclusión, es redefinir estos conceptos para que las personas sean valoradas por lo que son, más que por ser diferentes<sup>17</sup>.

## 1.2. Definiciones de educación inclusiva

Han sido múltiples las definiciones de inclusión. Una selección de las mismas se presenta en la Tabla 1. Las definiciones van desde “las que la entienden como una extensión del área, alcance y responsabilidad de los centros ordinarios, por lo que éstos deberían reconocer y aceptar una mayor variación en las características de los alumnos”<sup>18</sup> hasta las que la consideran como “un conjunto de principios para garantizar que el estudiante diferente sea visto como un miembro valioso y necesitado en la comunidad a la que pertenece”<sup>19</sup>. Algunas definiciones ponen el énfasis en la interacción humana. Así por ejemplo, Forest y Pearpoint<sup>20</sup> la entienden como una forma de tratar con la diferencia, mientras Uditsky acentúa la valía de todos los alumnos como miembros de la comunidad escolar. Otros<sup>21</sup> adoptan una perspectiva institucional y ponen el énfasis en arreglos organizativos y mejoras de la escuela. Hasta la fecha, ninguna de las definiciones propuestas goza de la aceptación suficiente, lo que sugiere que una definición verdaderamente satisfactoria está por llegar.

17. FLORIAN, L. “Prácticas inclusivas ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo?”. En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (Coord.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Págs. 43-58. (Trad. al castellano de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

18. CLARK, C., DYSON, A. y MILWORD, A. *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995. Pág. v.

19. UDITSKY, B. “From integration to inclusion: The Canadian experience”. En SLEE, R. (Ed.) *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Falmer Press. Londres, 1993. Pág. 88.

20. FOREST, M. y PEARPOINT, J. “Putting all kids on the MAP”. *Educational Leadership*, 50(2). 1992. Págs. 26-31.

21. E.g., BALLARD, K. “Inclusion, paradigms, power and participation”. En CLARK, C., DYSON, A. y MILWARD, A. (Eds.) *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995; CLARK, C., DYSON, A. y MILWORD, A. *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995; ROUSE, M. y FLORIAN, L. “Effective inclusive schools: A study in two countries”. *Cambridge Journal of Education*, 26(1). 1996. Págs. 71-85.

22. Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997.

### Definiciones de inclusión

- Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes en base a las características individuales y de grupo<sup>22</sup>.
- Forma de tratar con la diversidad y la diferencia<sup>23</sup>.
- Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes<sup>24</sup>.
- Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar<sup>25</sup>.
- Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad<sup>26</sup>.
- Las escuelas inclusivas imparten un currículum a los estudiantes mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría<sup>27</sup>.
- Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes<sup>28</sup>.
- Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículum y su impartición<sup>29</sup>.
- Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos<sup>30</sup>.

Tabla 1.<sup>31</sup>

23. FOREST, M. y PEARPOINT, J. Opus cit. 1992.

24. ROUSE, M. y FLORIAN, L. Opus cit. 1996.

25. UDITSKY, B. Opus cit. 1993.

26. CLARK, C. Opus cit. 1995.

27. BALLARD, K. "Inclusion, paradigms, power and participation". En CLARK, C., DYSON, A. y MILWARD, A. (Eds.) *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995.

28. POTTS, P. *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, September. 1997.

29. SEBBA, J. *Developing inclusive schools*. University of Cambridge Institute of Education, 31. 1996.

30. THOMAS, G. "Inclusive schools for an inclusive society". *British Journal of Special Education*, 24(3). 1997. Págs. 103-107.

31. **Fuente:** Adaptación parcial de TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Pág. 47. (Trad. al cast. de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

Recientemente, se ha propuesto otra definición, según la cual la inclusión es “el proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes”<sup>32</sup>. Este concepto es congruente con la definición más específica propuesta por *Inclusion International* (Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Mental) en 1996:

La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día.

Según Florian<sup>33</sup>, esta definición es la única que trasciende el concepto de normalización, debido a que emplea un lenguaje que acentúa la participación sobre la normalidad. La *oportunidad de participar* es diferente de la oportunidad de hacer posible una vida según los modos y condiciones de la vida ordinaria. La oportunidad de participar implica participación activa y elección como opuesto a la recepción pasiva de un modo o condición de vida que ha sido propuesto. Precizando un poco más, la integración física, social y funcional en el marco de la integración son posibilidades disponibles. Y son fácilmente contrastables con la inclusión que no puede hacerse disponible porque por definición requiere participación. Por lo tanto, la inclusión no es algo que se pueda dar. Es algo que necesita de la participación para hacerse real<sup>34</sup>.

Para los alumnos con necesidades educativas especiales, la oportunidad de participar en actividades que caracterizan la vida en sociedad exigirá finalmente políticas de reforma educativa que no los contemple como miembros de un grupo minoritario. Pero, el movimiento para la educación inclusiva no transformará la realidad de un sistema educativo incapaz o no dispuesto a satisfacer las necesidades de *todos* los alumnos, si no va acompañado de cambios fundamentales y drásticos en la organización y didáctica escolar.

---

32. BOOTH, T., AINSCOW, M. y DYSON, A. “*Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system*”. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4). 1997. Págs. 337-355; POTTS, P. *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, September. 1997. Pág. 4.

33. FLORIAN, L. “*Prácticas inclusivas ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo?*”. En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. Opus cit. 2003.

34. PUGH, A. y MACRAE, I. *Old school ties*. BBC Disability Programmes Unit. Londres, 1995.

### 1.3. Rasgos y características de las escuelas inclusivas

Las diferencias en el concepto de inclusión resultan en diferentes descripciones e informes de la educación inclusiva, a pesar de que la mayoría de las autoridades educativas basan los argumentos a favor de la inclusión sobre los derechos humanos. No obstante, aún apreciándose esas diferencias contextuales, existe un alto grado de acuerdo sobre la práctica en la literatura.

Giangreco<sup>35</sup> identificó los rasgos o características comunes de los centros en los que la educación inclusiva fue próspera. Estos rasgos son:

- trabajo en equipo colaborativo;
- ideas y creencias compartidas;
- co-responsabilidad de la familia;
- profesores tutores comprometidos;
- relaciones entre los diversos profesionales claras y bien establecidas;
- uso efectivo de personal de apoyo;
- realización de adaptaciones curriculares;
- existencia de procedimientos para evaluar la eficacia.

Estas características son congruentes con las de otras investigaciones<sup>36</sup> que vinculan la educación inclusiva al desarrollo de las escuelas eficaces.

En general, se sabe poco del impacto de la educación inclusiva sobre el desarrollo académico, personal y social de los alumnos<sup>37</sup>. En el campo de la educación de los más capaces, la investigación hoy se dirige a examinar los efectos del agrupamiento homogéneo dentro del aula<sup>38</sup>, el aprendizaje colabo-

35. GIANGRECO, M. F. "Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture". *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(3). 1997. Págs. 193-206.

36. E. g., HOPKINS, D., WEST, M. y AINSCOW, M. *Improving the quality of education for all: Progress and challenge*. David Fulton. Londres, 1996; LIPSKY, D. K. y GARTNER, A. *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Paul H. Brookes. Baltimore, 1997; ROUSE, M. y FLORIAN, L. "Effective inclusive schools: A study in two countries". *Cambridge Journal of Education*, 26(1). 1996. Págs. 71-85; SEBBA, J. *Developing inclusive schools*. University of Cambridge Institute of Education, 31. 1996.

37. Cardona, 2000.

38. JOHNSEN, S. K. y MITCHELL, M. "What the research says about grouping gifted children". *Tempo*, 22(1). 2002. Págs. 24-29; ROGERS, K. B. "Using current research to make good decisions about grouping". *Bulletin*, 82. 1998. Págs. 38-46; ROGERS, K. B. "Making wise choices in grouping the gifted". *Tempo*, 23(1). 2002a. Pág. 22; ROGERS, K. B. "Comments on grouping the gifted and the talented: Questions and answers". *Roeper Review*, 24(3). 2002b. Pág. 102; TENO, K. M. "Cluster grouping elementary gifted students in the regular classroom". *Gifted Child Today*, 23(1). 2000. Pág. 44; WALKER, L. y SEYMOUR, J. "Cluster grouping: From research to reality". *Tempo*, 22(1). 2002. Págs. 4-5, 15-16.

rativo<sup>39</sup> y la coenseñanza<sup>40</sup> como formas alternativas a otras opciones más tradicionales.

Resumiendo, entre las condiciones que forman la base de la educación inclusiva se incluyen:

- la oportunidad de participación de los alumnos en los procesos de toma de decisiones respecto a su propio aprendizaje;
- una actitud positiva hacia las capacidades de aprendizaje de todos los alumnos;
- un conocimiento básico por parte del profesor de las diferencias individuales y de grupo;
- la aplicación de métodos y procedimientos de adaptación de la enseñanza y de diferenciación del currículum;
- el apoyo de padres y profesores.

Sin embargo, aunque en la práctica todas esas condiciones son *necesarias*, no puede decirse que sean *suficientes* para el logro de una educación verdaderamente inclusiva. Un profesorado poco formado y con buena voluntad, aunque lo intente, no tendrá éxito; así como tampoco lo tendrá sin la existencia de un ambiente apropiado para la inclusión en el centro. Del mismo modo, una actitud positiva solamente tampoco es suficiente para conseguir una educación auténticamente inclusiva. Los programas que reúnen solamente algunas de estas condiciones corren el riesgo de terminar en fracaso.

## 2. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS MÁS CAPACES EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN

Los alumnos superdotados no son alumnos con necesidades educativas por falta de alguna capacidad, si no todo lo contrario, alumnos que sobresalen en una o más capacidades extremas. Algunas de esas capacidades son muy generales (e.g., liderazgo o pensamiento crítico). Otras son capacidades específicas (aptitud para las matemáticas, las ciencias o la música). La superdotación es el término general que se utiliza para referirse a ese aspecto de las capacidades.

---

39. MELSER, N. A. "Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies". *Roepers Review*, 21. 1999. Págs. 315; RAMSAY, S. G. y RICHARDS, H. C. "Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 41. 1997. Págs. 160-168; ROBINSON, A. "Cooperative learning, curriculum access, and the challenges of acceleration". *Tempo*, 18(1). 1998. Págs. 6-7.

40. SHORE, B. M. y DELCOURT, M. A. "Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education". *Journal for the Education of the Gifted*, 20. 1996. Págs. 138-154; SIMS, M. y CRENSHAW, D. "Ability grouping & acceleration & differentiation". *Tempo*, 23(1). 2002. Págs. 12-13, 19.

Los profesionales y expertos no se ponen de acuerdo acerca de lo que constituye una educación apropiada para estos chicos. La búsqueda de cuál es la mejor forma para su educación y el concepto mismo de superdotación está en un momento de transición, auto-análisis y retos constantes<sup>41</sup>, con posturas contrarias y, a veces, contradictorias. Mientras algunos<sup>42</sup> creen que la educación especial para los alumnos muy capaces debería eliminarse por discriminación, elitista, moralmente injustificable, injusta, ya que la educación de estos alumnos estaría bien atendida cuando los profesores asumieran su responsabilidad en la educación de todos<sup>43</sup>, otros la encuentran de sobra justificada<sup>44</sup>.

El énfasis actual en la inclusión de los alumnos superdotados y con talento ha intensificado el debate que se cierne sobre su educación. En el marco de la filosofía de la inclusión, se espera que estos alumnos trabajen con compañeros de todos los niveles de capacidad en la misma clase, lo que exige una mayor colaboración entre el profesorado especialista y generalista<sup>45</sup>. Si bien la educación que los alumnos superdotados necesitan para desarrollar su talento no ha gozado hasta recientemente del compromiso de la administración educativa, ni incluso en los países más desarrollados, esta actitud probablemente es consecuencia de los mitos que han rodeado la educación de estos chicos. Todavía hoy, está muy extendida la creencia de que estos alumnos no necesitan apoyos especiales y que ellos mismos pueden arreglárselas para progresar de forma satisfactoria. Pero nada más lejos de la realidad<sup>46</sup>. Estos alumnos fre-

41. ZIEGLER, A. y HELLER, K. A. "Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective". En HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 3-22.

42. MARGOLIN, L. "A pedagogy of privilege". *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs.164-180; SAPON-SHEVIN, M. "Beyond gifted education: Building A shared agenda for school reform". *Journal of the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 192-214.

43. ROSSELLI, H. C. "From Passow to Gardner: Curriculum for talent development". *Gifted Child Quarterly*, 42. 1998. Págs. 245-252.

44. BORLAND, J. H. "Gifted education and the threat of irrelevance". *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 129-147; GALLAGHER, J. J. "A critique of critiques of gifted education". *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 234-249.

45. TENO, K. M. "Cluster grouping elementary gifted students in the regular classroom". *Gifted Child Today*, 23(1). 2000. Pág. 44.

46. CAJIDE, J. y PORTO, A. "Intervención y educación de superdotados". *Bordón*, 54 (2 y 3). 2002. Págs. 241-254; COHEN, L. M., AMBROSE, D. y POWELL, W. N. "Conceptual foundations and theoretical lenses for the diversity of giftedness and talent". En HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 331-344; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED. Madrid, 2000.

cuentemente no llegan a desarrollarse plenamente porque los programas educativos no satisfacen sus necesidades<sup>47</sup>. Esas actitudes no han favorecido al campo y han hecho que los programas, allí donde los ha habido, hayan sido esporádicos o no hayan tenido la continuidad necesaria. Para Jiménez Fernández, “*la atención a la diversidad (educación) de los más capaces ha de situarse dentro del discurso de la igualdad de oportunidades en el marco de la educación inclusiva y dejar atrás planteamientos elitistas*”<sup>48</sup>. Según esta experta, el sistema educativo actual reúne los criterios de calidad necesarios para incorporar en su seno la educación de estos chicos haciéndola compatible con la que reciben los demás.

### 2.1. La diferenciación del currículum como estrategia para hacer compatible la educación de todos

La inclusión constituye un reto o desafío para aquellos profesores que entienden que las necesidades de los alumnos superdotados y con talento no pueden satisfacerse sin una enseñanza y currículum diferenciados. La diferenciación es un modo de pensar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una filosofía que se basa en unas creencias y parte de unos principios que para Tomlinson<sup>49</sup> son los siguientes:

- 1) Los alumnos, incluso de una misma edad, difieren en su preparación y capacidad para aprender, en sus estilos cognitivos, en sus intereses, en sus experiencias y en sus circunstancias vitales.
- 2) Estas diferencias son suficientemente significativas como para determinar lo que el alumno necesita aprender, el ritmo al que puede aprender y el apoyo necesario.
- 3) Los alumnos aprenden mejor cuando:
  - se les sitúa en un punto del continuo de los aprendizajes en el que pueden aprender sin ayuda,
  - pueden hacer una conexión entre el currículum y sus intereses y experiencias,

47. BENBOW, C. P. y STANLEY, J. C. “*Inequity in equity: How “equity” can lead to inequity for high-potential students*”. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2. 1996. Págs. 249-292; MOON, S. M. y ROSSELLI, H. C. “*Developing gifted programs*”. En HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International Handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 498-522.

48. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. “*La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar*”. *Bordón*, 54(2 y 3). 2002. Págs. 219-239. Pág. 219.

49. TOMLINSON, C. A. “*Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation*”. *Educational Leadership*, 58(1). 2000. Págs. 6-11.

- se les ofrecen oportunidades de aprendizaje en ambientes naturales.
- 4) Los alumnos son aprendices más eficaces cuando los centros educativos y las aulas crean un ambiente en el que se sienten respetados y aceptados.
- 5) El objetivo básico de la escuela ha ser desarrollar al máximo las capacidades de cada estudiante.

En el caso de los alumnos superdotados y con talento cabe esperar tremendas diferencias en intereses, necesidades y capacidades, incluso entre chicos de la misma edad. La diferenciación del currículum es necesaria para adaptarse a esas diferencias y proporcionar ambientes de aprendizaje en los que *todos* puedan desarrollarse al máximo. Para ello, los profesores han de partir desde donde los alumnos están, no desde una guía curricular<sup>50</sup>.

En las aulas inclusivas, todos los alumnos tienen el derecho de hacer progresos de forma continua y para que esto suceda “las experiencias de aprendizaje han de diferenciarse y el techo o tope de los aprendizajes ha de eliminarse para permitir al alumno que es capaz de aprender más rápido y a nivel más complejo continuar aprendiendo día a día”<sup>51</sup>. Las diferencias entre lo que es y no es un currículum diferenciado se presentan en la Tabla 2.

<i>La diferenciación es ...</i>	<i>La diferenciación no es ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener altas expectativas de <i>todos</i> los alumnos.</li> <li>• Preparar tareas de distinto nivel en cada UD para responder a diferentes niveles de dominio.</li> <li>• Dejar opción a los alumnos (con la ayuda del profesor) para elegir modos de aprender y de demostrar lo que han aprendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir un plan individual para algunos alumnos cada día.</li> <li>• Asignar a todos los alumnos el mismo trabajo la mayor parte del tiempo.</li> <li>• Hacer que los alumnos pasen un tiempo considerable ayudando a adquirir dominio a sus compañeros que no dominan el contenido de la unidad.</li> </ul>

50. TOMLINSON, C. A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA, 1999.

51. ROBERTS, J. y ROBERTS, R. “*Writing units that remove the learning ceiling*”. En KARNES, F. y BEAN, S. (Eds.) *Methods and material for teaching the gifted and talented*. Prufrock Press. Waco, TX, 2001. Pág. 213.

- Ofrecer oportunidades para el progreso continuo.
- Estructurar la asignación de las tareas de tal manera que, aunque éstas requieran altos niveles de pensamiento crítico, resulten aceptables respuestas variadas.
- Preparar actividades que se ajusten a las variaciones en los estilos de aprendizaje, formas de pensamiento, intereses y rendimiento.
- Ofrecer oportunidades a los alumnos para realizar elecciones sobre lo que quieren aprender.
- Agrupar con flexibilidad. Los profesores han de descentralizar la enseñanza y agrupar/reagrupar a los alumnos tras la evaluación de las necesidades individuales.
- Asignar más trabajo del mismo nivel de dificultad a los alumnos más avanzados.
- Enseñar al grupo-clase como un todo.
- Agrupar a los alumnos en grupos de aprendizaje cooperativo sin establecer exigencias a nivel individual o hacerles trabajar en contenidos que no son nuevos.
- Emplear las diferencias observadas en las respuestas de los alumnos a las tareas asignadas para diferenciar el currículum.
- Limitarse a la aceleración. Los profesores han de utilizar estrategias instructivas variadas.

**Tabla 2<sup>52</sup>.** Lo que es y no es la diferenciación del currículum.

Para hacer posible el progreso de todos, el profesor ha de realizar una evaluación inicial de cada unidad didáctica, evaluación es la clave para programar a distintos niveles de dominio.

La diferenciación se consigue mediante el *agrupamiento* y la *adaptación curricular*. Ambas estrategias se complementan y ninguna de ellas tiene sentido pleno sin la otra. La decisión de adoptar una u otra forma de agrupamiento crea, según Brophy y Good<sup>53</sup>, un dilema que el profesor ha de resolver haciendo

52. Fuente: Susan Allan (2000). Manuscrito no publicado (Cit. en GARGIULO, R. M. *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality* Wadsworth/Thomson Learning. Belmont, CA, 2003. Pág. 33).

53. BROPHY, J. y GOOD, T. *Looking in classrooms* (6ª ed.). Harper Collins. Nueva York, 1994.

do un balance entre las necesidades instructivas y las exigencias que impone el manejo adecuado del aula en cada situación de aprendizaje. Existen modalidades o variantes diversas de agrupamiento, pero los modelos genéricos son dos: el agrupamiento homogéneo y el heterogéneo.

#### **a) Agrupamiento homogéneo por capacidad (cluster grouping)**

Ésta es una modalidad de agrupamiento mediante la que el profesor agrupa dentro de clase a los alumnos en función de sus necesidades y capacidades similares (e.g., grupo alto, medio, bajo). Los investigadores han aportado conclusiones contradictorias sobre este tipo de agrupamiento, habiendo estado generalmente influidas por el uso de diseños de investigación pobres y, en el caso de revisiones de investigación, por sesgos en los estudios incluidos en las mismas<sup>54</sup>.

Algunos autores argumentan que el agrupamiento por capacidad no aporta beneficios significativos a la educación de los alumnos superdotados<sup>55</sup>. Incluso los que abogan por él hacen notar que dicho agrupamiento no es efectivo por sí mismo, ya que ha de ir acompañado de ajustes curriculares apropiados para adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos<sup>56</sup>. El hallazgo de que la auto-estima de los alumnos superdotados y con talento se resiente<sup>57</sup> ha causado también preocupación, pero el declive parece ser temporal y que afecta sólo a determinados aspectos específicos del auto-concepto académico.

Otra creencia bastante extendida es que el agrupamiento por capacidad daña o perjudica el rendimiento académico de los estudiantes menos capaces<sup>58</sup>. Algunos meta-análisis han argumentado contra esta creencia indicando que el agrupamiento por capacidad combinado con modificaciones curriculares beneficia el rendimiento académico de los alumnos superdotados sin perjudicar el de los estudiantes bajos y medios<sup>59</sup>. Aparentemente, las diferencias existentes

54. KULIK, J. A. y KULIK, C. L. C. "Ability grouping". En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1997. Págs. 230-242.

55. SLAVIN, R. E. "Are cooperative learning and "untracking" harmful to the gifted? Response to Allan". *Educational Leadership*, 48(6). 1991. Págs. 68-71; SLAVIN, R. E. "Ability grouping in the middle grades: Achievement effects alternatives". *The Elementary School Journal*, 93. 1993. Págs. 535-552.

56. KULIK, J. A. y KULIK, C. L. C. Opus cit. 1997.

57. HOGE, R. D. y RENZULLI, J. S. "Exploring the link between giftedness and self-concept". *Review of Educational Research*, 63. 1993. Págs. 449-465.

58. BROUSSARD, C. A. y JOSEPH, A. L. "Tracking: A form of educational neglect?". *Social Work in Education*, 20. 1998. Págs. 110-120; MALLERY, J. L. y MALLERY, J. G. The American legacy of ability grouping: Tracking reconsidered. *Multicultural Education*, 7. 1999. Págs. 13-15; WINNER, E. "Exceptionally high intelligence and schooling". *American Psychology*, 52. 1997. Págs. 1070-1081.

59. KULIK, J. A. y KULIK, C. L. C. Opus cit. 1997.

entre los alumnos bajos y altos se relacionan más con los resultados académicos que con la propia práctica del agrupamiento. En este sentido, Shore et. al.<sup>60</sup> hacen notar que el agrupamiento por capacidad es apropiado para la educación de los alumnos superdotados, particularmente si el currículo se adapta a sus necesidades.

### **b) Agrupamiento heterogéneo: el aprendizaje cooperativo**

Representa una alternativa a la formación de grupos basados en la capacidad. En estos grupos se busca deliberadamente la interacción de los alumnos entre sí. El tipo de interacción que prevalezca en el aula se relaciona con el rendimiento y sus efectos pueden apreciarse en ganancias académicas, afectivas y sociales<sup>61</sup>.

El aprendizaje cooperativo es algo más que poner a los alumnos juntos en un grupo. Se define por la naturaleza y estructura de la tarea y por las contingencias de refuerzo que operan en el grupo<sup>62</sup>. La combinación de esos dos elementos se reflejan en la definición de Slavin.

*“el aprendizaje cooperativo se refiere a un conjunto de técnicas que utilizan los alumnos en clase para desarrollar las actividades de aprendizaje en pequeños grupos, al tiempo que reciben reconocimiento o recompensa del grupo”<sup>63</sup>.*

Los elementos básicos que definen a los grupos colaborativos son<sup>64</sup>:

- Trato cara a cara (los alumnos se sientan juntos en lugar de estar dispersos en el aula).
- Interdependencia positiva (necesitan el apoyo mutuo).
- Responsabilidad individual (deben demostrar su aprendizaje individual).

60. SHORE, B. M., CORNELL, D. G. ROBINSON, A. y WARD, V. S. *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. Teachers College Press. New York, 1991

61. SLAVIN, R. E. “Effects of individual learning expectations on student achievement”. *Journal of Educational Psychology*, 72. 1980. Págs. 520-524; Stallings y Stipek, 1984; JOHNSON, D. y JOHNSON, R. *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization* (4ª ed.). Allyn y Bacon. Boston, MA, 1994.

62. Stallings y Stipek, 1984

63. SLAVIN, R. E. “Effects of individual learning expectations on student achievement”. *Journal of Educational Psychology*, 72. 1980. Págs. 520-524. Pág. 315.

64. CENTER FOR SPECIAL EDUCATION TECHNOLOGY. *Computers and cooperative learning*. The Council for Exceptional Children. Reston, VA, 1990; JOHNSON, D. y JOHNSON, R. 1994.

- Destrezas colaborativas (han de tener capacidad para manejarse y resolver los conflictos que surjan).
- Procesamiento grupal (juntos han de trabajar sobre el contenido, las observaciones del profesor y el *input* resultante ha de emplearse para crear el plan de trabajo para las subsiguientes sesiones de grupo).

La tarea de los miembros del grupo no es *hacer* algo en grupo, sino *aprender* del grupo. Su tamaño depende de las metas de aprendizaje. Si el propósito es que los integrantes revisen o repasen información, el tamaño correcto se sitúa entre 4-6 estudiantes. Si la meta es fomentar la participación en las discusiones de grupo, resolver problemas o aprender matemáticas, en este caso, los grupos de 2-4 integrantes trabajarán mejor.

En la práctica, los efectos del aprendizaje cooperativo varían dependiendo de lo que verdaderamente suceda en el grupo. Es más probable que aprendan quienes hacen preguntas, obtienen respuestas e intentan dar explicaciones. Hay pruebas de que entre más explicaciones se den, más se aprende. Para el aprendizaje parece ser más importante dar buenas explicaciones que recibirlas<sup>65</sup>, ya que para explicar se tiene que organizar la información, interpretar y expresar según las propias palabras, pensar en ejemplos y analogías y poner a prueba la comprensión al responder a preguntas<sup>66</sup>. Igualmente, la estructura del grupo tiene que ver con los resultados obtenidos.

Aunque la investigación ha encontrado algunas desventajas cuando se utiliza esta estructura con alumnos superdotados, dado que el ritmo de los aprendizajes puede ser demasiado lento y los contenidos poco interesantes<sup>67</sup>, cuando se usa junto a otras estrategias puede resultar apropiado incluso para estos chicos. El aprendizaje cooperativo será más efectivo con los alumnos más capaces cuando<sup>68</sup>:

- tenga en cuenta las diferencias de dominio, intereses y modos de aprendizaje,

65. Webb y Palincsar, 1996.

66. KING, A. "Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning". *American Educational Research Journal*, 27. 1990. Págs. 664-687; King, 1994; O'DONNELL, A. M. y O'KELLY, J. "Learning from peers: Beyond the rhetoric of positive results". *Educational Psychology Review*, 6. 1994. Págs. 321-350.

67. RAMSAY, S. G. y RICHARDS, H. C. "Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 41. 1997. Págs. 160-168.

68. NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. *Position paper on cooperative learning for gifted students*. December. Washington, DC, 1996.

- ponga énfasis en tareas de alto nivel que exijan manipulación, aplicación y generalización o extensión de ideas fundamentales,
- exista un equilibrio en el trabajo y responsabilidades de todos los participantes,
- garantice oportunidades para trabajar con compañeros tanto del mismo como de diferente nivel,
- se presenten oportunidades para trabajar independientemente y con todo el grupo-clase.

### c) Agrupamiento en pareja (*peer tutoring*)

Ésta es una variante del agrupamiento probablemente más estructurada que las anteriores que representa una alternativa a la enseñanza uno-a-uno. Los programas con compañero-tutor varían con respecto a la edad y las responsabilidades, recíprocas o no, entre tutor y tutelado, así como en términos de estructura (alta vs. baja), lugar (clase ordinaria vs. educación especial), intensidad (una sesión de 15' por día vs. 45' por semana), tiempo del día (durante el tiempo escolar vs. después del tiempo escolar), dominio (personal/social vs. académico), objetivo (enriquecer vs. reforzar el currículum), etc.

Hay estudios que documentan los beneficios que se obtienen utilizando esta forma de agrupamiento con alumnos de grupos diversos: étnicos, sociales, lingüísticos, así como de diversa edad y rendimiento en diferentes áreas y materias<sup>69</sup>.

La organización cuidadosa y el poner en práctica la técnica utilizando cierta estructura ayuda a maximizar sus beneficios<sup>70</sup>. Los expertos recomiendan que las sesiones en las que se utilice la técnica sean altamente estructuradas y con poca ambigüedad acerca de la tarea. Los mejores resultados se obtienen cuando dichas sesiones son parte regular de la programación (una o varias veces por semana) durante un tiempo considerable y cuando se precisa que los alumnos adquirieran dominio en determinados contenidos o habilidades antes de proseguir con objetivos subsiguientes.

---

69. GREENWOOD, C. R. y DELQUADRI, J. C. "Classwide peer tutoring and the prevention of school failure". *Preventing School Failure*, 39(4). 1995. Págs. 21-25; KING-SEARS, M. E. "Best academic practices for inclusive classrooms". *Focus on Exceptional Children*, 29(7). 1997. Págs. 1-22; UTLEY, C. A. "Advances in peer-mediated instruction and interventions in the 21 st Century". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 2-3; UTLEY, C. A., MORTWEET, S. L. y GREENWOOD, C. R. "Peer-mediated instruction and interventions". *Focus on Exceptional Children*, 29(5). 1997. Págs. 1-23.

70. GREENWOOD, C. R. y DELQUADRI, J. C. Opus cit. 1995. Págs. 21-25; KING-SEARS, M. E. Opus cit. 1997; UTLEY, C. A. 2001.

Esta forma de agrupamiento se ha utilizado con profusión para reforzar o ampliar el dominio de las habilidades básicas de la lectura, escritura y matemáticas, tanto en educación primaria como en secundaria<sup>71</sup>; de las habilidades de pensamiento de alto nivel<sup>72</sup>; o en ciencias sociales y de la salud<sup>73</sup>; con alumnos de alto riesgo<sup>74</sup> y con alumnos con discapacidades<sup>75</sup>.

## 2.2. Agrupamiento, enriquecimiento y aceleración: una ecuación ejemplar para la educación de los alumnos mejor dotados

Hoy los alumnos superdotados y con talento se definen, identifican y atienden adoptando diferentes teorías, modelos y hallazgos de investigación. Este enfoque ecléctico refleja la tendencia contemporánea de no adherirse a ningún modelo instructivo en particular<sup>76</sup>, tratando así de proporcionar la enseñanza que mejor satisfaga las necesidades de cada alumno individual. Aún así, el ingrediente básico de cualquier opción educativa es la *diferenciación*, objetivo que se consigue a través del agrupamiento y la adaptación curricular (véase Tabla 3).

Las estrategias de adaptación curricular más ampliamente utilizadas para

---

71. FUCHS, D., FUCHS, L. S., MATHES, P. G. y SIMMONS, D. C. "Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity". *American Educational Research Journal*, 34(1). 1997. Págs. 174-206; FUCHS, D., FUCHS, L. S., THOMPSON, A., YEN, L., AL OTAIBA, S., NYMAN, K., SVENSON, E., YANG, N., PRENTICE, K., KAZDAN, S. y SAENTZ, L. "Teachers and researchers collaborating to extend Peer-Assisted Learning Strategies to kindergarten and high school". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 15-21; GREENWOOD, C. R., ARREAGA-MAYER, C., UTLEY, C. A., GAVIN, K. M. y TERRY, B. "Classwide peer tutoring learning management system: Applications with elementary-level English language learners". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 34-47; MAHEADY, L., SACCA, M. K. y HARPER, G. F. "CWPT with mildly handicapped high schools students". *Exceptional Children*, 55(1). 1988. Págs. 52-59.

72. ALLSOPP, D. H. "Using classwide peer tutoring to teach beginning algebra problem-solving skills in heterogeneous classrooms". *Remedial and Special Education*, 18. 1997. Págs. 367-379.

73. REDDY, S. S., UTLEY, C. A., DELQUADRI, J. C., MORTWEET, S. L., GREENWOOD, C. R. y BOWMAN, V. "Peer tutoring for health and safety". *Teaching Exceptional Children*, 31(3). 1999. Págs. 44-52.

74. GARDNER, R., CARTLEDGE, G., SEIDL, M., WOOLSEY, L., SCHLEY, G. S. y UTLEY, C. A. "Mt. Olivet after-school program: Peer-mediated interventions for at-risk students". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 22-33.

75. MAHEADY, L., HARPER, G. F. y MALLETT. "Peer-mediated instruction and interventions and students with disabilities". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 4-14.

76. GIBSON, S. y EFINGER, J. "Revisiting the Schoolwide Enrichment Model. An approach to gifted programming". *Teaching Exceptional Children*, March-April. 2000. Págs. 48-53.

la educación de los alumnos superdotados han sido el *enriquecimiento* y la *aceleración*, solos o combinados, en sus diversas variantes. La aceleración se entiende como salto de curso o como aprendizaje del currículum a un ritmo más rápido del habitual. Al alumno se le permite pasar por alto los contenidos que ya conoce o ir uno o más cursos por delante de sus compañeros de edad<sup>77</sup>.

Existe cierta preocupación acerca de este procedimiento<sup>78</sup>, preocupación que no se ve respaldada por la investigación, si la aceleración se ha llevado a cabo de forma correcta. La aceleración es mucho más apropiada para los alumnos en el extremo superior de la capacidad, siempre y cuando responda a sus capacidades y necesidades<sup>79</sup>. Por ejemplo, un alumno con capacidad muy superior a la media en todas las áreas académicas y socialmente maduro podría saltar uno o dos cursos, mientras que para otro con una capacidad muy alta en un área, pero con capacidad media en las demás áreas, más que el salto de curso, resultaría apropiada la aceleración sólo en dicha área. Cuando se utiliza apropiadamente, la aceleración da muestras de ganancias académicas de un año aproximadamente como promedio, lo que duplica las ventajas que se producen sin aceleración<sup>80</sup>.

Enfoques	Descripción
<p><b><u>Agrupamiento:</u></b>  <i>Homogéneo</i>  <i>Heterogéneo</i></p>	<p>Agrupamiento por capacidad.  Agrupamiento con alumnos de distinto nivel de dominio.</p>
<p><b><u>Modificación curricular:</u></b>  <i>Enriquecimiento</i>  Programación interdisciplinar</p>	<p>Enseñanza de unidades didácticas o temas desde una perspectiva interdisciplinar o globalizada.</p>

77. SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. "Academic acceleration: Background and issues". En SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. (Eds.) *The academic acceleration of gifted children*. Teaching College Press. New York, 1991. Págs. 1-28.

78. SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. "The real problems with academic acceleration". *Gifted Child Today*, 15(2). 1992. Págs. 34-38.

79. SHORE, B. M., CORNELL, D. G. ROBINSON, A. y WARD, V. S. *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. Teachers College Press. New York, 1991; VANTASSEL-BASKA, J. "Identification of candidates for academic acceleration: Issues and concerns". En SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. (Eds.) *The academic acceleration of gifted children*. Teachers College Press. New York, 1991. Págs. 148-161.

80. KULIK, J. A y KULIK, C. L. C. Opus cit. 1997.

Estudio independiente	Estudio de un tema a mayor profundidad de la habitual.
Mentores	Poner en contacto al alumno superdotado con adultos que le orientarán a la hora de aplicar el conocimiento a situaciones de la vida real.
Estudiante interno o en prácticas	Programas que permiten al alumno superdotado, generalmente en el último curso de bachiller, realizar prácticas en un puesto de trabajo de interés para sus objetivos académicos o profesionales.
Currículum compacto	Procedimiento instructivo que permite obtener tiempo para actividades de enriquecimiento en el aula ordinaria reduciendo el tiempo dedicado a la enseñanza de los contenidos que ya se dominan <sup>81</sup> . El primer paso es realizar una evaluación inicial de lo que el alumno sabe de la unidad. El segundo determinar los contenidos más complejos o los productos en los que se tendrá que ocupar el alumno más capacitado.
<b>Aceleración</b>	
Salto de curso	Avance de curso (primaria o secundaria) o seguimiento de cursos mientras se está en bachillerato que permiten obtener créditos universitarios.
Grados de honor	Forma de agrupamiento por capacidad en la que los alumnos, superdotados o no, que demuestran un alto rendimiento en una materia se colocan juntos en clases avanzadas.
Clase especial	Agrupamiento de alumnos en cursos en los que todos ellos tienen un rendimiento y unas habilidades comparables.

81. REIS, S. y PURCELL, J. "An analysis of content elimination strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process". *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2). 1993. Págs. 147-170.

Enseñanza individualizada	Enseñanza proporcionada de forma individual en la que el alumno sigue el currículum de forma independiente a su propio ritmo.
---------------------------	---

**Tabla 3<sup>82</sup>.** Estrategias para la educación de los alumnos superdotados y con talento.

Otro procedimiento común de adaptación curricular para los alumnos superdotados es el enriquecimiento, procedimiento mediante el que se expone al alumno a un currículum de contenido más amplio y complejo que el habitual<sup>83</sup>. Aunque el enriquecimiento y la aceleración se presentan a menudo como estrategias mutuamente excluyentes, no siempre es así<sup>84</sup>; de hecho, ambas funcionan mejor cuando se complementan<sup>85</sup>. En su nivel más básico, el enriquecimiento puede ser beneficioso para los alumnos de todos los niveles de capacidad, pero los alumnos superdotados requieren actividades de enriquecimiento más específicas<sup>86</sup>. En términos generales, los alumnos superdotados agrupados por capacidad que siguen actividades de enriquecimiento rinden igual de bien que permaneciendo en aulas de capacidad heterogénea durante 4-5 meses<sup>87</sup>.

### 2.3. Enseñanza colaborativa e inclusión

En la práctica, resulta poco realista pensar que un sólo profesor en el aula pueda hacer frente a las demandas que genera la inclusión. Por ello, es cada vez más frecuente en los sistemas avanzados que dos profesores enseñen juntos, máxime si se tiene en cuenta que la diferenciación para los alumnos superdotados raramente tiene lugar en el aula ordinaria<sup>88</sup>. La co-enseñanza posibilita

82. Fuente: SMITH, D. *Introduction to special education. Teaching in an age of opportunity* (4ª ed.). Allyn y Bacon. Boston, MA, 2001. Pág. 301.

83. SCHIEVER, S. W. y MAKER, C. J. "Enrichment and acceleration: An overview and new directions". En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1997. Págs. 113-125.

84. SCHIEVER, S. W. y MAKER, C. J. Opus cit. 1997; WINNER, E. "Exceptionally high intelligence and schooling". *American Psychology*, 52. 1997. Págs. 1070-1081.

85. SHORE, B. M. et al. Opus cit. 1991.

86. BASKA, L. K. "Characteristics and needs of the gifted". En FELDHUSEN, J., VANTASSEL-BASKA, J. y SEELEY. (Eds.) *Excellence in educating the gifted*. Love. Denver, 1989. Págs. 15-28.

87. KULIK, J. A. y KULIK, C. L. C. 1997.

88. ARCHAMBAULT, F. X. Jr., WESTBERG, K. L., BROWN, S., HALLMARK, B. W., ZHANG, W. y EMMONS, C. L. "Classroom practices used with gifted third and fourth grade students". *Journal for the Education of the Gifted*, 16. 1993. Págs. 103-119; WESTBERG, K. L., ARCHAMBAULT, F. X., DOBYNS, S. M. y SLAVIN, T. J. "The classroom practices observation study". *Journal of the Education of the Gifted*, 16. 1993. Págs. 120-146.

que el enriquecimiento, la aceleración y el currículo compacto, procedimientos poco frecuentes, puedan incorporarse a la programación.

La co-enseñanza se ha definido de diversas formas. Cook y Friend entienden que “*la co-enseñanza tiene lugar cuando dos o más profesionales enseñan juntos a un grupo diverso o mixto de estudiantes en un mismo espacio físico*”<sup>89</sup>. Steffes y Hof<sup>90</sup> hacen notar que para que esta forma de hacer sea efectiva ha de haber responsabilidad compartida, tiempo de planificación conjunta y empleo de técnicas instructivas variadas. La clave del éxito está en las interacciones que se establecen entre los dos profesores y entre éstos y los alumnos.

Purcell y Leppien la definen desde la perspectiva de la educación de los alumnos superdotados como “*el diálogo y planificación entre profesionales cuyo objetivo es proporcionar servicios diferenciales para los alumnos de alto rendimiento*”<sup>91</sup>.

Cook y Friend<sup>92</sup> desarrollaron cinco modelos que han servido de base para los investigadores y prácticos. Aunque inicialmente se desarrollaron para profesionales de la educación especial de los alumnos con discapacidades, con modificaciones, estos modelos tienen aplicación plena al campo de la educación de los alumnos superdotados<sup>93</sup>. En la literatura se describen los siguientes modelos: enseñanza interactiva, enseñanza por secciones, enseñanza simultánea y enseñanza alternativa<sup>94</sup>.

#### **a) Enseñanza interactiva**

En este modelo, dos profesores enseñan al mismo grupo alternando su intervención por períodos cortos de tiempo. Ambos se dan soporte, clarifican

89. COOK, L. y FRIEND, M. “*Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*”. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). 1995. Pág. 1.

90. STEFFES, B. y HOF, C. C. *Meeting the challenge of creating effective coteaching teams*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Charlotte, NC. 1999, abril.

91. PURCELL, J. H. y LEPIEN, J. H. “*Building bridges between general practitioners and educators of the gifted: A study of collaboration*”. *Gifted Child Quarterly*, 42. 1998. Pág. 172.

92. COOK, L. y FRIEND, M. Opus cit. 1995.

93. HUGHES, C. E. y MURAWSKI, W. A. “*Lessons from another field: Applying co-teaching strategies to gifted education*”. *Gifted Child Quarterly*, 45(3). 2001. Págs. 195-204.

94. BURRELLO, L. C., BURRELLO, J. M. y FRIEND, M. *The power of 2: Making a difference through co-teaching*. CEC Resources. Reston, VA, 1996; HUGHES, C. E. y MURAWSKI, W. A. 2001; WALTHER-THOMAS, C. S., KORINEK, L., MCLAUGHLIN, V. y WILLIAMS, B. T. *Collaboration for inclusive education. Developing successful programs*. Allyn y Bacon. Boston, MA, 2000.

cuestiones y complementan sus explicaciones para garantizar un mejor aprendizaje. Enseñan a modo de diálogo. Mientras un profesor habla, el otro pide aclaraciones, hace demostraciones o presenta ejemplos. Los profesores pueden intercambiar turnos para dirigir una discusión. Así, mientras uno habla, el otro puede hacer preguntas de pensamiento de alto nivel. Mientras uno presenta información, el otro trata de realizar conexiones adicionales con los contenidos y actividades de enriquecimiento. Los profesores pueden representar o simular conflictos y modelar técnicas apropiadas para formular preguntas. Esta estrategia representa un medio excelente para enseñar esas habilidades a los alumnos superdotados, habilidades que, por otro lado, son a menudo apropiadas para otros alumnos también. La enseñanza de técnicas como el empleo de habilidades de pensamiento de alto nivel, aprendizaje basado en la resolución de problemas y actividades creativas pueden ser presentadas a todo el grupo haciendo modificaciones del contenido para los alumnos que tienen dificultades con el material. Así, por ejemplo, mientras un profesor explica la influencia de la Revolución Francesa en el mundo contemporáneo, el otro puede hacer preguntas de pensamiento crítico relacionadas con el tema.

Algunos de los aspectos positivos de este modelo son: el limitado tiempo necesario para la planificación conjunta y el apoyo que se obtiene<sup>95</sup>. Sin embargo, Cook y Friend<sup>96</sup> advierten de las consecuencias negativas que pueden derivarse si ambos profesores no cambian frecuentemente de roles, dado que uno de ellos puede quedar relegado al papel de profesor ayudante, lo cual se traduce en una pérdida de tiempo y talento.

Dado que este modelo requiere el nivel más alto de confianza y compromiso entre ambos profesores, es un procedimiento que muchos profesores se resisten a emplear<sup>97</sup>. Este modelo exige una relación de madurez entre ambos profesores que habitualmente tarda tiempo en surgir. Además, ambos profesores necesitan preparación para afrontar los conflictos resultantes de las personalidades diferentes, las restricciones de tiempo, la proximidad, y el énfasis distinto que pueden poner en el currículum.

### **b) Enseñanza por secciones**

En la enseñanza por *secciones o grupos rotativos*, los alumnos divididos en grupos van rotando por diferentes secciones en las que se presentan contenidos o se realizan actividades de distinta naturaleza y/o nivel de dificultad. Cada profesor se responsabiliza de unas secciones. Esta forma de agrupar, ade-

95. DETTMER, P., DYCK, N. y THURSTON, L. P. *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (3rd ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1999.

96. COOK, L. y FRIEND, M. Opus cit. 1995.

97. COOK, L. y FRIEND, M. Opus cit. 1995.

más de permitir la presentación simultánea de contenidos distintos posibilita a los profesores adaptar la enseñanza al nivel de aptitud o de conocimiento. La agrupación facilita un alto nivel de respuesta en los alumnos que disfrutan trabajando así porque les gusta moverse de una sección a otra manteniendo así un alto nivel de motivación. El tiempo de permanencia en cada sección suele ser de unos 15-20 minutos. Este procedimiento facilita el desarrollo de actividades compactadas para los alumnos más avanzados, permite la presentación de la información a distinto nivel de profundidad y adaptar la enseñanza basándose en la naturaleza de los grupos.

Esta estrategia resulta apropiada particularmente cuando hay una necesidad para trabajar en pequeño grupo en contenidos que no son de naturaleza lineal. Las habilidades aprendidas en una sección pueden no tener nada que ver con la información presentada en otra. Los profesores pueden adaptar más fácilmente en amplitud y complejidad los contenidos y hacer cambios basándose en las diferencias individuales.

Las aulas organizadas en torno al aprendizaje de resolución de problemas pueden beneficiarse de este modelo porque permite a los grupos investigar en detalle aspectos múltiples del problema. En la clase de lenguaje, por ejemplo, un profesor puede trabajar con un pequeño grupo los nombres, mientras el otro trabaja con otro grupo los verbos y mientras un tercer grupo puede estar trabajando de forma independiente a diversos niveles. Los alumnos cambian de una sección a otra, por lo que todos ellos reciben la enseñanza de cada uno de los dos profesores, pero al nivel de exigencia adecuado. Aunque los profesores tienen que dividirse el contenido y los materiales y mantener una comunicación entre ellos, cada uno es responsable de la planificación y presentación específica del contenido que le corresponde, reduciéndose por consiguiente el tiempo para la programación conjunta.

Una dificultad potencial inherente a este modelo es el incremento de ruido que se produce en el aula. Estrategias como hacer que un solo grupo este trabajando en actividades de discusión activa mientras otros están ocupados en trabajo independiente, lectura silenciosa o actividades audiovisuales puede reducir esas dificultades potenciales. Dado que este modelo presupone que los dos profesores son igualmente competentes para adaptar la enseñanza es importante que ambos distribuyan sus responsabilidades. Finalmente, su uso está determinado por la naturaleza del contenido a impartir. Por consiguiente, este modelo no resulta apropiado para material que deba ser presentado de forma secuencial. Sin embargo, resulta muy efectivo para reforzar conceptos iniciales o trabajar con grupos de diferente nivel.

### *c) Enseñanza simultánea o paralela*

En este procedimiento, se divide a los alumnos de la clase en dos grupos

de forma que: (a) cada profesor trabaja con un grupo explicando el *mismo contenido*, al mismo tiempo, pero a distinto nivel de profundidad o (b) ambos profesores enseñan *distinto contenido* al mismo tiempo. Finalizada su intervención con un grupo, los profesores cambian de grupo para explicar lo mismo al otro. Este enfoque exige que ambos profesores planifiquen juntos para adoptar las estrategias de diferenciación pertinentes. Aún cuando el contenido básico puede ser el mismo, el profesor especialista puede centrarse en conceptos de alto nivel y relaciones interdisciplinarias. Este modelo de enseñanza es más efectivo para la presentación inicial de los contenidos, actividades en las que se exige una atención próxima del profesor.

Una ventaja significativa del modelo es la capacidad de presentar contenidos a niveles múltiples<sup>98</sup>. El grupo avanzado puede aprender el contenido más rápidamente y tener tiempo adicional para proyectos individuales y oportunidades para la investigación. Por ejemplo, en la clase de ciencias ambos profesores pueden estar presentando contenidos sobre astrología. Sin embargo, mientras uno puede estar presentando el material a la mitad de la clase de una forma más concreta, utilizando manipulativos y modelos, el otro puede estar realizando con la otra mitad actividades de discusión. Cada grupo está trabajando en el mismo currículum al mismo tiempo, pero el contenido presentado por los profesores se adapta en función de las necesidades y capacidades de los estudiantes de ambos grupos.

La dificultad mayor es conseguir las actividades adecuadas para cada grupo sin que los alumnos perciban que sus actividades son menos importantes que las del otro grupo. Otra dificultad potencial tiene que ver con la presentación del contenido al mismo tiempo dadas las diferencias en capacidad, estilos de enseñanza, personalidad y dinámicas resultantes en el grupo. Finalmente, el grado de diferenciación que se puede conseguir para los alumnos superdotados es más restrictivo debido al factor límite de tiempo. Esta estrategia resulta más apropiada para aquellas actividades que llevan a un enriquecimiento y al conocimiento más profundo del contenido de un área, más que a la aceleración o ampliación lineal de los contenidos.

#### **d) Enseñanza alternativa**

Se divide el grupo-clase en subgrupos, generalmente dos, que trabajan en contenidos o habilidades específicas. Mientras un profesor enseña al grupo pequeño, el otro enseña al resto, de manera que un profesor puede estar con un grupo reducido que necesita refuerzo o enriquecimiento, mientras el otro atiende a los demás. El tamaño de uno de los grupos suele ser reducido (menos de 6 alumnos). Los profesores suelen cambiar de rol cada semana o quincena. Por

---

98. DETTMER, P., et al. Opus cit. 1999.

ejemplo, mientras un profesor trabaja en gran grupo la multiplicación, el otro puede estar trabajando en pequeño grupo la división, en multiplicaciones más complejas o en sus aplicaciones matemáticas. O, mientras un profesor enseña en gran grupo el desarrollo del vocabulario, el otro profesor puede estar trabajando con alumnos que dominan ese contenido en un proyecto de investigación que explore la etiología del vocabulario.

Este modelo permite la diferenciación en pequeños grupos y funciona particularmente bien para contenidos de naturaleza lineal, dado que el segundo profesor se ocupa de facilitar la aceleración y de compactar los procesos. Ambos profesores pueden dar soporte también a actividades de enriquecimiento tales como proyectos individuales y de investigación para alumnos o pequeños grupos que hayan adquirido dominio de los contenidos y habilidades requeridas. El mayor riesgo es el posible sentimiento elitista que se puede crear dentro del aula al poner juntos a los alumnos superdotados. Cambiar los grupos en las diferentes materias y asegurar que los grupos interactúan con ambos profesores en diferentes momentos puede aliviar ese riesgo<sup>99</sup>.

Es importante destacar que estos modelos (Figura 1) se pueden emplear en tándem y en diferentes momentos a través del desarrollo de las unidades didácticas. Por ejemplo, en una lección de ciencias sobre la erosión del suelo la clase puede empezar con el profesor proporcionando información sobre los diferentes tipos de suelo y presentando un problema a resolver. Seguidamente, se pueden asignar los alumnos a centros de aprendizaje para llevar a cabo los experimentos, empleando modelos de co-enseñanza por secciones o simultánea. Si los alumnos van de un profesor o centro a otro a recibir enseñanza diferenciada, el modelo que se emplea es el de secciones; si la clase se divide en dos grupos con cada uno de los grupos trabajando en un centro distinto y presentando el mismo material al mismo tiempo, el modelo adoptado es el de la enseñanza simultánea. Al final de la lección ambos profesores pueden poner juntos a todos los alumnos para presentar los resultados de la actividad.

La literatura sobre co-enseñanza ha proporcionado pocos datos sobre la dinámica que siguen los dos profesores enseñando y sobre los beneficios que se derivan para los alumnos<sup>100</sup>. La planificación conjunta y la participación en

99. VAUGHN, S., SCHUMM, J. S. y ARGUELLES, M. E. "The ABCDEs of co-teaching". *Teaching Exceptional Children*, 30(2). 1997. Págs. 42-45.

100. GATELY, S. E. y GATELY, F. J. "Understanding co-teaching components". *Teaching Exceptional Children*, March-April. 2001. Págs. 40-47; IDOL, L., NERVIN, A., y PAOLUCCI-WHITECOMB, P. *Collaborative consultation* (2<sup>a</sup> ed.). Pro-Ed. Austin, TX, 1994; MURASWSKI, W. W. y SWANSON, H. L. "A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data?". *Remedial and Special Education*, 22 (5). 2001. Págs. 258-267.

igualdad de estatus son variables críticas para su continuidad y efectividad. La desigualdad en alguna de las partes puede perjudicar el proceso en todos los sentidos y hacer surgir un sinfín de problemas. En este tipo de enseñanza ninguna de las partes ha de quedar relegada a la categoría de ayudante del otro<sup>101</sup>.

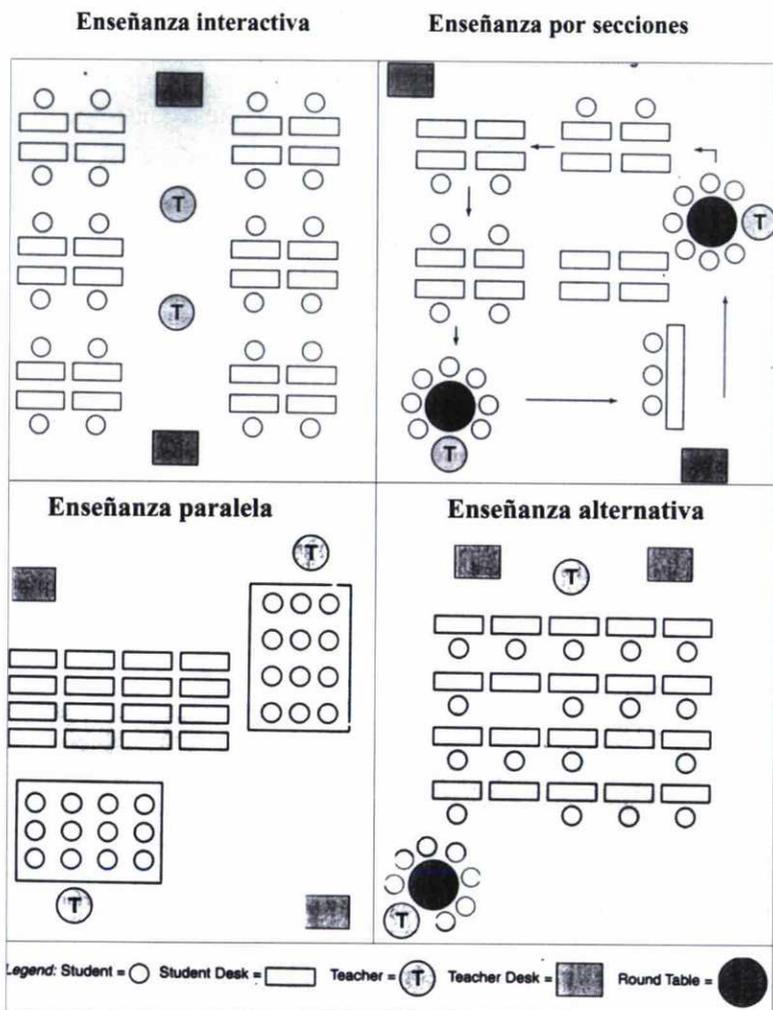


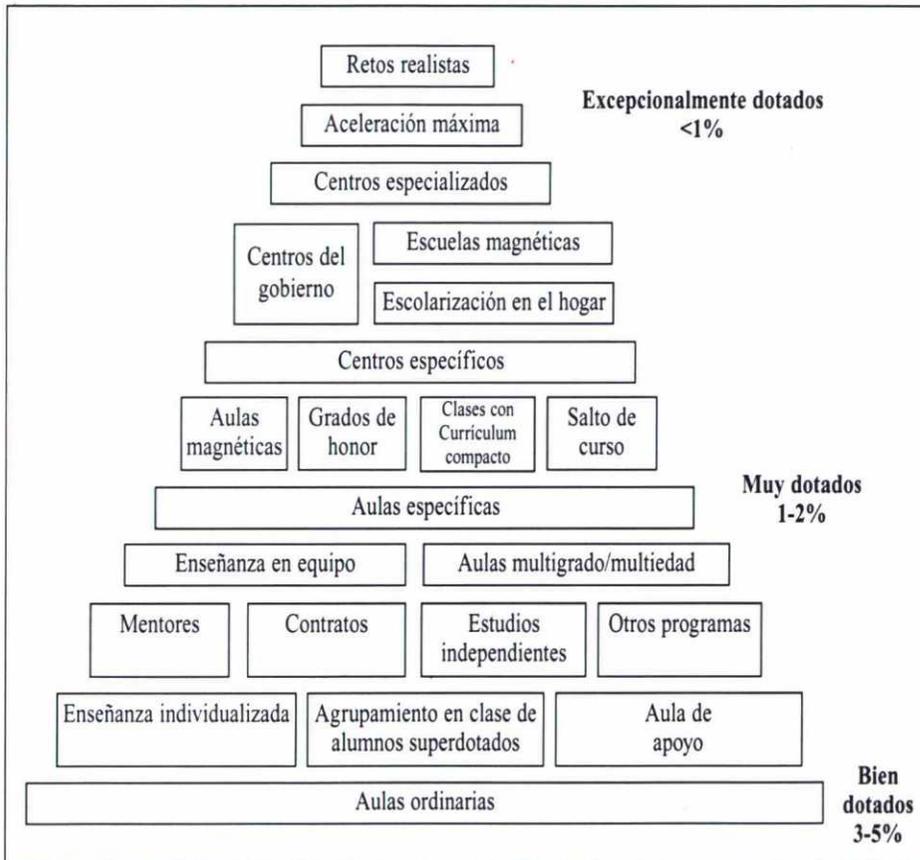
Figura 1<sup>102</sup>. Variantes de co-enseñanza

101. WALTHER-THOMAS, C. S., KORINEK, L., MCLAUGHLIN, V. y WILLIAMS, B. T. *Collaboration for inclusive education. Developing successful programs*. Allyn y Bacon. Boston, MA, 2000.

102. Fuente: WALTHER-THOMAS, C., KORINEK, L., MCLAUGHLIN, V. y WILLIAMS, B. *Collaboration for inclusive education. Developing successful programs*. Allyn y Bacon. Boston, MA, 2000. Pág. 195.

## 2.4. Otras opciones para la educación de los alumnos más capaces

Los alumnos superdotados y con talento, a menudo, necesitan una exposición a un currículum más exigente e intelectualmente desafiante que el que se proporciona a sus compañeros<sup>103</sup>. En algunos casos, necesitan atender a programas fuera del aula ordinaria. Por ello, algunos centros del extranjero proporcionan un continuo de servicios designados para satisfacer las necesidades *únicas* de estos alumnos. En la Figura 2, se incluyen las alternativas más apropiadas para el alumnado superdotado de educación primaria y secundaria.



**Figura 2**<sup>104</sup>. Opciones educativas para los alumnos superdotados y con talento

103. FELDHUSEN, J. "Programs for the gifted few or talent development for the many?". *Phi Delta Kappan*, 79. 1998. Págs. 735-788; VANTASSEL-BASKA, J. "The development of academic talent: A mandate for educational best practices". *Phi Delta Kappan*, 79. 1998. Págs. 760-763.

104. Fuente: CLARK, B. *Growing up gifted*. Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ, 1997. 5<sup>a</sup> ed. Pág. 197.

### 3. CONCLUSIONES

Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades únicas de los alumnos superdotados y con talento en centros y aulas ordinarias es una preocupación constante para los profesionales y defensores de su educación. Con el énfasis creciente en la inclusión, es importante que los profesores reciban formación para diferenciar el currículum<sup>105</sup>. Los investigadores han propuesto modos diversos para adaptar el ambiente de aprendizaje y el currículum a las necesidades de estos chicos. Entre dichas prácticas se incluyen la aceleración, el currículum compacto, el enriquecimiento, los centros de aprendizaje, el aprendizaje mediante la resolución de problemas creativos, el estudio independiente, currículos interdisciplinarios, currículos basados en la resolución de problemas y enseñanza basada en las preferencias individuales. Sin embargo, cambiar la forma de enseñar del profesor no es una tarea fácil, por lo que cada vez es más necesaria la colaboración interprofesional. Sin dicha colaboración, la investigación consistentemente ha documentado que la diferenciación raramente tiene lugar en el aula. Los modelos presentados proporcionan un ejemplo de las posibilidades existentes para educar diferencialmente a los más capaces en un ambiente de enseñanza-aprendizaje inclusivo.

---

105. REIS, S. M., GENTRY, M. y MAXFIELD, L. R. "The application of enrichment clusters to teachers' classroom practices". *Journal for the Education of the Gifted*, 21. 1998. Págs. 310-334; WESTBERG, K. L. et al. 1993.

## REFERENCIAS

- AEFSKY, F. *Inclusion confusion*. Corwin Press. Thousand Oaks, CA, 1995.
- ALLSOPP, D. H. "Using classwide peer tutoring to teach beginning algebra problem-solving skills in heterogeneous classrooms". *Remedial and Special Education*, 18. 1997. Págs. 367-379.
- ARCHAMBAULT, F. X. Jr., WESTBERG, K. L., BROWN, S., HALLMARK, B. W., ZHANG, W. y EMMONS, C. L. "Classroom practices used with gifted third and fourth grade students". *Journal for the Education of the Gifted*, 16. 1993. Págs. 103-119.
- BALLARD, K. "Inclusion, paradigms, power and participation". En CLARK, C., DYSON, A. y MILWARD, A. (Eds.) *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995.
- BASKA, L. K. "Characteristics and needs of the gifted". En FELDHUSEN, J., VANTASSEL-BASKA, J. y SEELEY. (Eds.) *Excellence in educating the gifted*. Love. Denver, 1989. Págs. 15-28.
- BENBOW, C. P. y STANLEY, J. C. "Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students". *Psychology, Public Policy, and Law*, 2. 1996. Págs. 249-292.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. y DYSON, A. "Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system". *International Journal of Inclusive Education*, 1(4). 1997. Págs. 337-355.
- BORLAND, J. H. "Gifted education and the threat of irrelevance". *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 129-147.
- BROPHY, J. y GOOD, T. *Looking in classrooms* (6<sup>a</sup> ed.). Harper Collins. Nueva York, 1994.
- BROUSSARD, C. A. y JOSEPH, A. L. "Tracking: A form of educational neglect?". *Social Work in Education*, 20. 1998. Págs. 110-120.
- BURRELLO, L. C., BURRELLO, J. M. y FRIEND, M. *The power of 2: Making a difference through co-teaching*. CEC Resources. Reston. VA, 1996.
- CAJIDE, J. y PORTO, A. "Intervención y educación de superdotados". *Bordón*, 54(2 y 3). 2002. Págs. 241-254.

CARDONA, M. C. "Líneas de investigación en educación inclusiva". En LÓPEZ SÁNCHEZ, M. et al. (Coord.) *Diversidad, inclusión y diferenciación educativa en los comienzos del siglo XXI*. Regiduría de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Elche. Elche, 2001. Págs. 57-68.

CENTER FOR SPECIAL EDUCATION TECHNOLOGY. *Computers and cooperative learning*. The Council for Exceptional Children. Reston, VA, 1990.

CENTRO DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN, CSIE *Developing an inclusive policy for your school: A CSIE guide*. CSIE. Bristol, 1996.

CLARK, B. *Growing up gifted* (5ª ed., p. 197). Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ, 1997.

CLARK, C., DYSON, A. y MILWORD, A. *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995.

COHEN, L. M., AMBROSE, D. y POWELL, W. N. (2000). "Conceptual foundations and theoretical lenses for the diversity of giftedness and talent". En HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 331-344.

COOK, L. y FRIEND, M. "Co-teaching: Guidelines for creating effective practices". *Focus on Exceptional Children*, 28(3). 1995. Págs. 1-12.

COOPER, P., UPTON, G. y SMITH, C. "Ethnic minority and gender distribution among staff and pupils in facilities for pupils with emotional and behavioural difficulties in England and Wales". *British Journal of Sociology of Education*, 12(1). 1991. Págs. 77-94.

DANIELSON, L. y BELLAMY, G. T. "State variation in placement of children with handicaps in segregated environments". *Exceptional Children*, 55. 1989. Págs. 448-455.

DETTMER, P., DYCK, N. y THURSTON, L. P. *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (3ª ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1999.

FELDHUSEN, J. "Programs for the gifted few or talent development for the many?". *Phi Delta Kappan*, 79. 1998. Págs. 735-788.

FINE, M. y ASCH, A. "Disability beyond stigma: social interaction, discrimination and activism". *Journal of Social Issues*, 44(1). 1988. Págs. 61-74.

FLORIAN, L. Prácticas inclusivas ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (Coord.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Págs. 43-58. (Trad. al castellano de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

FOREST, M. y PEARPOINT, J. "Putting all kids on the MAP". *Educational Leadership*, 50(2). 1992. Págs. 26-31.

FUCHS, D., FUCHS, L. S., MATHES, P. G. y SIMMONS, D. C. "Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity". *American Educational Research Journal*, 34(1). 1997. Págs. 174-206.

FUCHS, D., FUCHS, L. S., THOMPSON, A., YEN, L., AL OTAIBA, S., NYMAN, K., SVENSON, E., YANG, N., PRENTICE, K., KAZDAN, S. y SAENTZ, L. "Teachers and researchers collaborating to extend Peer-Assisted Learning Strategies to kindergarten and high school". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 15-21.

GALLAGHER, J. J. "A critique of critiques of gifted education". *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 234-249.

GARDNER, R., CARTLEDGE, G., SEIDL, M., WOOLSEY, L., SCHLEY, G. S. y UTLEY, C. A. "Mt. Olivet after-school program: Peer-mediated interventions for at-risk students". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 22-33.

GARGIULO, R. M. *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. Wadsworth/Thomson Learning. Belmont, CA, 2003. Pág. 336.

GATELY, S. E. y GATELY, F. J. "Understanding co-teaching components". *Teaching Exceptional Children*, March-April. 2001. Págs. 40-47.

GERSCHEL, L. "Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales: equidad e inclusión". En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (Coord.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Págs. 101-121. (Trad. al cast. de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

GIANGRECO, M. F. "Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture". *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(3). 1997. Págs. 193-206.

GIBSON, S. y EFINGER, J. "Revisiting the Schoolwide Enrichment Model. An approach to gifted programming". *Teaching Exceptional Children*, March-April. 2000. Págs. 48-53.

GIPPS, C. y MURPHY, P. *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Open University Press. Buckingham, 1994.

GREENWOOD, C. R., ARREAGA-MAYER, C., UTLEY, C. A., GAVIN, K. M. y TERRY, B. "Classwide peer tutoring learning management system: Applications with elementary-level English language learners". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 34-47.

GREENWOOD, C. R. y DELQUADRI, J. C. "Classwide peer tutoring and the prevention of school failure". *Preventing School Failure*, 39(4). 1995. Págs. 21-25.

HALL, J. "Integration, inclusion —what does it all mean?". En COUPE O'KANE, J. y GOLDBART, J. (Eds.) *Whose choice? Contentious issues for those working with people with learning difficulties*. David Fulton. Londres, 1996.

HOGUE, R. D. y RENZULLI, J. S. "Exploring the link between giftedness and self-concept". *Review of Educational Research*, 63. 1993. Págs. 449-465.

HOPKINS, D., WEST, M. y AINSCOW, M. *Improving the quality of education for all: Progress and challenge*. David Fulton. Londres, 1996.

HUGHES, C. E. y MURAWSKI, W. A. "Lessons from another field: Applying co-teaching strategies to gifted education". *Gifted Child Quarterly*, 45(3). 2001. Págs. 195-204.

IDOL, L., NERVIN, A., y PAOLUCCI-WHITCOMB, P. *Collaborative consultation* (2<sup>a</sup> ed.). Pro-Ed. Austin, TX, 1994.

INCLUSION INTERNATIONAL. *Inclusion: News from inclusion international*. Inclusion International. Brussels, 1996, April.

JENKINSON, J. C. *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. Routledge. Londres, 1997.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED. Madrid, 2000.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. “La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar”. *Bordón*, 54(2 y 3). 2002. Págs. 219-239.

KING, A. “Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning”. *American Educational Research Journal*, 27. 1990. Págs. 664-687.

KING-SEARS, M. E. “Best academic practices for inclusive classrooms”. *Focus on Exceptional Children*, 29(7). 1997. Págs. 1-22.

JOHNSEN, S. K. y MITCHELL, M. “What the research says about grouping gifted children”. *Tempo*, 22(1). 2002. Págs. 24-29.

JOHNSON, D. y JOHNSON, R. *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization* (4<sup>a</sup> ed.). Allyn y Bacon. Boston, MA, 1994.

KIRSCHENBAUM, R. J., ARMSTRONG, D. C. y LANDRUM, M. S. “Resource consultation model in gifted education to support talent development in today’s inclusive schools”. *Gifted Child Quarterly*, 43, 1999. Págs. 39-47.

KULIK, J. A y KULIK, C. L. C. “Ability grouping”. En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1997. Págs. 230-242.

LEWIS, A. *Children’s understanding of disability*. Routledge. Londres, 1995.

LIPSKY, D. K. y GARTNER, A. *Inclusion and school reform: Transforming America’s classrooms*. Paul H. Brookes. Baltimore, 1997.

MAHEADY, L., HARPER, G. F. y MALLETT. “Peer-mediated instruction and interventions and students with disabilities”. *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 4-14.

MAHEADY, L., SACCA, M. K. y HARPER, G. F. “CWPT with mildly handicapped high schools students”. *Exceptional Children*, 55(1). 1988. Págs. 52-59.

MALLERY, J. L. y MALLERY, J. G. The American legacy of ability grouping: Tracking reconsidered. *Multicultural Education*, 7. 1999. Págs. 13-15.

MARGOLIN, L. “A pedagogy of privilege”. *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs.164-180.

MELSER, N. A. "Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies". *Roeper Review*, 21. 1999. Págs. 315.

MOON, S. M. y ROSSELLI, H. C. (2000). "Developing gifted programs". En HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International Handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 498-522.

MURASWSKI, W. W. y SWANSON, H. L. A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22 (5). 2001. Págs. 258-267.

NACIONES UNIDAS. *Convention on the rights of the child*. UN. Nueva York, 1989.

NACIONES UNIDAS. *Standard rules on the equalisation of opportunities for persons with disabilities*. UN. Nueva York, 1993.

NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. *Position paper on cooperative learning for gifted students*. December. Washington, DC, 1996.

NIRJE, B. "The basis and logic of the normalisation principle". *Australia and New Zeland Journal of Developmental Disabilities*, 11. 1985. Págs. 65-68.

O'DONNELL, A. M. y O'KELLY, J. "Learning from peers: Beyond the rhetoric of positive results". *Educational Psychology Review*, 6. 1994. Págs. 321-350.

PETERS, S. "Disability baggage: Changing the educational research terrain". En CLOUGH, P. y BARTON, L. (Eds.) *Making difficulties: Research and the construction of SEN*. Paul Chapman. Londres, 1995.

POTTS, P. *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, September. 1997.

PUGH, A. y MACRAE, I. *Old school ties*. BBC Disability Programmes Unit. Londres, 1995.

PURCELL, J. H. y LEPPHEN, J. H. "Building bridges between general practitioners and educators of the gifted: A study of collaboration". *Gifted Child Quarterly*, 42. 1998. Págs. 172-181.

- RAMSAY, S. G. y RICHARDS, H. C. "Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 41. 1997. Págs. 160-168.
- REDDY, S. S., UTLEY, C. A., DELQUADRI, J. C., MORTWEET, S. L., GREENWOOD, C. R. y BOWMAN, V. "Peer tutoring for health and safety". *Teaching Exceptional Children*, 31(3). 1999. Págs. 44-52.
- REIS, S. M., GENTRY, M. y MAXFIELD, L. R. "The application of enrichment clusters to teachers' classroom practices". *Journal for the Education of the Gifted*, 21. 1998. Págs. 310-334.
- REIS, S. y PURCELL, J. "An analysis of content elimination strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process". *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2). 1993. Págs. 147-170.
- REISER, R. y MASON, M. *Disability equality in the classroom: A human rights issue*. Inner Londres Education Authority. Londres, 1990.
- ROBERTS, J. y ROBERTS, R. "Writing units that remove the learning ceiling". En KARNES, F. y BEAN, S. (Eds.) *Methods and material for teaching the gifted and talented*. Prufrock Press. Waco, TX, 2001. Págs. 213-252.
- ROBINSON, A. "Cooperative learning, curriculum access, and the challenges of acceleration". *Tempo*, 18(1). 1998. Págs. 6-7.
- ROGERS, K. B. "Using current research to make good decisions about grouping". *Bulletin*, 82. 1998. Págs. 38-46.
- ROGERS, K. B. "Making wise choices in grouping the gifted". *Tempo*, 23(1). 2002a. Pág. 22.
- ROGERS, K. B. "Comments on grouping the gifted and the talented: Questions and answers". *Roeper Review*, 24(3). 2002b. Pág. 102.
- ROSE, R. "Inclusión y participación en el aprendizaje". En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (Coord.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Págs. 141-161. (Trad. al cast. de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).
- ROSSELLI, H. C. "From Passow to Gardner: Curriculum for talent development". *Gifted Child Quarterly*, 42. 1998. Págs. 245-252.

ROUSE, M. y FLORIAN, L. "Effective inclusive schools: A study in two countries". *Cambridge Journal of Education*, 26(1). 1996. Págs. 71-85.

SAPON-SHEVIN, M. "Beyond gifted education: Building A shared agenda for school reform". *Journal of the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 192-214.

SCHIEVER, S. W. y Maker, C. J. "Enrichment and acceleration: An overview and new directions". En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1997. Págs. 113-125

SEBBA, J. *Developing inclusive schools*. University of Cambridge Institute of Education, 31. 1996. Pág. 3.

SHORE, B. M., CORNELL, D. G. ROBINSON, A. y WARD, V. S. *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. Teachers College Press. New York, 1991.

SHORE, B. M. y DELCOURT, M. A. "Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education". *Journal for the Education of the Gifted*, 20. 1996. Págs. 138-154.

SIMS, M. y CRENSHAW, D. "Ability grouping & acceleration & differentiation". *Tempo*, 23(1). 2002. Págs. 12-13, 19.

SLAVIN, R. E. "Effects of individual learning expectations on student achievement". *Journal of Educational Psychology*, 72. 1980. Págs. 520-524.

SLAVIN, R. E. "Are cooperative learning and "untracking" harmful to the gifted? Response to Allan". *Educational Leadership*, 48(6). 1991. Págs. 68-71.

SLAVIN, R. E. "Ability grouping in the middle grades: Achievement effects alternatives". *The Elementary School Journal*, 93. 1993. Págs. 535-552.

SMITH, D. *Introduction to special education. Teaching in an age of opportunity* (4<sup>a</sup> ed.). Allyn y Bacon. Boston, MA, 2001. Pág. 301.

SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. "Academic acceleration: Background and issues". En SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. (Eds.) *The academic acceleration of gifted children*. Teaching College Press. New York, 1991. Págs. 1-28.

SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. "The real problems with academic acceleration". *Gifted Child Today*, 15(2). 1992. Págs. 34-38.

STALLINGS, J. A. y STIPEK, D. "Research on early childhood and elementary school teaching programs". En WITTRICK, N. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3<sup>a</sup> ed.). Macmillan. Nueva York, 1986.

STEFFES, B. y HOF, C. C. *Meeting the challenge of creating effective coteaching teams*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Charlotte, NC. 1999, abril.

TENO, K. M. "Cluster grouping elementary gifted students in the regular classroom". *Gifted Child Today*, 23(1). 2000. Pág. 44.

THOMAS, G. "Inclusive schools for an inclusive society". *British Journal of Special Education*, 24(3). 1997. PÁGS. 103-107.

TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Pág. 47. (Trad. al cast. de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

TOMLINSON, C. A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA, 1999.

TOMLINSON, C. A. "Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation". *Educational Leadership*, 58(1). 2000. Págs. 6-11.

TOMLINSON, C. A., COLEMAN, M. R., ALLAN, S., UDALL, A. y LANDRUM, M. "Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation, and collaboration". *Gifted Child Quarterly*, 40. 1996. Págs. 165-171.

UDITSKY, B. "From integration to inclusion: The Canadian experience". En SLEE, R. (Ed.) *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Falmer Press. Londres, 1993.

UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. París, 1994.

UTLEY, C. A. "Advances in peer-mediated instruction and interventions in the 21<sup>st</sup> Century". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 2-3.

UTLEY, C. A., MORTWEET, S. L. y GREENWOOD, C. R. "Peer-mediated instruction and interventions". *Focus on Exceptional Children*, 29(5). 1997. Págs. 1-23.

VANTASSEL-BASKA, J. "Identification of candidates for academic acceleration: Issues and concerns". En SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. (Eds.) *The academic acceleration of gifted children*. Teachers College Press. New York, 1991. Págs. 148-161.

VANTASSEL-BASKA, J. "The development of academic talent: A mandate for educational best practices". *Phi Delta Kappan*, 79. 1998. Págs. 760-763.

VAUGHN, S., SCHUMM, J. S. y ARGUELLES, M. E. "The ABCDEs of co-teaching". *Teaching Exceptional Children*, 30(2). 1997. Págs. 42-45.

WALKER, L. y SEYMOUR, J. "Cluster grouping: From research to reality". *Tempo*, 22(1). 2002. Págs. 4-5, 15-16.

WALTHER-THOMAS, C. S., KORINEK, L., MCLAUGHLIN, V. y WILLIAMS, B. T. *Collaboration for inclusive education. Developing successful programs*. Allyn y Bacon. Boston, MA, 2000.

WESTBERG, K. L., ARCHAMBAULT, F. X., DOBYNS, S. M. y SLAVIN, T. J. "The classroom practices observation study". *Journal of the Education of the Gifted*, 16. 1993. Págs. 120-146.

WINEBRENNER, S. *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Free Spirit. Minneapolis, MN, 1992.

WINNER, E. "Exceptionally high intelligence and schooling". *American Psychology*, 52. 1997. Págs. 1070-1081.

ZIEGLER, A. y HELLER, K. A. "Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective". En HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 3-22

---

## LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS SOCIALES MULTICULTURALES

Ramón Pérez Juste  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

### PRESENTACIÓN.

1. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CALIDAD?
2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.
3. UNESCO. CALIDAD Y PERTINENCIA. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
4. CALIDAD Y ATENCIÓN A LA SUPERDOTACIÓN.

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.

### PRESENTACIÓN

Tres son los objetivos fundamentales de este trabajo: Clarificar el concepto de *calidad*, en general, y de la Educación en particular; analizar y valorar las repercusiones de las características del mundo actual y, en particular, de la pluriculturalidad, para una educación de calidad, y ubicar la educación de superdotados en el marco de la una educación de calidad.

#### *La calidad*

El término *calidad* viene siendo utilizado con mucha profusión en los más diversos ámbitos, desde la industria a los servicios, desde los productos a

los procesos; de un tiempo a esta parte, como no podía ser menos, su uso ha llegado a la Educación, y lo ha hecho de forma un tanto confusa e imprecisa. De hecho, el contenido del concepto varía, y mucho, de unos autores a otros, de unos ámbitos a otros, de unos contextos a otros. Será, por tanto, necesario, abordar su clarificación.

Por otra parte, como tendremos ocasión de mantener, la calidad de la Educación, que tiene algo de permanente, de intemporal, lo que nos permite reconocerla a lo largo de la historia de la humanidad, no puede quedar al margen de las circunstancias de lugar y tiempo. En la medida en que la educación pretende formar a las personas para enfrentar con posibilidades de éxito la problemática en que deben desarrollar su vida, parece razonable es el estudio de las características de la sociedad actual e, incluso, hacer prospectiva sobre la sociedad venidera, a fin de dar a las personas la debida preparación.

### *Calidad y pluriculturalidad*

Con ese marco de referencia, no parece difícil avanzar que una de las características de nuestra sociedad, que irá claramente en aumento en los tiempos venideros, es la pluri o multiculturalidad, derivada de la creación de unidades políticas amplias, como la Unión Europea, de las facilidades para la comunicación, el intercambio cultural y los viajes (intercambios comerciales y turísticos), de la globalización y de las desigualdades entre estados, que dan lugar a los movimientos migratorios, de amplia y profunda problemática<sup>1</sup>.

Pues bien: ante tal situación, una pregunta se hace presente: ¿Debe la Escuela permanecer al margen de esta situación o ha de hacerse cargo de ella y dar las respuestas adecuadas?. En caso afirmativo, habremos de abordar lo que se viene dando en llamar *educación intercultural*.

### *Calidad y superdotación*

Por último, y aunque su relación con la ponencia sea colateral, parece necesario abordar, aunque de forma manifiestamente breve, la relación entre calidad y superdotación, si bien desde el punto de vista de la *diversidad*, soporte de la educación intercultural.

La *diversidad*, que presenta manifestaciones tan de actualidad como la *cultural*, objeto fundamental de la ponencia, tiene una más larga tradición en el

---

1. Vid. al respecto PUIG ROVIRA, J. M.<sup>a</sup>. “*Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación*”. En M. A. SANTOS REGO: *Teoría y práctica de la Educación intercultural*. PPU-Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, 1993.

campo de lo individual, de lo personal. Los movimientos personalizados han concedido una gran importancia a la atención a *cada* persona<sup>2</sup> en función de sus especiales e irrepetibles características<sup>3</sup>.

Pero es que, de tal atención a las características diferenciales de los educandos, en el caso de los especialmente capacitados se pueden derivar, además, una serie de consecuencias positivas para la sociedad y, en el campo que nos ocupa, una contribución de innegable valor por sus potencialidades de futuro liderazgo social, aportaciones relevantes para la configuración de actitudes sociales de respeto, tolerancia y valoración positiva de todo tipo de diversidad, incluida, claro está, la de naturaleza cultural.

Bien: pues estos son los ámbitos de reflexión que centran las páginas siguientes y que serán objeto de análisis, valoración y propuestas de naturaleza esencialmente pedagógica.

## 1. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CALIDAD?

Como hemos indicado, el término *calidad* viene siendo utilizado con profusión en los más diversos ámbitos, referido a diferentes objetos -tanto a productos como servicios- y aplicado a los distintos momentos, desde el diseño a los resultados, pasando por los procesos implicados, dándose concepciones de carácter global e integral, como puede ser la conocida como *Calidad total*.

La preocupación por la *calidad* se ha extendido a los más diversos ámbitos de la actividad humana. A título de ejemplo, reseñemos que en el *VI Congreso Nacional de la Calidad*<sup>4</sup>, se presentaron ponencias en relación con la Administración pública, la Alimentación, la Automoción, la Defensa, la Educación, las Entidades financieras y los Seguros, los Medios de Comunicación, la Metrología, el Medio ambiente, las PYMES, la Sanidad, el Software o el Turismo.

2. García Hoz considera la "singularidad" como una de las notas del concepto de *persona*, junto a la *autonomía* y la *apertura*. Vid. GARCÍA HOZ, V. *Educación personalizada*. Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1970. Págs. 22-30.

3. Gordon Allport utiliza el término "individualidad configurada" para referirse a la forma única de organizarse las características de las personas para dar lugar a la persona que cada uno es. Vid. ALLPORT, G.W. *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Herder. Barcelona, 1975. Págs. 24-26.

4. Vid. ASOCIACIÓN ESPAÑOLA PARA LA CALIDAD. *Calidad por y para el Hombre. Ponencias*. AECC – Ediciones Gestión 2000 S.A. Madrid, 1995.

De inmediato, deberíamos hacer una precisión: no sería correcto entender que la preocupación por la calidad en el ámbito de la educación es un hecho de nuestros días. Creo que se puede afirmar, sin lugar a dudas, que todas las propuestas que se han venido realizando por las más ilustres figuras de la Filosofía o la Pedagogía desde tiempo inmemorial, representaban su idea sobre una educación de calidad<sup>5</sup>. Del mismo modo, creo que podemos admitir que las diferentes reglamentaciones de los sistemas educativos, representan la concepción de sus autores de lo que entendieron por una educación de calidad.

Lo que ocurre es que la Humanidad, en su proceso imparable de evolución, pretendidamente de mejora, ha ido modificando sus postulados y mejorando sus propuestas conforme han ido sedimentándose determinados valores sociales y morales como más dignos de ser defendidos<sup>6</sup> que otros alternativos, en muchas ocasiones auténticos contravalores, capaces de justificar la injusticia, la desigualdad, la discriminación y hasta la esclavitud.

Por otro lado, la evolución de la sociedad ha conseguido con el paso del tiempo la satisfacción de determinadas necesidades básicas de los seres humanos<sup>7</sup>; así, en el ámbito de la Educación, las demandas sociales se centraron inicialmente en la escolarización universal y en la alfabetización, para pasar de inmediato a la “calidad”: no es suficiente que todos los niños tengan acceso a la educación y que logren los mínimos –leer, escribir, contar– sino que adquieran mayores niveles y lo hagan de forma adecuada, eficaz y satisfactoria.

Sin embargo, no viene siendo este enfoque el ligado al concepto actual de *calidad*, aunque sí se pueda aceptar que, en el fondo, esa es la meta que persigue. En general, la concepción de *calidad* es heterogénea, imprecisa y confusa, como muy pronto tendremos ocasión de constatar.

---

5. Tal vez se pueda decir que si se habla de verdadera educación, se está hablando de una educación de calidad por la propia naturaleza de la educación; según esta posición, toda acción pretendidamente educativa no lo sería en verdad si no fuera “de calidad”.

6. Piénsese que hasta 1948 no se produce la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de la ONU en su sesión de 10 de diciembre.

7. En su concepción de las necesidades básicas, el profesor Yela hacía notar que las tres por él defendidas (*valer para algo, valer para alguien, valer algo*), tienen como sustrato la de *aumentar y ampliar continuamente el ámbito de sus necesidades*. Si como afirma Maslow (*Motivación y personalidad*. Sagitario. Barcelona, 1963. Págs. 63 y ss) las necesidades constituyen una escala jerárquica, pasando de las inferiores en la escala a las superiores conforme se va alcanzando un aceptable grado de satisfacción de las mismas, comprenderemos que las demandas de calidad sucedan a las de mera existencia.

### *Confusionismo en torno al concepto de calidad*

Esta realidad puede apreciarse perfectamente tanto en publicaciones y documentos oficiales –Leyes, decretos– como no oficiales. En el primero de los sentidos, la concepción de *calidad* difiere notablemente entre los planteamientos del Consejo de Universidades o la LOGSE (1990), y entre esta y la LOCE, aprobada el 23 de diciembre de 2002.

Veamos.

Vale la pena reseñar que la preocupación por la calidad viene de atrás; ya en la Ley de Educación, de 4 de agosto de 1970, en el artículo 11.5, dentro de Título primero, dedicado al sistema educativo, se afirma:

*“La valoración del rendimiento de los Centros se hará en función de:*

- el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional;*
- la titulación académica del profesorado;*
- la relación numérica alumno-profesor;*
- la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanzas;*
- la instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas;*
- el número e importancia de las materias facultativas;*
- los servicios de orientación pedagógica y profesional, y*
- la formación y experiencia del equipo directivo del Centro,*
- así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que esté situado”.*

De esta enumeración podemos deducir que todos estos aspectos están implicados en la idea de calidad de esta Ley, una idea no explicitada pero que se situaría en los fines de la educación recogidos en su artículo primero, ya que, según se dice, de ellos parece depender el rendimiento de los centros educativos.

Cuando en octubre de 1990 se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la calidad de la educación toma carta de naturaleza al dedicársele un Título, el IV, integrado por 7 artículos.

Conviene, eso sí, dejar constancia de un hecho a nuestro entender de cierta importancia: tratándose de una Ley de Educación, el Título se denomina *De la calidad de enseñanza*. ¿Estamos ante un descuido en la redacción?. ¿Se quiere dar a entender que hay una equivalencia entre “educación” y “enseñanza”. ¿Consideró el legislador que la calidad de la educación es una cuestión

demasiado compleja, y se limitó a abordar la de la enseñanza, mucho más asequible?

Sea lo que fuere, sí interesa dejar constancia de un hecho: en el Título no se define la calidad sino que se reseñan los “*factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza*”, en concreto los siguientes:

- *La cualificación y formación del profesorado.*
- *La programación docente.*
- *Los recursos educativos y la función directiva.*
- *La innovación y la investigación educativa.*
- *La orientación educativa y profesional.*
- *La inspección educativa.*
- *La evaluación del sistema educativo.*

Probablemente no haya nada que objetar a esta formulación, sobre todo si tenemos en cuenta que el legislador no considera exhaustiva esta relación. Lo que sí parece claro es que, siendo como son estos factores favorecedores de la calidad, la calidad misma no queda definida y, por tanto, no sabemos en qué consiste.

Algo similar ocurre si acudimos al entonces Consejo de Universidades. Tras la realización del Proyecto Piloto Europeo para la evaluación de la Calidad de la enseñanza superior, iniciado en 1991, el Consejo de Universidades estableció el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades<sup>8</sup>, que dio sus primeros pasos en 1996, tras la publicación del Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre.

En 1991, el propio Consejo de Universidades publica un libro, *Evaluación de las Instituciones Universitarias*, dedicado en lo esencial al estudio de la calidad y su evaluación. Después de dejar claro lo complejo del concepto se llega a una importante conclusión: la calidad es una realidad *multidimensional*. La concreción que hará el Consejo de esa multidimensionalidad quedará patente en los documentos elaborados por el mismo. En concreto, en la *Guía de Evaluación*, se lee:

*“Por ello, cada vez cobra mayor consenso la tesis que afirma que la calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional en relación a los objetivos y actores del sistema universitario”.*

Y concreta esas dimensiones en las siguientes:

---

8. Aprobado en la sesión de 25 de septiembre de 1995.

- **Dimensión de la disciplina.**
- **Dimensión de la reputación.**
- **Dimensión de la perfección o consistencia.**
- **Dimensión económica o de resultados.**
- **Dimensión de la satisfacción de los usuarios.**
- **Dimensión de la organización.**

Además de apreciar un enfoque que poco tiene que ver con el anterior, podemos constatar que, al igual que en él, no hay una referencia precisa y concreta al concepto de *calidad*, esto es, no se define su esencia y sí se hacen notar los aspectos implicados.

Doce años más tarde, al aprobarse una Ley denominada justamente de Calidad<sup>9</sup>, nos encontramos en una situación semejante. De una parte, en su amplia *Exposición de motivos*, se recogen lo que se denominan *ejes fundamentales*, cinco en concreto, que organizan las “*medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo*”, en concreto los siguientes:

- **Revalorización del esfuerzo y la exigencia personal.**
- **Orientar el sistema educativo hacia los resultados: intensificación de los procesos evaluativos de alumnos, profesores y centros, y del sistema.**
- **Sistema de oportunidades para todos, equilibrando aprendizajes y motivaciones: itinerarios educativos.**
- **Políticas relativas al profesorado: formación y carrera docente.**
- **Desarrollo de la autonomía de los centros y estímulo de la responsabilidad.**

De nuevo, apreciamos que el enfoque no es el de definir la *calidad* sino el de indicar qué factores la promueven y la mejoran.

No cambia mucho las cosas si analizamos los *principios de la calidad*, recogidos en el art. 1 de Título Preliminar de la Ley:

- a) **La equidad.**
- b) **La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social,...**
- c) **Capacidad de actuar como compensador de desigualdades personales y sociales.**
- d) **Participación de los diversos sectores de la comunidad educativa.**

9. Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre de 2002 (BOE nº 307, de 24 de diciembre).

- *Concepción de la educación como proceso permanente a lo largo de toda la vida.*
- *Responsabilidad y esfuerzo, elementos esenciales del proceso educativo.*
- *Flexibilidad para adaptarse a cambios, demandas y necesidades de la sociedad.*
- *Reconocimiento de la función docente.*
- *Capacidad de los alumnos para confiar en sus aptitudes y conocimientos.*
- *Fomento y promoción de la investigación, la experimentación y la innovación.*
- *La evaluación y la inspección de todo el sistema educativo.*
- *Eficacia de los centros escolares, reforzando su autonomía.*

Si de los documentos anteriores, de carácter oficial, pasamos a otro tipo de propuestas, volveremos a encontrarnos con enfoques diferentes y que, en coincidencia con lo anterior, no abordan la esencia de la educación. Así, el *Modelo Europeo de Autoevaluación*, de la *European Foundation for Quality Management (EFQM)*, o las propuestas derivadas de la gestión de la Calidad, mediante sistemas como ISO, lo ponen claramente de manifiesto, como vamos a tener la ocasión de constatar:

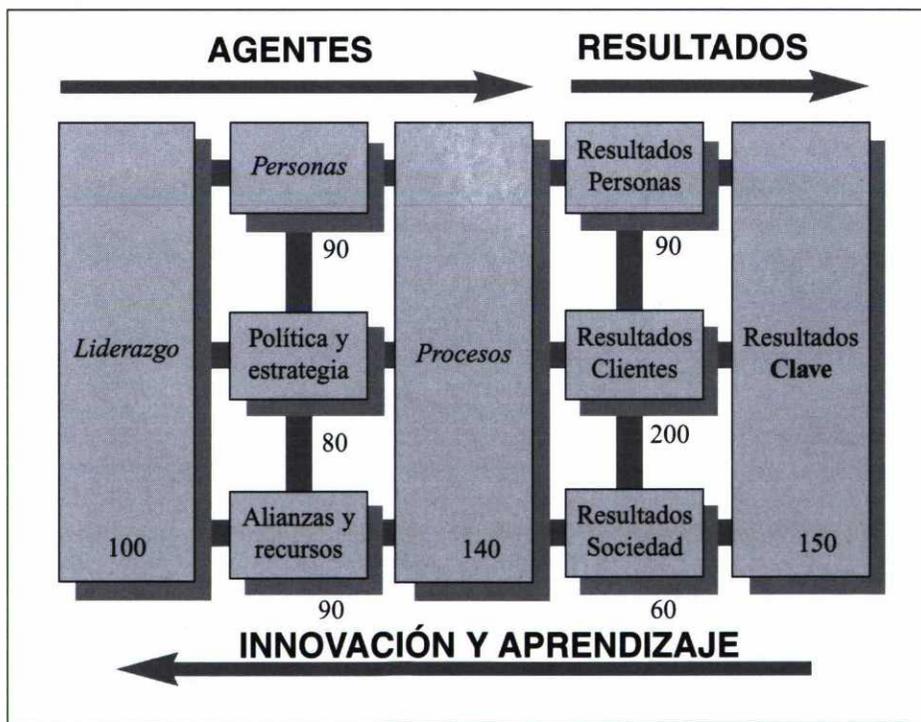


Figura 1. El modelo de la EFQM.

Sin entrar en otro tipo de valoraciones<sup>10</sup>, se constata la ausencia de una referencia explícita a la calidad, aunque –y esto se considera incorrecto por quien escribe– se haga alusión a la Misión, Visión y Valores dentro de criterio *Política y Estrategia*.

Por último, y para cerrar este apartado, haremos referencia a uno de los elementos con más tradición, los relativos a la *gestión de la calidad*, ligados desde hace mucho tiempo a la *International Standard Organization* (ISO), concretadas en sus Normas destinadas a la certificación y acreditación de la calidad.

La gestión de la calidad<sup>11</sup> está integrada por cinco grandes procesos:

- **Planificación de la calidad:** *establecimiento de objetivos de la calidad, especificación de los procesos y recursos para alcanzar los objetivos.*
- **Control de la calidad:** *cumplimiento de los objetivos de la calidad*
- **Aseguramiento de la calidad:** *actuaciones para proporcionar confianza en que se cumplirán los requisitos de la calidad*
- **Mejora de la calidad:** *actividad destinada a aumentar la capacidad de cumplir con los requisitos.*
- **Mejora continua:** *actividad recurrente para aumentar la capacidad de cumplir con los requisitos*

Una concreción del sistema de gestión de la calidad según ISO 9000 aparece en la figura 2.

---

10. El lector puede acudir a PÉREZ JUSTE, R. “Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación”. En *Bordón*, Vol. 51, 4. 1999. 449-478.

11. Vid. UNE-EN-ISO ISO 9000:2000, TÉRMINOS Y DEFINICIONES, términos relativos a la gestión, editada por AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación).



Figura 2. Sistema de gestión de la calidad según ISO 9000.

Como se puede apreciar, tanto la propuesta de la EFQM, como la debida a la *International Standard Organization*, no hacen referencia expresa a la calidad del producto o servicio de que se trate, sino a un conjunto procesos que contribuyen a una gestión adecuada de la calidad, en este caso de la educación.

## 2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Ante esta situación, y dada la peculiaridad de la educación como objeto de análisis y de aplicación de los modelos, quien escribe sostiene la necesidad de referirse no tanto a la gestión de la calidad o a la calidad de la gestión, o a los factores o elementos implicados, cuanto a la *calidad de la educación* ofrecida por los sistemas educativos, en los centros de educación y en las aulas en las que profesores y alumnos encarnan los actos educativos.

Pues bien, en este contexto, mantengo que la calidad de la educación reside, sobre todo, en la entidad de las metas de los sistemas educativos y del proyecto educativo de cada uno de los centros educativos, además, claro está, de su concreción en la acción de todos y cada uno de los educadores en sus aulas.

Cuando estas metas son de entidad, el Proyecto se convierte en el eje directriz de toda la actividad educativa de calidad, sobre todo cuanto suscita el apoyo y el compromiso de toda la comunidad educativa y no sólo del profesorado del centro; todo lo demás: organización, recursos, gestión, ambiente, sistemas de evaluación y mejora, apoyos técnicos... son *medios a su servicio* que, si son adecuados y suficientes, configuran un proyecto que, siendo de calidad, tiene posibilidades de hacerse realidad.

En general, la calidad de un proyecto educativo puede valorarse atendiendo al grado en que cumpla con los siguientes criterios:

- *Estar bien **diseñado**, resaltado en este punto la participación de los miembros de la comunidad educativa.*
- *Ser **aceptado** por esa comunidad educativa.*
- *Ser **asumido** por los miembros de la comunidad, algo apreciable en el **compromiso** activo con lo que el proyecto representa.*
- *Ser **vivido** efectivamente, día a día, en el centro y en cada una de sus aulas por todos y cada uno de los educadores, con la activa cooperación de las familias.*
- *Disponer de un sistema eficaz para su mejora continua.*

Estos criterios deben complementarse con los referentes a su *contenido*, concretados en los siguientes aspectos:

- **TOTALIDAD:** *preocuparse por la formación de toda la persona<sup>12</sup> y no, en forma sesgada, incompleta e insuficiente, sólo por determinadas dimensiones de la misma. Esta formación debe capacitarle en los diferentes ámbitos de su actividad: personal, familiar, social, profesional y hasta religioso en el caso de los creyentes.*
- **INTEGRALIDAD:** *contar con una finalidad unificadora y armonizadora, de modo con sus objetivos parciales –formación intelectual, moral, social, ética, física, estética- contribuyan a su logro. A nuestro juicio, esa meta final unificadora no es sino la capacitación para que todos y cada uno de los educandos sean capaces de darse libremente un proyecto personal de vida y de llevarlo a la práctica.*

---

12. En línea con nuestro pensamiento, podemos citar la aportación de E. Rojas (*La experiencia de la madurez*. Diario ABC, 2001. Pág. 42), cuando afirma: “*Madurez es aquel estado de conocimiento, buen juicio, prudencia y saber que se ha alcanzado y que lleva a gestionar de la manera más positiva la trayectoria sentimental. En una palabra, dirigir y gobernar los sentimientos de tal manera que produzcan los frutos adecuados*”. Como se ve, algo muy alejado de una Escuela autolimitada a la transmisión del saber y, a lo sumo, a la formación intelectual.

- **ADECUACIÓN:** *el proyecto debe poder acomodarse a las diferencias personales, a sus intereses, capacidades y posibilidades. Podemos denominar a esta característica como personalización educativa, algo que, en el marco estricto de la enseñanza-aprendizaje puede concretarse en la individualización.*
- **ARMONÍA Y COHERENCIA INTERNAS:** *el proyecto debe ser uno y manifestarse de forma armónica y coherente. Para ello, es preciso que todos los educadores se sientan miembros de un mismo equipo al servicio de esa finalidad única, global y armonizadora.*
- **COHERENCIA CON LAS DEMANDAS SOCIALES DE NUESTRO TIEMPO:** *parece obvio que los proyectos educativos deben acomodarse a las características de los contextos concretos –lugar y tiempo– en que los educandos deban desarrollar su vida<sup>13</sup>.*

Y es que, a la hora de establecer la calidad de un Proyecto educativo, esto es, la naturaleza, alcance y enfoque de sus metas, es necesario analizar si las respuestas que ofrece para alcanzar una educación integral toman en consideración las características de la sociedad en las que los educandos van a desarrollar su proyecto vital, esto es, si como mantiene la UNESCO, podrá dar una respuesta adecuada a los problemas y necesidades de esa sociedad<sup>14</sup>.

No es fácil, ni es el objeto de esta ponencia, presentar, ni siquiera de forma resumida, los grandes cambios, por cierto, muy profundos y acelerados<sup>15</sup>, que se vienen dando en nuestro siglo. Algunos de ellos tienen una especial relevancia, como pueden ser los avances científicos y tecnológicos, el crecimiento espectacular del saber y de su difusión<sup>16</sup>, la globalización y sus consecuencias, los derivados de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información<sup>17</sup> o los producidos en el ámbito de las costumbres, con especial relieve los que se dan en la familia.

13. Es precisamente este criterio el que da entrada a nuestra ponencia, dado el carácter pluricultural de los tiempos actuales.

14. Nos estamos refiriendo al concepto de *pertinencia*, definido en *La Educación superior en el Siglo XXI. Visión y acción* (Documento de trabajo). París, 1998.

15. Juan Pablo II, en su Encíclica *Fides et ratio*, 6, refiriéndose a las características de estos cambios, afirma: “No se puede negar que este periodo de rápidos y complejos cambios expone, especialmente a las nuevas generaciones, a las cuales pertenece y de las cuales depende el futuro, a la sensación de que se ven privadas de auténticos puntos de referencia”.

16. “La velocidad de los avances científicos está demostrada por los estudios sociológicos. Ahora es diez veces mayor que hace veinte años. La velocidad en la divulgación de los avances y descubrimientos científicos es treinta o cuarenta veces más rápida de lo que era hace veinte años”. Así se manifiesta A. Guiddens en *Un mundo desbocado*. Textos de Sociología, 1998, Vol. 5. UNED. Madrid. Pág. 12.

17. Con los consiguientes riesgos de manipulación de las personas, algo antitético de la educación.

Pero si queremos reconocer la importancia que, entre la multitud de cambios de nuestra sociedad, de naturaleza profunda y acelerada, adquiere el hecho de que nuestro país haya pasado de ser origen de emigración a foco de inmigración, lo que da lugar a una situación en la que los centros y las aulas son, cada vez en mayor medida, de carácter pluricultural. La pluriculturalidad o la multiculturalidad es una realidad cada vez más patente y más extendida entre nosotros, y la educación no puede ser ajena a tal realidad.

A la fuerza del fenómeno contribuye en gran medida su notable aumento en los últimos años y, en algunos casos, su concentración en ciertos ámbitos geográficos y en determinados centros educativos, lo que lleva a muchos a su consideración como problema. Desde la ponencia se mantiene la necesidad de afrontarlo más como un notable *desafío* y hasta como una *oportunidad* para contribuir a una cultura de paz y para avanzar hacia la fraternidad universal. En cualquier caso, dar una respuesta a este fenómeno no es sino una de las manifestaciones en que se debe concretar lo que UNESCO define como *pertinencia*. La *pertinencia*, inseparable de la calidad<sup>18</sup>, es definida como la “*búsqueda de las soluciones a las necesidades y problemas de la sociedad y más especialmente a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible*”<sup>19</sup>.

### 3. UNESCO. CALIDAD Y PERTINENCIA. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En línea con la posición de UNESCO, la *pertinencia* demanda de los sistemas educativos un compromiso con los problemas de la sociedad, un compromiso al que no puede ser ajena la Escuela.

#### *Construcción de una cultura de paz*

Pues bien: una forma de abordar ese compromiso puede ser el de considerar la *paz* como *objetivo educativo*, esto es, como una meta de gran envergadura a construir de forma sistemática. En la medida en que la construcción de una cultura de paz implica el logro de los más elevados valores sociales y morales, se convierte en un marco en el que la educación intercultural adquiere todo su sentido.

18. Así se afirma en UNESCO. *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción* (Documento de trabajo), 1998. Pág. 29: “*La calidad es inseparable de la pertinencia social*”.

19. *Ibidem*.

Así lo afirmábamos con motivo de la X Conferencia Mundial Triannual del *World Council for Curriculum and Instruction* (WCCI), celebrada en Madrid en 2001 bajo el lema *Pedagogía de la Diversidad. Creando una cultura de paz*:

*“La construcción de la paz se convierte así en un objetivo educativo prioritario, de enorme magnitud, al incluir una gran cantidad de metas, todas ellas de gran entidad y potencialidad formativa. En efecto: una cultura de paz no es sino el fruto de valores morales de la mayor importancia, como son los de justicia, solidaridad, libertad o igualdad, superados todos ellos por el de “fraternidad universal”, que los resume al reconocer al otro idéntica consideración que a uno mismo<sup>20</sup>”.*

La creación de una cultura de paz, importante en si misma desde un punto de vista social, tiene notables implicaciones pedagógicas. En efecto, paz no es sinónimo de ausencia de guerra sino que es la resultante del compromiso y vivencia de valores individuales y sociales.

De hecho, la guerra no es sino la falta de reconocimiento y respeto a la dignidad del otro, sea ese otro una persona, un grupo social, un pueblo, una nación. Cuando los seres humanos llegan a la guerra –escribía con motivo de la citada Conferencia Mundial- se han consumado múltiples desafueros, todos ellos ligados a un hecho fundamental: la falta de respeto a la dignidad del otro, que debería merecer por mi parte la misma consideración que espero, pido y hasta tengo derecho, para mi mismo y para el grupo al que pertenezco y con el que me identifico.

La guerra y su origen, esto es, el conjunto de causas que terminan por producirla, han costado a la Humanidad un sin fin de sufrimientos y desgarros, además de degradar al ser humano al no conceder a los demás, a sus semejantes, el estatus que se atribuye a si mismo sin otros argumentos que el autootorgamiento de una superioridad cuyo único soporte es la desigualdad y la fuerza para mantenerla.

Hacer de la paz un objetivo educativo supone la activa construcción de una cultura, de una forma de entender las relaciones humanas, y eso implica un plan sistemático de acción que impregne el currículo de nuestras escuelas, la vida de aulas y centros y hasta el compromiso de toda la comunidad educativa y de los entes significativos de la Sociedad.

---

20. Vid. PÉREZ JUSTE, R. *Calidad de la Educación: personalización educativa y pertinencia social*. Conferencia inaugural de la X Conferencia Mundial Triannual del World Council for Curriculum and Instruction. UNED. Madrid, 2001.

Limitando nuestra atención a la Escuela, la construcción de una cultura de paz comienza por la construcción de la paz interior, la paz de la conciencia de todos y cada uno de los escolares, algo muy ligado a otra meta de indudable valor para una personalidad sana y madura: un autoconcepto positivo y equilibrado y una razonable autoestima.

En efecto: estar en paz consigo mismo es la primera etapa, el primer paso, para encontrarse en paz con los demás, tanto con los más cercanos –familia, amigos– como con los más lejanos y no sólo en el sentido espacial sino afectivo, incluso con aquellos que compiten con nosotros por el logro de ciertas metas.

Cuando se logra esa envidiable situación es fácil adquirir un profundo sentido de respeto al otro, basado en el reconocimiento de su dignidad; de este modo, todas las notas o características que le distinguen de mí –su sexo, generación, etnia, cultura, clase social, ideas políticas, religión– no son sino aspectos accidentales al lado de lo esencial: un ser humano, como yo, con los mismos derechos y dignidad.

Desde este punto de vista, la tarea pedagógica no sería otra que la de construir ese profundo sentimiento y esa actitud de respeto hacia uno mismo y hacia los demás; una vez construido ese sentimiento, el rico abanico de la diversidad se abre ante nosotros como una enorme posibilidad merecedora del reconocimiento, del disfrute, del aprendizaje, del asombro, de la vivencia...

### *Paz y diversidad*

La construcción de una cultura de paz enraíza con la *diversidad*, radicalmente ligada a la naturaleza de los seres humanos y, por tanto, ligada indefectiblemente a la dignidad de la persona, de toda persona, con independencia de cualquier característica y condición, desde la raza al sexo, y hasta de los elementos culturales, como pueden ser sus ideas religiosas y políticas.

El reconocimiento de estas realidades ya se ha dado en las más variadas declaraciones universales, destacando entre todas ellas la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, aprobada por la ONU<sup>21</sup>, en cuyo Preámbulo se puede leer:

*Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana....[...]*

21. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948.

### *La ASAMBLEA GENERAL proclama*

*La presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades...”*

La misma Declaración Universal deja constancia en su artículo 1 de la igual dignidad de todos los seres humanos<sup>22</sup>. Y, para que quede clara esa igualdad, hace notar en su artículo 2 que no depende de sus características sino que está ligada a la intrínseca dignidad del hombre, el único que es sujeto frente a un mundo de objetos:

*“Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.*

La diversidad es, pues, una característica inherente al ser humano; por cierto, una característica positiva, en la medida en que enriquece a la Humanidad, que explica en gran medida la vitalidad del género humano. En consecuencia, debería aceptarse, estimularse y promoverse, en lugar de atacarla, rechazarla o discriminar en función de algunas de sus manifestaciones.

La Pedagogía y la Psicología han venido estudiando con intensidad a lo largo del pasado siglo XX las manifestaciones de las diferencias humanas, en particular las ligadas a los individuos, a las personas, además de a los grupos. También han sido estudiadas las que tienen relación con la clase social, sobre todo por su papel condicionante, en particular negativo, de quienes pertenecen a las clases más bajas.

Pero en las últimas décadas, al menos en nuestro país, han adquirido una especial relevancia las diferencias ligadas a la diversidad cultural, algo explicable, como se ha destacado, por la importancia que está cobrando el fenómeno de la movilidad de las personas y de la inmigración y sus consecuencias de todo tipo.

El paso de una sociedad eminentemente monocultural y, por tanto, de una escuela también monocultural, a otra en la que conviven varias culturas, algunas claramente alejadas de la dominante y receptora en aspectos como el

---

22. *“Todos los seres humanos nacen libres e igual en dignidad derechos...”.*

vestido, las costumbres, la lengua y la religión, no es algo fácil, sobre todo cuando se carece de experiencia y de la debida formación.

Sin embargo, no es difícil aventurar que la sociedad del futuro inmediato y, desde luego, a medio y largo plazo, va a ser pluricultural, por lo que la sociedad y la escuela deberían asumir el desafío y convertirlo en una ocasión para la evolución positiva de toda la humanidad, para la superación de las desigualdades, la eliminación de los prejuicios, la convivencia pacífica y la fraternidad universal.

Esta posición es la mantenida por organismos universales, como es el caso de UNESCO, que, en 2002 proclamaba la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, y cuyo artículo 1, titulado *La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad*, no hace sino resaltar los aspectos positivos de la diversidad cultural:

*“La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”.*

Es más: en esta Declaración universal se exige de modo explícito el respeto a la diversidad cultural, incluso desde una perspectiva ética:

***“Artículo 4 – Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural***

*La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de las poblaciones autóctonas. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance”.*

Pero es que del respeto y estímulo a la diversidad, se seguirán, según la Declaración, una serie de aportaciones valiosas:

***“Artículo 2 – De la diversidad cultural al pluralismo cultural***

*En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de perso-*

*nas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública”.*

Queda, por tanto, clara, la vinculación entre el respeto a la diversidad, no sólo cultural sino de todo tipo, ligada a la naturaleza del ser humano y, por tanto, a su dignidad, y unos bienes sociales como el de la paz, que UNESCO considera como exigencia de la calidad.

### **Problemática**

Sin embargo, estos planteamientos de la ponencia no deben ser entendidos al margen de la realidad. Y el hecho de defender que la diversidad, que debe ser respetada y atendida como un imperativo ético, se aborde como un *desafío* y hasta como una *oportunidad*, no obsta para reconocer que, hoy por hoy, es un problema para el que, en general, no se está debidamente preparado ni en la Sociedad, acostumbrada a una forma de vida monocultural, ni en la propia escuela, fiel reflejo de aquella.

La convivencia en la misma aula y en el mismo centro educativo de personas que forman parte de diversas culturas, algunas claramente distanciadas en sus planteamientos ante temas de gran alcance, como puede ser el de la religión y hasta el respeto de ciertos derechos humanos<sup>23</sup>, nos sitúa ante una problemática que debe ser abordada con decisión y con la debida preparación y recursos.

En esta línea es preciso reseñar las dificultades en torno a ciertos aspectos básicos, concretados en los sentimientos y necesidades de *identidad* y *pertenencia*, de cuya resolución se podrá derivar tanto una personalidad sana y madura como una convivencia sólida, basada en el mutuo respeto y reconocimiento, en el acatamiento de las leyes y en el compromiso con los derechos humanos.

A tal respecto, y en el marco del Seminario del Consejo Escolar del Estado, celebrado en Madrid en febrero de 2003<sup>24</sup>, tuve ocasión de manifestar:

23. Piénsese en la igualdad entre los sexos o en la salvaguarda de la explotación de los niños.

24. Bajo el tema general de *Inmigración y Educación. La intervención de la comunidad educativa*. El documento ha sido publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2003.

*“A mi juicio, y en al ámbito estrictamente educativo, nos encontramos con dos aspectos de especial relieve que demandan atención y actuaciones adecuadas: se trata de la identidad y la pertenencia, como medios para configurar una personalidad madura y estable cuando el objeto de atención es la persona que cada educando es, y del respeto -que no la tolerancia- cuando nuestra preocupación se refiere a las relaciones de cada uno de los educandos con el resto, tanto en cuanto personas como en su dimensión de miembros de los diferentes grupos de pertenencia. Junto a ello, y en manifiesta respuesta al necesario respeto a la dignidad de todos los seres humanos, aparece la educación para la ciudadanía, como una exigencia de nuestros días”.*

### ***Identidad y pertenencia***

Entendemos por cultura un conjunto organizado de creencias, valores, formas de pensar y comportarse que permiten a los grupos una cohesión interna y hacen posible el reconocimiento de su propia identidad<sup>25</sup>.

La importancia de la cultura, por tanto, reside en ese papel de cohesión que juega entre sus miembros y en el consiguiente efecto identificarse con el grupo al que pertenece. Y es que ese papel tiene una extraordinaria importancia, como recientemente ha puesto de relieve Juan Pablo II con motivo de la Jornada Mundial de la paz<sup>26</sup>:

*“La acogida de la propia cultura como elemento configurador de la personalidad, especialmente en la primera fase de crecimiento es un dato de experiencia universal, cuya importancia no se debe infravalorar. Sin este enraizamiento en un humus definido, la persona correría el riesgo de verse expuesta, en edad aún temprana, a un exceso de estímulos contrastantes que no ayudarían al desarrollo sereno y equilibrado”*

Y es, probablemente, este uno de los problemas de más difícil solución: por una parte, es preciso respetar la diversidad cultural, lo que representa la convivencia en una misma aula y centro de diversas culturas; por otro, la exposición en edades tempranas, cuando todavía no se ha asentado la capacidad de reflexión y juicio crítico, a culturas diferentes, puede devenir en un confucio-

25. UNESCO, por su parte, la define como “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias...”. Vid. Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, enero-marzo de 2002.

26. Juan Pablo II: *Diálogo entre culturas, condición para la paz*, Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz, punto 6. 14-XII-2000.

nismo de planteamientos, en una falta de enraizamiento en una forma de ver y entender la realidad y hasta en un cierto relativismo moral.

Otro de los problemas tiene que ver con una adecuada interpretación del respeto y de la tolerancia. En efecto, la convivencia de culturas, fundamentada como hemos tenido ocasión de apreciar en la propia naturaleza y en la dignidad del ser humano, no deja crear fricciones cuando estas culturas presentan determinados rasgos que inciden sobre aspectos sensibles de la cultura mayoritaria y dominante.

### *Tolerancia, respeto, convivencia*

Esto plantea el espinoso asunto de la superioridad o inferioridad de unas culturas sobre otras. Si toda cultura es igualmente digna, no debería haber ningún tipo de restricción. Sin embargo, no todas las culturas están igualmente evolucionadas, por lo que determinados rasgos, características o formas de vida pueden vulnerar las leyes del país de acogida e incluso conculcar los derechos humanos.

Esta realidad nos sitúa ante dos problemas nada fáciles de resolver: el establecimiento de criterios para juzgar si una cultura presenta alguna superioridad que permita convertirse en referencia de otra u otras, y la línea de demarcación para la tolerancia y el respeto.

En el primero de los puntos, resulta iluminadora la aportación de Juan Pablo II cuando afirma:

*“La autenticidad de cada cultura humana, el valor del ethos que lleva consigo, o sea, la solidez de su orientación moral, se pueden medir de alguna manera por su razón de ser a favor del hombre y en la promoción de su dignidad a cualquier nivel y en cualquier contexto”<sup>27</sup>.*

Esto es, en la medida en que las culturas respeten la dignidad intrínseca de todo ser humano, no parece haber ninguna razón para poner trabas al libre ejercicio de su propia idiosincrasia, permitiendo así que sus miembros se puedan sentir identificados, cohesionados y parte integrante de la misma.

Cuando las cosas son así, las personas de otras culturas que conviven con las culturas mayoritarias no tendrían ninguna otra obligación diferente que atender a la que afecta a los miembros de la cultura receptora, esto es, que el

---

27. Juan Pablo II: *Diálogo entre culturas, condición para la paz*, Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz, punto 8. 14-XII-2000.

cumplimiento de las leyes, que obliga por igual a todos los miembros de un determinado territorio.

Una convivencia fundamentada en estos principios permitirá el mutuo enriquecimiento de todos sus miembros y, además, facilitará el avance, la mejora y el progreso hacia una cultura universal en sus elementos fundamentales y fundamentantes, hacia la fraternidad universal.

Por el contrario, cuando alguna de las culturas tiene entre sus componentes elementos que vulneran la legalidad del país receptor y, sobre todo, cuando conculcan algunos de los derechos humanos, el respeto de las culturas receptoras no puede traducirse en una tolerancia de los mismos sino en un conjunto de actuaciones destinadas a evitar tales hechos.

Sobre este importante hecho reflexiona Gutiérrez Sanz<sup>28</sup>.

*“Me parece bien la libertad de conciencia en el campo religioso, pero también he de decir que la tolerancia se vuelve intolerable y peligrosa cuando permite toda clase de atropellos a la dignidad de la persona o a los grupos. Quiero decir también que lo que en ocasiones se llama tolerancia es sinónimo de cobardía cuando nada se hace por remover los obstáculos que impiden a millones de hombres su realización humana. Por ello me parece legítimo que se hable de justa intolerancia frente a la deshumanización, la discriminación, el racismo y la xenofobia. En cualquier caso lo difícil seguirá siendo siempre establecer las barreras precisas entre lo tolerable y lo que no lo es. La propia dignidad del hombre bien pudiera ser ese criterio universal que nos permitiera tal discernimiento”.*

### ***La ciudadanía intercultural***

Probablemente, la forma más reconocida de abordar esta problemática en los momentos actuales es la educación para una *ciudadanía intercultural*, que permita la decantación de los valores comunes a la Humanidad y el compromiso activo con ellos, quedando los demás componentes de la cultura como aspectos enriquecedores de la humanidad. La diversidad, no lo olvidemos, es variedad, y contribuye al enriquecimiento de la vida humana y de la sociedad.

### ***Programas para la educación intercultural***

Al servicio de esa educación para la *ciudadanía intercultural* se han

---

28. GUTIÉRREZ SANZ, A. “Tolerancia y Religión”. Revista *Árbil*, 2002. Nº 71-72.

desarrollado determinados programas, esto es, planes sistemáticos de acción<sup>29</sup>. A nuestro juicio, sus objetivos fundamentales son los de *informar*, esto es, transmitir conocimientos sobre las diferentes culturas en convivencia; *capacitar* en habilidades sociales; *formar intelectualmente* a fin de promover la autonomía intelectual, dos de cuyos elementos fundamentales son el cultivo de la reflexión y la formación del juicio crítico; *formar integralmente*, a fin de alcanzar la autonomía moral; *cultivar determinados sentimientos*, en particular los de identidad y pertenencia; *forjar actitudes*, entre otras las de respeto y valoración positiva de los componentes de las diversas culturas; *formación en valores*, entre otros los de justicia, equidad o solidaridad; y *favorecer la participación*, tanto en lo que se refiere al cumplimiento de los deberes como en el ejercicio de los propios derechos. Precisamente en relación con la participación, Jacques Delors<sup>30</sup> mantenía la necesidad de

*“Dar a cada persona la capacidad participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad”*

Al servicio de estos objetivos se vienen desarrollando variadas metodologías que van desde la discusión de dilemas morales y el ofrecimiento de experiencias y vivencias multiculturales a planteamientos integrales, como el defendido por el autor<sup>31</sup>, cuyos componentes fundamentales son los siguientes:

- *Integración de las dimensiones intelectual, estimativa y volitiva en un único proyecto educativo*
- *Desarrollo del juicio moral a través de una sólida formación intelectual*
- *Creación de un clima institucional coherente*
- *Ejercicio ordinario de los valores en la vida de convivencia*
- *Conexión del centro educativo con la comunidad para el ejercicio de los valores*

Nuestra propuesta no hace sino resaltar algunos de los criterios de calidad de los proyectos educativos a los que nos referíamos líneas atrás. En efec-

---

29. Podríamos reseñar de modo expreso el de Ciudadanía activa, de Zack y Berkowitz, los fundamentados en el modelo de competencia ciudadana de Allen y Stevens (1998), los basados en los Derechos humanos, como es el caso de Beltrán (1996), Osler y Starkey (1998) o Llopis (2000), o en el modelo dinámico de ciudadanía, planteado por el Grupo GREDI (*Grup de Recerca en Educació Intercultural*) de la Universidad de Barcelona.

30. DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Unesco. Madrid, 1996. Pág. 65.

31. PÉREZ JUSTE, R. “*La educación en valores en el marco curricular*”. En VARIOS *La educación en valores*. PPC, Editorial y Distribuidora. Madrid, 1997. Págs. 123-145.

to, de una parte, la propuesta destaca la importancia de que la Escuela no aborde únicamente, y por ello de forma incompleta e insuficiente, la formación académica del ser humano.

Al plantear la integración de las dimensiones intelectual, estimativa y volitiva en el mismo proyecto educativo, en el proyecto personal de vida de cada alumno, se está resaltando la necesidad de que todas las grandes dimensiones que integran la persona estén presentes en los proyectos de los centros y en los programas de todos y cada uno de los profesores.

El resaltar las dimensiones *intelectiva, estimativa y volitiva* no es sino una forma de decir que se pretende que ese proyecto sea iluminado por la inteligencia, asumido con gozo por los sentimientos y afectos y hecho realidad mediante una fuerte voluntad, capaz de poner los esfuerzos pertinentes y de persistir en el empeño. En definitiva: ser capaz de obrar de acuerdo con lo que la inteligencia dicta como bueno y mi afectividad me propone como tal, avanzado hacia la *unidad de vida*.

La propuesta reconoce el papel rector de la inteligencia y, por tanto, de la formación intelectual a la hora de iluminar y reconocer lo que está bien y lo que está mal; de esta forma, la autonomía moral, esto es, la capacidad para discernir entre el bien y el mal, tendrá una sólida base.

Sin embargo, de todos es conocido, y todos tenemos experiencia de ello, que el conocimiento del bien y del mal no nos hace necesariamente practicar aquel y huir de este. Será necesario *apreciarlo*, como paso previo a quererlo, a *comprometerse* con él, pero ese y no otro es el verdadero conocimiento, como muy bien pone de relieve el profesor García Hoz:

*"... el conocimiento alcanza su plenitud sólo cuando llega a todas las zonas de la realidad. Concretamente, el conocer no es sólo representación de lo que una cosa es en su estricta objetividad, sino descubrimiento de su valor y su sentido. No parece difícil aceptar que conocer es penetrar en la realidad a través de sus apariencias, descubrir la verdad y distinguirla del error, aceptar la evidencia y tolerar la incertidumbre, discernir el bien (...) del mal..."*

### ***Limitaciones del sistema educativo***

La ponencia concluye este gran apartado reseñando lo ambicioso del desafío y las limitaciones de la Escuela para conseguir los objetivos. Es por ello que defiende la necesidad de un compromiso de toda la sociedad, destacando en particular el de los responsables políticos, el de los creadores de opinión y de los medios de comunicación, el de los líderes culturales y, en la base, el de

la Familia, ámbito en el que se configuran las actitudes radicales (de raíz) que están en la base de una visión positiva o negativa de la convivencia pacífica y armónica entre las diversas culturas.

#### 4. CALIDAD Y ATENCIÓN A LA SUPERDOTACIÓN

Una última cuestión, colateral al tema pero que enlaza con la temática general del curso, es la relativa a la relación entre *calidad* y *superdotación*. Desde la ponencia se considera que esta relación es amplia.

En efecto: por un lado, y partiendo de que la superdotación es una manifestación de la *diversidad*, la atención a las características de todos y cada uno de los educandos es una exigencia de los sistemas personalizados, por lo que tan necesario y obligado es atender a los niños con necesidades educativas especiales<sup>32</sup> como a quines tienen altas capacidades. Por otro, el concepto de *pertinencia* que hemos recogido de la UNESCO, pone a los sistemas educativos ante la necesidad de potenciar el “capital humano”, los recursos humanos, y no cabe duda de que las aportaciones de los más dotados pueden ser especialmente relevantes.

Si mediante una educación de calidad, las personas llamadas a ser líderes en los más diversos ámbitos de la vida social se educan en el respeto y el reconocimiento de las características de las diversas culturas, cabe esperar una mejora real en la vida de convivencia entre culturas dada la influencia que ejercen las personas dotadas de liderazgo en la configuración de las actitudes en la sociedad.

---

32. En el sentido de lo indicado en la LOCE (art. 44): los que padezcan discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales o los que manifiesten graves trastornos de la personalidad o de conducta.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

AGUADO ODINA, M.<sup>a</sup> T. *Educación multicultural, Su teoría y su práctica*. UNED. Colección Cuadernos de la UNED. Madrid, 1996.

AGUADO ODINA, M.<sup>a</sup> T. y otros. *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo de diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Madrid, 1999.

ALLEN, M. G. y STEVENS, R. L. *Midle Grades Social Studies. Teaching and Learning for Active and Responsive citizenship*. Allyn and Bacon. Boston, 1998.

RABOS, X. y otros. *Los fundamentos de los derechos humanos desde la Filosofía y el Derecho*. Editorial Amnistía Internacional. Madrid, 1998.

BANKS, J. A. *Educating citizen in a multicultural society*. Teachers Columbia University. New York, 1997.

BARTOLOMÉ PINA, M. *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Narcea. Madrid, 2002.

BRASLAVSKY, C. "Los desafíos de la Educación para el siglo XXI". En INCE. *Red Mediterránea. BIE. Evaluación y reformas*. MEC / UNESCO. Madrid, 2000.

BURGUET, M. *El educador como gestor de conflictos*. Desclée de Brouwer. Bilbao, 1999.

BUSH, R. A.B. y FOLGER, J. P. *La promesa de la mediación: cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Granica. Barcelona, 1996.

BUXARRAIS, M. R. *El interculturalismo en el curriculum. El racismo*. MEC/Rosa Sensat. Madrid, 1994.

CALVO BUEZAS, R. *Igualdad de oportunidades, respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en la mayoría y educación multicultural para todos*. Informe de investigación. CIDE. Madrid, 1993.

CARDONA, C., REIG, A. Y RIBERA, D. *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Publicaciones de la Universidad de Alicante. Alicante, 2000.

CERI. *Multicultural Education*. CIDE. París, 1989.

COBO SUERO, J. M. *Educación ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Ediciones Endimiión. Madrid, 1993.

COLECTIVO AMANI. *Educación intercultural, análisis y resolución de conflictos*. Editorial Popular. Madrid, 1994.

CONILL, J. (Coord.) *Glosario para una sociedad intercultural*. Bancaja. Valencia, 2002.

CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI. *La política educativa europea y la dimensión europea de la educación. La participación como factor de calidad educativa*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. San Sebastián, 1994.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Inmigración y Educación. La intervención de la comunidad educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2003.

CORTINA, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza. Madrid, 1998.

CORTINA, A. (Dir.) *Diez palabras clave en ética*. Editorial Verbo Divino. Estella, 1994.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Unesco. Madrid, 1996.

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL. Resúmenes de Conferencias y Ponencias del IV. Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: *Educación, Ética y Ciudadanía*. UNED (Documento fotocopiado). Madrid, 2000.

DÍAZ AGUADO, M.<sup>a</sup> J. *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Proyecto de investigación. CIDE. Madrid, 1995.

ESCAMEZ SÁNCHEZ, J. y ORTEGA RUIZ, P. *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau llibres Valencia, 1986.

FERNÁNDEZ, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea. Madrid, 2001.

- FLOYER, A. *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Paidós. Barcelona, 1993.
- GARCÍA, S. y LUKES, S. *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI. Madrid, 1999.
- GARCIA FERNÁNDEZ, J. A. *Integración escolar. Aspectos didácticos y organizativos*. UNED. Madrid, 1998.
- GARCÍA HOZ, V. *Tratado de Educación personalizada*. Rialp. Madrid, varios años.
- GOLDSTEIN. A. P. y otros. *Habilidades sociales y autocontrol*. Martínez Roca. Barcelona, 1989.
- INCE. *Red Mediterránea. BIE. Evaluación y reformas*. MEC / UNESCO. Madrid, 2000.
- JORDÁN, J. A. *La educación multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona, 1994.
- LAMO DE ESPINOSA, E. *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Alianza Editorial. Madrid, 1995.
- LARA, J. y MARÍN, R. (Coords.) *Educación Multicultural para la paz*. Algaída. Sevilla, 1998.
- LLOPIS, C. (Coord.). *Los derechos humanos*. Narcea. Madrid, 2001.
- MAALOUF, A. *Identidades asesinas*. Alianza. Madrid, 1999.
- MASLOW. *Motivación y personalidad*. Sagitario. Barcelona, 1963. Págs. 63 y ss.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. *Los valores: un desafío permanente*. Cincel Madrid, 1993.
- MARÍN, M.<sup>a</sup> A. (Coord.). *Buenas prácticas en educación intercultural*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- MAYORDOMO, A. *El aprendizaje cívico*. Ariel Educación. Barcelona, 1998.
- MICHELSON, L. y otros. *Las habilidades sociales en al infancia. Una propuesta curricular*. Martínez Roca. Barcelona, 1987.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Educación para la paz. Temas transversales de Educación Primaria y Secundaria*. MEC. Madrid, 1992.

OCEDE-CERI. *Our Children at Risk*. OCDE. París, 1995.

OLIVE, L. (Comp.) *Ética y diversidad cultural*. Fondo de Cultura Económica. México.

PEREZ JUSTE, R. "La Educación en valores en el marco curricular". En VARIOS. *La Educación en valores*. PPC. Madrid, 1997. Págs. 123-143.

PEREZ JUSTE, R. "Calidad de la Educación: personalización educativa y pertinencia social". Conferencia inaugural de la *Décima Conferencia Mundial Triannual: Pedagogía de la Diversidad. Creando una cultura de paz*. UNED. Madrid, 2001.

PEREZ JUSTE, R. (Ed.) "Pedagogía de la Diversidad. Creando una cultura de Paz". CD con las ponencias de la X Conferencia Mundial Triennial del *World Council for Curriculum and Instruction*. UNED. Madrid, 2003.

PEREZ JUSTE, R. "Inmigración y Educación desde una perspectiva pedagógica". En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Inmigración y Educación. La intervención de la comunidad educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2003.

PEREZ SERRANO, G. *Cómo educar en la democracia. Estrategias educativas*. Editorial Popular. Madrid, 1997.

*Revista A Distancia*. Monográfico sobre Derechos humanos. 1998. Vol. 16, 2.

*Revista de Educación*. Número extraordinario. 2002. *Educación y futuro*.

SÁNCHEZ TORRADO, S. *Ciudadanía sin fronteras*. Desclée. Bilbao, 1998.

SANDIN, M. P. *Identidad e Interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. Guía para el profesorado, materiales para el alumnado*. Alertes. Barcelona, 1998.

SANTOS REGO, M. A. "La habilitación mediacional y la mejora de la convivencia en la escuela". En *Bordón*, 53, (2). 2001. Págs.299-310.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Actas del X congreso Nacional de Pedagogía. Dos volúmenes. Sociedad Española de Pedagogía. Salamanca, 1992.

- STAINBACK, S. y W. *Aulas inclusivas*. Narcea. Madrid, 1999.
- THIEBAUT, C. *Vindicación del ciudadano*. Paidós. Barcelona, 1998.
- TOURIÑAN, J. M. y SANTOS, M. A. *Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional*. Eds. Xacobeo 99. Santiago de Compostela, 1999.
- UNESCO. *Documento de Política para el cambio en la Educación Superior*. UNESCO. París, 1995.
- UNESCO. *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. UNESCO. París, 1998.
- UNESCO. *Declaración universal sobre Diversidad cultural*. UNESCO. París, 2002.
- VARIOS. *Globalización y persona*. Unión Editorial. Madrid, 2003.
- VERDUGO, M. A. *Evaluación curricular. Siglo Veintiuno*. Madrid, 1994.
- VERLAECKT, K y VITORINO, V. (Eds.) *Unity and Diversity: The Contribution of the Social Sciences and the Humanities to the European Research Area*. European Communities. Luxemburgo, 2002.
- WALKER, H. y otros. La evaluación de la competencia social. En F. SILVA. *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*. Síntesis. Madrid, 1995.
- WANG, M. C. *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea. Madrid, 1995.
- ZACK, D. y BERKOWITZ, L. *Active Citizenship Today for High School Teachers*. Close up Fountation & Constitutional Rights Foundation. USA, 1994.

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE VERANO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: “Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados”, que se celebró en la Fundación Universidad de Verano de Castilla y León, en Segovia, en el verano de 2003.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE  
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones  
del Ministerio de Educación y Ciencia**



## EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones  
del Ministerio de Educación y Ciencia

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica  
con el color “bermellón Salamanca”

- Serie “Ciencias” Color verde
- Serie “Humanidades” Color azul
- Serie “Técnicas” Color naranja
- Serie “Principios” Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN\_CLAVE DE CALIDAD; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica  
con el color “amarillo oficial”

- Serie “Didáctica” Color azul
- Serie “Situación” Color verde
- Serie “Aula Permanente” Color rojo
- Serie “Patrimonio” Color violeta

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

### **Índices de calidad de las publicaciones:**

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y del INCE.



## NORMAS DE EDICIÓN

### DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

## CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**  
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**  
Instituto de Técnicas Educativas. C/Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.  
Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
  - Ministerio de Educación y Ciencia. C/Alcalá, 36. Madrid.
  - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/Juan del Rosal, s/n. Madrid.



## TÍTULOS EDITADOS

	COLECCIÓN	SERIE
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i> .....	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i> .....	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i> .....	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i> .....	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALID@D: la Dirección Escolar</i> .....	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i> .....	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en edades tempranas</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de la nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Lenguas para abrir camino</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios

<i>La dimensión artística y social de la ciudad .....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar .....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Globalización, crisis ambiental y Educación .....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Los lenguajes de la expresión .....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La comunicación literaria en las primeras edades .....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención .....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La Estadística y la Probabilidad en el Bachillerato .....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La Estadística y la Probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria ...</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad .....</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>El número, agente integrador del conocimiento .....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los lenguajes de las Ciencias .....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón .....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el marco europeo .....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Contextos educativos y acción tutorial</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas.....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias

<i>El impacto social de la cultura científica y técnica .....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas .....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Servicios socioculturales: la cultura del ocio .....</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras .....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades









La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca»

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serie «Ciencias»</li> <li>• Serie «Humanidades»</li> <li>• Serie «Técnicas»</li> <li>• Serie «Principios»</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Color verde</li> <li>Color azul</li> <li>Color naranja</li> <li>Color amarillo</li> </ul> |
|---|--|

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color «amarillo oficial»

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serie «Didáctica»</li> <li>• Serie «Situación»</li> <li>• Serie «Aula Permanente»</li> <li>• Serie «Patrimonio»</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Color azul</li> <li>Color verde</li> <li>Color rojo</li> <li>Color violeta</li> </ul> |
|---|--|

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

