

ALGUNOS DE NUESTROS MEJORES ARTÍCULOS
PUBLICADOS EN NUMEROS DE IDEACCIÓN
YA AGOTADOS

- Una alternativa de Enriquecimiento: Programa de Cursos Universitarios para Adolescentes Superdotados, *de Janice Leroux (Canadá)*
- Compactar el Curriculum: un medio para desafiar a los alumnos con capacidades por encima de la media *de Sally M. Reis y Joseph J. Renzulli (Estados Unidos)*
- La Existencia Psicosocial particular de los Superdotados *de Jean Ch. Terrassier (Francia)*
- Influencia del Entorno en la Capacidad Creativa de los Niños Superdotados *de W.J. Paulsen (Sudáfrica)*
- Identificación y desarrollo del talento en la educación TIDE *de John F. Feldhusen (Estados Unidos) – Bilingüe*
- ¿Cómo debe actuar el profesor en el aula con un superdotado? *de Yolanda Benito (España)*
- Nuevas perspectivas y direcciones en el diagnóstico y desarrollo de los niños superdotados y talentosos en Portugal *de M^a Lourdes Saleiro, Arabela M. Coutinho y Paulo B. Fernandes (Portugal)*
- Perspectivas Multinacionales de la Superdotación y la educación de los niños superdotados: la trilogía española *de Ernesto M. Bernal (Estados Unidos)*
- Multinational perspectives on giftedness and the education of gifted: a spanish trilogy *de Ernesto M. Bernal (United States)*

EDITA

CENTRO «HUERTA DEL REY»

COLABORA

«HAYDA»

DIRECTOR

Juan A. Alonso

CONSEJO DE REDACCION

Yolanda Benito

Camino Pardo

Susana Guerra

SECRETARIA DE REDACCION

Rafael Benito

PUBLICIDAD Y SUSCRIPTORES

Eduardo Yepes

Centro «Huerta del Rey»

C/ Pio del Río Hortega, 10

47014 Valladolid

ESPAÑA

DISEÑO Y COMPOSICION

Centro «Huerta del Rey»

La Revista Ideación no se solidariza expresamente con las opiniones de los colaboradores firmantes de sus escritos, no se identifica necesariamente con los mismos, cuya responsabilidad es exclusiva de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización escrita de la editorial.

Ideación está incluida en:

- Base de datos ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) del Ministerio de Educación y Cultura.
- Boletín Bibliográfico del Servicio de Documentación del CIDE del Ministerio de Educación y Cultura.
- Base de datos PSICODOC del Colegio Oficial de Psicólogos de ámbito Estatal.

ISSN 1695-7075

SUMARIO:

- Una alternativa de Enriquecimiento: Programa de Cursos Universitarios para Adolescentes Superdotados de *Janice Leroux (Canadá)*
- Compactar el Currículum: un medio para desafiar a los alumnos con capacidades por encima de la media de *Sally M. Reis y Joseph J. Renzulli (Estados Unidos)*
- La Existencia Psicosocial particular de los Superdotados de *Jean Ch. Terrassier (Francia)*
- Influencia del Entorno en la Capacidad Creativa de los Niños Superdotados de *W.J. Paulsen (Sudáfrica)*
- Identificación y desarrollo del talento en la educación TIDE de *John F. Feldhusen (Estados Unidos) - Bilingüe*
- ¿Cómo debe actuar el profesor en el aula con un superdotado? de *Yolanda Benito (España)*
- Nuevas perspectivas y direcciones en el diagnóstico y desarrollo de los niños superdotados y talentosos en Portugal de *Mª Lourdes Saleiro, Arabela M. Coutinho y Paulo B. Fernandes (Portugal)*
- Perspectivas Multinacionales de la Superdotación y la educación de los niños superdotados: la trilogía española de *Ernesto M. Bernal (Estados Unidos)*
- Multinational perspectives on giftedness and the education of gifted: a spanish trilogy de *Ernesto M. Bernal (United States)*

CARTA DEL DIRECTOR

Estimados amigos y suscriptores a Ideación, la revista en español sobre superdotación:

Como bien sabéis desde Abril de 1994 venimos publicando la revista Ideación que con regularidad se ha editado cuatrimestralmente con la salvedad de: Manual de sobredotación de 2002; las Escalas de Renzulli en español de 2001; número especial 16 (formato libro) de 2000 y el libro del II Congreso Iberoamericano de 1996.

En sintonía con las Nuevas Tecnologías a partir del 2003 vamos a realizar la edición únicamente en versión electrónica en línea, lo cual nos supone un gran reto que estamos dispuestos a asumir gracias a contar con el mejor Consejo Editorial que podíamos tener, así como grandes ventajas en cuanto a la difusión y la comodidad.

Con el fin de ir mejorando la edición os invitamos a visitar la web del Centro "Huerta del Rey" [http://www.tds.es/c_h_rey] para que veáis este ejemplar totalmente gratuito con algunos de los artículos aparecidos en los primeros números (formato papel) y que ya están agotados.

Juan A. Alonso

CONSEJO EDITORIAL

- Klaus K. Urban (*Universidad de Hannover, Alemania*).
- Janice Leroux (*Universidad de Ottawa, Canadá*).
- David George (*Universidad de Northampton, Inglaterra*).
- Kurt Heller (*Universidad de München, Alemania*).
- Franz J. Mönks (*Universidad de Nijmegen, Holanda*).
- Sally Reis y Joseph Renzulli (*Universidad de Connecticut, EEUU*).
- Jean Brunault (*Presidente de Eurotalent, Francia*).
- Carmen M. Cretu (*Universidad de Iasi, Rumanía*).
- Ljiljana Miocinovic y Slavica Maksic (*Institute for Educational Research Beograd, Yugoslavia*).
- Mª Lourdes Saleiro Cardoso (*Presidenta de Apepicta, Portugal*).
- Ivan Ferbezer (*Universidad de Maribor, Eslovenia*).
- Robert Sternberg (*Universidad de Yale, EEUU*).
- Barbara Clark (*Universidad del Estado de California, EEUU*).
- François Gagné (*Universidad de Québec, Canadá*).
- Christina Cupertino (*Universidad Paulista, Brasil*).
- Belle Wallace (*Universidad de Natal, Sudáfrica*).
- Eunice Soriano Alencar (*Universidad Católica de Brasilia, Brasil*).
- James R. Young (*Universidad de Brigham Young, EEUU*).
- Harry J. Milne (*Universidad Griffith, Australia*).
- Krishna Maitra (*Universidad de Delhi, India*).
- John Feldhusen (*Universidad de Purdue, EEUU*).
- Michael C. Pyryt (*Universidad de Quebec, Canadá*).

UNA ALTERNATIVA DE ENRIQUECIMIENTO: UN PROGRAMA DE CURSILLOS UNIVERSITARIOS PARA ADOLESCENTES SUPERDOTADOS

Janice Leroux
Universidad de Ottawa
Canadá

La cooperación entre las juntas de dos colegios y dos universidades comenzó con un programa universitario de una semana de duración para estudiantes superdotados, en Ottawa, Ontario. El exitoso Programa de Cursosillos de Enriquecimiento, que cumple su noveno año, ofrece normalmente más de 100 cursos a unos 2.000 estudiantes, de bachillerato superior procedentes de 16 colegios, y se realiza en el campus universitario durante una semana de Mayo. Los estudiantes dicen que el programa les supone una introducción al mundo universitario y les orienta para sus futuras carreras. Los profesores observan un crecimiento de la auto-confianza de los estudiantes. Otras universidades de la región están actualmente empezando con programas similares ya que los distritos escolares apoyan con su colaboración.

Es importante reconocer que los estudiantes superdotados actuales suelen ser los candidatos universitarios del mañana. Las intervenciones del programa que les permiten acceder a los institutos de educación superior conllevan beneficios tales como una muestra del rigor inherente a una disciplina particular, contactar con el ambiente universitario, y una oportunidad para comparar actitudes intrínsecas de dominio contra otra convalidación externa (Thomas, 1987; Colson, Borman y Nash, 1978; Stanley, 1977; Gallagher, 1965). La oportunidad para contrapesar las aspiraciones en el encuadre del mundo real de su futuro próximo supone un beneficio práctico que no debe ser subestimado por el personal de reclutamiento universitario.

La razón fundamental del Programa Especial para Superdotados

En nuestro afán de comprender el comportamiento humano y mejorar los servicios educativos para los jóvenes con altas capacidades, es importante saber cómo desean aprender. Además del conocimiento sobre los distintos estilos de aprendizaje, los educadores tienen que reconocer los factores psicosociales relevantes que son importantes para este grupo. Los trabajos de investigación indican que los estudiantes superdotados (aquellos que han sido identificados por una serie de pruebas de evaluación como superiores a la media, creativos y comprometidos en la tarea) requieren experiencias de aprendizaje diferentes (Bloom 1976; Renzulli 1977; Gowan et al., 1979; Clark, 1988). Características como aprendizaje rápido, curiosidad intelectual, producción divergente y creativa pueden tender a separar a los superdotados de sus compañeros, causando problemas sociales o emocionales potenciales (Tannenbaum, 1962; Perrone & Male, 1981; Benbow, 1987). Debido a su extensa gama de intereses, valores e inquietudes; los superdotados anhelan desafíos, y necesitan una mayor oportunidad de control educativo (Colangelo & Zaffrann, 1979; Maker, 1982; Delisle, 1982). En general, estos estudiantes prefieren participar en el planeamiento de objetivos de aprendizaje y después aplicar el nuevo material de forma única y personalmente desafiante.

Los diversos estudios concluyen que los estudiantes superdotados, cuando se involucran en desafíos serios en el ambiente universitario, perciben un gran sentido del rendimiento, una elevada confianza con las aspiraciones de su carrera y una auto-imagen realzada (Dauber & Stanley, 1987; Inch, 1986; Clark, 1986; Ross & Shore, 1984). Este artículo describe un programa alternativo que logra dar opciones educativas a adolescentes superdotados en dos universidades.

Descripción del Programa

En el año 1980, el Consejo de Educación de Carleton, (Ottawa, Ontario), decidió ofrecer programas adicionales para superdotados de los cursos superiores (grados 8 al 12). Los organizadores se dirigieron a las dos universidades de la ciudad y estudiaron formas de reclutar miembros del personal docente universitario para colaborar en una nueva aventura. El plan consistía en ofrecer clases de enriquecimiento en las universidades, durante el curso escolar. El profesorado y los licenciados enseñarían durante una semana el contenido de su área de conocimiento, dando a los adolescentes superdotados una visión de conjunto similar a la de los estudiantes no licenciados. Las clases se celebrarían durante la semana universitaria de intercesión de primavera, en la que el espacio físico estaba libre antes de las sesiones de verano. Los Departamentos de Educación Continua de la Universidad de Ottawa y de la Universidad de Carleton se pusieron de acuerdo para cooperar en la dirección y administración del nuevo Programa de Cursosillos de Enriquecimiento. Se organizó un comité directivo formado por dos miembros de cada universidad y distrito escolar. El sistema escolar era el responsable de seleccionar los candidatos, del transporte y de dar una pequeña subvención para gastos en esta nueva

aventura no-lucrativa. Las universidades se encargarían de organizar los cursos y facilitar los locales dentro del campus. El programa actual, que ha estado en marcha nueve años en la universidad de Ottawa y en la de Carleton, cuenta con más de 2.000 estudiantes de bachillerato (grados 9º a 12º) que suponen 16 distritos escolares regionales de la zona este de Ontario y del oeste de Quebec.

En el Programa de Cursos de Enriquecimiento (Programa de Cursos), las clases duran 5 horas al día durante 5 días, con un máximo de 20 estudiantes por clase. Antes de acudir, los estudiantes seleccionan programas de una lista de cursos que se imparten en inglés y francés. Más del 75% de los estudiantes logran acudir al programa que han elegido en primer lugar. Los objetivos de aprendizaje del programa son:

1. Proporcionar a los estudiantes la oportunidad de seguir un estudio avanzado o nuevo en una institución universitaria con estudiantes de una capacidad e intereses similares a los suyos.
2. Aumentar el interés de los estudiantes en seguir estudios superiores en sus instituciones locales de post-bachillerato.
3. Aumentar el nivel de conciencia entre los educadores y la comunidad de las necesidades especiales de los estudiantes superdotados.

Los temas de los programas se clasifican desde Artes, Música, Filosofía, hasta Ciencias, Arquitectura, Ingeniería, Medicina y Derecho. Los conferenciantes son profesores universitarios y licenciados de las dos universidades. Las clases se dan en los campus, en las aulas universitarias y laboratorios. Los estudiantes dicen que ellos eligen asistir a este Programa de Cursos por las siguientes razones: a) para ver lo que es estar en la universidad; b) informarse sobre el campo de su elección e interés; y c) adquirir una visión para decidir su carrera futura.

Anteriormente a la semana de instrucción, se imparte durante un día un curso de orientación para los participantes y sus padres. Los guías que imparten esta orientación son los universitarios que participan en los programas ofrecidos. La mayoría de los guías voluntarios (85%) son participantes de anteriores Programas de Cursos, y demuestran un gran entusiasmo por el Programa y explican los beneficios para los jóvenes. Este acontecimiento sirve para reforzar las decisiones de los estudiantes y calmar algo el miedo a lo desconocido. Como me comentaba uno de los estudiantes durante un estudio de evaluación: *"la sesión de orientación merecía realmente la pena y aumentó mi interés por aprender más sobre ingeniería en la universidad"*.

La selección de estudiantes

Los escolares participes del este de Ontario y del oeste de Quebec suponen aproximadamente un 3% del total de la población de estudiantes de bachillerato (grados 8 a 12). Este método se desarrolló para permitir la representación de estudiantes de la forma más imparcial en las plazas limitadas disponibles cada año. La selección de estudiantes depende de cada colegio, e incluye una selección realizada por un equipo de profesores, una selección por profesores dentro de un departamento o una auto-selección que cuente con el apoyo del profesor. Ambas lenguas, inglés y francés, están representadas en los estudiantes elegidos para el programa. Los criterios de selección son: altas capacidades, fuerte motivación, madurez, evidencia de productividad, y/o evidencia de una variedad de actividades extracurriculares. No se requiere ninguna medida estandarizada de rendimiento, pero los colegios suelen nominar a estudiantes que son identificados como *superdotados* con las medidas de investigación juveniles que incluyen un percentil 96 en el Test Canadiense de Capacidades Básicas, o un percentil 98 en los Tests de rendimiento Cognitivo Canadienses. Por lo general, el 3% superior de cada distrito escolar es invitado a participar.

Se espera que los estudiantes compartan su aprendizaje universitario al regresar a sus colegios habituales. Se espera que sus profesores del colegio compacten el contenido de las clases anterior al Programa de Cursos de forma que se exija un trabajo al nivel que regresa el estudiante. Se asume que la semana universitaria es otra forma de enriquecimiento para el discente superdotado y por consiguiente, debe ser tratado como una extensión del programa escolar. En 1989, el programa se había desarrollado para abarcar más de 105 opciones de cursos para más de 1900 estudiantes de 16 escuelas de la región este de Ontario.

Los datos de un año darán al lector una idea representativa de los estudiantes del Programa de Cursos. De la sesión de Mayo del año 1987, en la que participaron 1.390 estudiantes, el 47% eran varones y el 53% femenino. Los que acudían al Programa por primera vez eran un 75%, y el 90% de ellos afirmó que la sesión de orientación y las actividades merecieron realmente la pena. Durante la evaluación al final del curso, contaban que habían aprendido mucho sobre un área determinada el 88%, que les gustaría participar en otro Curso el 95% y un 85% decía que la participación en el programa había incrementado su interés por continuar estudios superiores.

El coste de las 25 horas lectivas era de 66 \$ por estudiante. Cada junta escolar elegía distintas proporciones para efectuar el pago, pero generalmente los costes se compartían a un 50% entre el colegio y los estudiantes. En circunstancias especiales de dificultades financieras, los estudiantes eran admitidos de forma gratuita. Dos dólares del coste neto se dirigían a gastos administrativos de los distritos escolares, como por ejemplo formularios de evaluación de estudiantes o

de registro. El resto de la tarifa iba destinado a las universidades para cubrir honorarios de los profesores (750 \$ por 25 horas lectivas), gastos administrativos y de viajes. Además, varias facultades absorbieron el coste de acontecimientos que elegían para subvencionar como por ejemplo la comida de los estudiantes y camisetas para todos los participantes.

Selección de personal

La selección de personal docente se realiza en base al voluntariado en cada facultad. Debido a que un 20% del programa es nuevo cada año, todos los años suele haber un poco más que este número de nuevos profesores. En general, los miembros del profesorado esperan trabajar en el programa y seguir enseñando en él durante varios años. Uno de los profesores, ha participado durante los nueve años.

Antes de empezar el programa, el profesorado asiste, como formación, a un seminario de orientación de 3 horas. Los veteranos imparten consejos de enseñanza a los nuevos. Se discuten las características de los discentes superdotados, se revisan detalles administrativos y se examinan diferentes estrategias exitosas de enseñanza. Un factor clave que siempre se discute es la edad y expectativas de los estudiantes que son considerablemente más jóvenes que los universitarios habituales. Los profesores con experiencia aseguran a los nuevos que aunque los clientes sean más jóvenes, sus capacidades para razonar y procesar información junto con su gran interés por aprender, hace que sean estudiantes dinámicos y deliciosos.

Funcionamiento del Programa

El transporte de los estudiantes a las dos universidades corre a cuenta de los distritos escolares. Las clases se dan en las aulas regulares, laboratorios y estudios de cada facultad. Las actividades a realizar sobre el terreno van desde localizaciones en galerías de arte, laboratorios médicos o de ingeniería, hasta teatros, tribunales de justicia o lugares de gran interés arquitectónico. La forma de instrucción se deja a la competencia exclusiva de cada profesor. Se les fomenta la creación de un programa diversificado y concreto explicado en conferencias cortas, con bastante tiempo para discutir y dando oportunidad para la interacción entre los estudiantes y para el estudio sobre el terreno. El Programa de Cursillos pretende desafiar a los estudiantes.

No existe una evaluación formal al término de la semana, pero tanto los profesores como los estudiantes realizan una evaluación abierta de sus impresiones personales del cursillo. El grado de satisfacción que reporta es arrollador. Todos los años alrededor de un 93% del profesorado que participa quiere volver a trabajar de nuevo en el proyecto y un 95% de los estudiantes desea volver al año siguiente.

En una investigación realizada por esta autora en 1986 sobre las impresiones de los estudiantes de este Programa de Cursillos, resultó que un 85% de los estudiantes que devolvieron los cuestionarios (n=97) decía que *podían aplicar lo que habían aprendido en el programa, que disfrutaron enormemente la oportunidad brindada de compartir todas las cosas especiales que aprendieron, y ellos resaltaron que los profesores me ayudaron a averiguar cosas sobre mí mismo, más que pedirme respuestas.*

Como un alumno escribía: *Para mí el cursillo supuso una excelente introducción para la universidad. Nos mostraron tal como funcionaba un programa particular o facultad y esto me confirmó lo que quería hacer en mi vida. Se lo recomiendo (el Programa de Cursillos) a todos los estudiantes serios.*

En el área de desarrollo e impacto interpersonal de la auto-estima, las evaluaciones de recapitulación normalmente indican un sentido renovado de la auto-valoración. *Se sienten más seguros al terminar el curso.* Los profesores comentan que observan un crecimiento en auto-concepto de los estudiantes. El estar en un ambiente que considera a cada uno como estudiantes maduros capaces de realizar contribuciones, produce una gran auto-confianza entre los estudiantes del Programa de Cursillos.

Las juntas escolares que participan están también muy satisfechas del Programa. Aunque no haya habido una promoción por parte del comité coordinador, a través de estos años la participación ha crecido desde los 2 distritos escolares originales hasta los actuales 16. El Programa de Cursillos de Enriquecimiento se considera como una forma creativa y dinámica de ampliar las oportunidades educativas para los jóvenes superdotados.

El comité original se ha convertido en el actual Comité Coordinador Regional para el Enriquecimiento con más de 30 miembros que tienen 6 reuniones de trabajo durante el año anteriores al programa, más una sesión de conclusión después de terminar los cursillos. Del comité original se han desarrollado varios sub-comités y de estos grupos han surgido iniciativas para niños superdotados como un congreso anual sobre Perspectivas de futuro y unas conferencias para profesores de superdotados.

Limitaciones

El poco tiempo con que cuenta el Programa de Cursillos limita el potencial para cambio entre los estudiantes individuales. Así, los estudiantes se encuentran enseguida de vuelta en sus colegios llenos de nuevas ideas apasionantes, pero con pocas oportunidades para aplicarlas o compartirlas. Durante estos años, sólo el 30% de los estudiantes ha realizado una presentación o seminario sobre las experiencias del cursillo recibido al volver a sus colegios habituales. Sin este intercambio de información, los participantes pierden la oportunidad de compartir conocimientos y de reforzar su

crecimiento en la auto-estima.

Además del factor tiempo, el personal escolar puede provocar a veces otra limitación. Los estudiantes tras volver a las clases regulares contaban que algunos profesores estaban ofendidos por la ausencia del alumno y trataban de pillarles en algo referente al trabajo escolar realizado durante su ausencia. Como decía un estudiante: *Los profesores esperaban que los estudiantes de los cursillos hubieran alcanzado el nivel de la clase el primer día de vuelta, como si quisieran mostrar que no han hecho nada durante la semana de ausencia.* Los organizadores del Programa de Cursillos tienen que continuar informando a los colegios y profesores sobre los objetivos y requisitos del programa para que al volver los participantes no se enfrenten a una situación irreal de *ponerse al nivel de* ni vean limitadas sus oportunidades por haber aceptado hacer el curso.

Conclusión

Desde que empezó como una iniciativa del consejo escolar en colaboración con dos universidades, el Programa de Cursillos de Enriquecimiento se ha extendido hasta límites jamás sospechados. El gran éxito es evidente en el número creciente de participación de juntas escolares y la continua demanda de participación de estudiantes. En 1989, una ciudad hermana a Ottawa, la Universidad de Quebec se convirtió en otro socio, ofreciendo 5 nuevos cursos en francés. La universidad de Queen en Kingston, después de estudiar el programa y asistir a reuniones de coordinación durante un año, comenzó a organizar su propio Programa de Cursillos de Enriquecimiento en mayo de 1989. El Departamento de Educación Continua de la universidad de Ottawa, en colaboración con los colegios de enseñanza secundaria de la zona de Ottawa ofrece ahora: *La universidad... después del colegio* una serie de cursos de enriquecimiento para superdotados de seis semanas de duración durante el curso escolar. Todas estas innovaciones son resultado del éxito del Programa de Cursillos. Sin ningún tipo de publicidad ni promoción el Programa va creciendo.

Desde el punto de vista de las universidades, ninguna campaña de relaciones públicas es comparable a la exposición que los estudiantes del programa hagan de la universidad y sus expectativas. Aunque no hay ninguna evidencia empírica que apoye este supuesto, tanto los educadores de bachillerato como los universitarios coinciden en señalar que el programa ayuda a atraer futuros clientes universitarios. Reforzando los niveles de conocimiento y de capacidades de los estudiantes jóvenes en los años anteriores a la graduación, tanto los profesores como los estudiantes pueden beneficiarse cuando los participantes empiezan su trabajo a tiempo total en la universidad.

La clave del éxito ha sido la colaboración y cooperación de todos los participantes. En la búsqueda de dar oportunidades educativas adecuadas a los estudiantes superdotados de hoy día, el Programa de Cursillos de Enriquecimiento supone una intervención práctica y positiva para el futuro.

COMPACTAR EL CURRÍCULO: UN MEDIO PARA DESAFIAR A LOS ALUMNOS CON CAPACIDADES POR ENCIMA DE LA MEDIA

Sally M. Reis y Joseph J. Renzulli
Universidad de Connecticut (U.S.A.)

Compactar el currículo es una técnica instructiva flexible y basada en la investigación que capacita a los estudiantes con altas capacidades a saltarse lo que ya conocen y sustituirlo por un contenido más desafiante.

Mientras seguimos discutiendo sobre los mejores métodos de reestructurar los colegios, los profesores siguen enfrentándose al desafío de atender de forma equitativa las enormes diferencias de estilos de aprendizaje, intereses y capacidades de sus estudiantes. Así como los profesores experimentan frustración al tratar de adaptar el currículo a los estudiantes que demuestran dificultades en el aprendizaje, la frustración también existe cuando los estudiantes ya dominan perfectamente el material o podría fácilmente dominarlo en menos tiempo del que requieren otros estudiantes. Estos estudiantes, que académicamente están a la cabeza de sus compañeros, soportan diariamente unas exigencias repetitivas que les suelen conducir al aburrimiento, al bajo rendimiento de sus habilidades de estudio y al desencanto general con la escuela.

Compactar el currículo, técnica instructiva fácil de ejecutar, está específicamente diseñada para realizar los ajustes necesarios que necesitan los estudiantes en cualquier área curricular y a cualquier nivel escolar (Reis et al. 1992a). El proceso continúa de manera sencilla el patrón natural que los profesores deberían seguir si realizaran una instrucción individualizada para cada estudiante. La mejor forma de definir la técnica de compactar el currículo podría ser como sentido común organizado.

Además de su uso en la modificación del currículo para los estudiantes con capacidades por encima de la media, la estrategia de compactar el currículo también puede beneficiar a cualquier estudiante que demuestre fuerzas o un alto nivel de interés en una o más áreas de contenido. Una vez que los profesores están familiarizados con el proceso, aseguran que no lleva más tiempo que sus prácticas habituales de enseñanza. El procedimiento ha demostrado su eficacia tras un estudio de investigación nacional cuidadosamente realizado, así como tras varios años de practicarlo en distintos marcos educativos por toda la nación.

LA MALA NOTICIA

Está claro que el principal problema que afrontan nuestros colegios es la carencia de una diferenciación curricular y de un desafío académico necesarios para muchos de nuestros estudiantes más capacitados. Los estudios de investigación también apoyan esta afirmación. En un reciente estudio sobre lectores de la media y por encima de la media, Taylor y Frye (1988) se encontraron con que el 78-88% de los lectores medios de 5º y 6º grado podían pasar los pre-tests de capacidades de comprensión básica antes de ser incluidos como lectores básicos. Los lectores de la media demostraban aproximadamente el 92% de precisión, mientras que los mejores lectores llegaban al 93% de precisión en los pre-tests de capacidades de comprensión.

Una razón por la que muchos estudiantes de la media y por encima de la media demuestran que dominan el currículum es que los libros de texto contemporáneos han sido "silenciados", frase pronunciada en 1984 por el entonces ministro de educación Terrel Bell. Chall y Conard coincidían con el juicio hecho por Bell, documentando una tendencia de decreciente dificultad en la mayoría de los libros de textos más utilizados de 1945-1975 "medidos en índices de nivel de interés, madurez, dificultad de las cuestiones tratadas y alcance de ilustración" (p. 2). Kirst (1982) piensa que los libros de texto han perdido dos grados de dificultad por curso durante los últimos 10-15 años. Más recientemente, Altbach sugiere que los libros de texto, evaluados mediante un espectro de medidas de evaluación, han decaído en rigor, evolucionando "durante las últimas décadas a 'productos' generalmente montados por comités como respuesta a presiones externas, más que como un enfoque coherente de la educación" (Altbach et al. 1991, p. 2).

Bernstein (1985) resume el problema particular que los libros de texto corrientes plantean a los estudiantes de alto rendimiento:

Aún cuando existan buenas reglas de manejo de la materia susceptible a adoptar por un libro de texto, la cuestión se convierte en discutible cuando un distrito escolar adquiere únicamente un libro de texto, normalmente al "nivel del curso", para todos los estudiantes de una asignatura o curso. Este sistema de compra presiona a los comités a comprar libros que los estudiantes menos capacitados puedan

comprender" (p. 465)

Chall y Conard citan también dificultades para el estudiante por encima de la media con respecto a los libros de texto de menor dificultad (1991, p. 111). Más aún, enfatizan la importancia de un encuentro entre las capacidades de un discente y la dificultad de la tarea instructiva, afirmando que el encuentro ideal estaría un poco por encima el nivel de funcionamiento normal del discente. Cuando el encuentro no resulta adecuado "el aprendizaje es menos eficaz y el desarrollo puede interrumpirse" (p. 19).

Según Usiskin (1987) y Flanders (1987), los libros de texto no sólo han decaído en grado de dificultad sino que también han caído en un alto porcentaje de repetición. Usiskin sostiene que incluso los estudiantes de 8° grado, deberían estudiar álgebra ya que sólo el 25% de las páginas de un típico libro de matemáticas de 7° u 8° grado presenta nuevo contenido. Flanders corrobora esta afirmación mediante una investigación a una serie de tres libros de texto de matemáticas. Los estudiantes de los grados 2-5 que usaban estos libros de texto se encontraron con un 40 o 65% de nuevo contenido durante el curso escolar, lo que equivale a dos o tres días de nuevo material por semana. Ya en el grado 8°, el volumen de nuevo contenido ha disminuido al 30%, lo que significa que aprendemos nuevo material sólo un día y medio por semana. Flanders (1987) dice que estas estimaciones son cautelares porque los días de repaso y evaluaciones no fueron incluidos en su estudio.

La tendencia hacia libros de texto menos desafiantes, y mas repetitivos puede ser debida a que nuestros estudiantes mas capacitados aprenden menos. Muchos de estos estudiantes brillantes descubren a una edad temprana que si ellos trabajan todo lo que pueden en el colegio, serán recompensados con infinidad de páginas del mismo tipo de material.

LA BUENA NOTICIA

Un estudio recién terminado del Centro de Investigación Nacional de Superdotados y muy talentosos de la universidad de Connecticut (NRC/GT), examinó las estrategias que los profesores utilizan para modificar el currículo y acomodar los puntos fuertes específicos de los estudiantes superdotados. Además el estudio examinó los tipos de actividades sustitutorias que proporcionan niveles mas adecuados de desafío curricular.

En este estudio participaron 27 distritos escolares y profesores de 465 clases de cursos de los grados 2° al 6°. Para participar, los distritos no podían haber recibido con anterioridad ninguna formación en *compactar el currículo*, y tenían que aceptar la asignación aleatoria de un grupo de tratamiento o control. En particular, buscábamos reclutar distritos de enseñanza primaria con estudiantes desfavorecidos económicamente, poco competentes en inglés, y discapacados. Los distritos participantes representaban escuelas primarias de todo el país, desde una pequeña escuela rural de Wyoming a una para Hispanos de California.

Tres grupos de tratamiento, que recibieron niveles intensivos de desarrollo del profesorado, se usaron para examinar el método mas eficaz para formar profesores capaces de modificar el currículo. Los profesores de un cuarto grupo de clases sirvieron de grupo de control; y continuaron con sus prácticas de enseñanza habituales. Todos los profesores del grupo de tratamiento recibieron una formación con video y un libro sobre el proceso de *compactar*. Los profesores en el grupo de Tratamiento 2 hacían también dos horas de prácticas de grupo con simulaciones de *compactar* dirigidas por un experto en la materia. Las simulaciones desarrolladas por Starko (1986) han significado un recurso estándar en este tipo de formación. El grupo de tratamiento 3 recibió la misma formación que el grupo 2 y además de 6 a 10 horas de preparación de compañeros a lo largo del año, sugeridas por Joyce y Showers (1983).

Se pidió a los formadores del grupo de tratamiento y control que eligieran a uno o dos candidatos de sus clases para compactar el currículo, usando criterios especificados por el equipo de investigación. Todos los estudiantes elegidos por los grupos de tratamiento y control fueron evaluados antes y después del tratamiento con los Tests de Capacidades Básicas de Iowa (ITBS). Se usaron tests del nivel siguiente para compensar el efecto "techo" que se obtiene normalmente al medir el rendimiento de los estudiantes con altas capacidades.¹

COMO OBTENER MAS POR MENOS

Para describir mejor nuestro descubrimiento mas importante podríamos denominarlo fenómeno de más por menos. Se compactó del 40 al 50% del material de clase tradicional para los estudiantes elegidos en una o más áreas. Cuando los profesores eliminaron casi el 50% de las actividades curriculares regulares para los estudiantes elegidos, no se

¹En el NRC/GT está disponible un informe técnico, con detalles de los procedimientos descriptivos y estadísticos noparamétricos usados para analizar los datos de este estudio.

observó ninguna diferencia en las puntuaciones de rendimiento de los post-tests entre los grupos de tratamiento y control en conceptos de matemáticas, cómputo matemático, estudios sociales y ortografía. En ciencias, los estudiantes que tenían eliminado entre un 40 y 50% del currículo sacaron notas significativamente superiores en los post-tests de rendimiento de ciencias que sus compañeros del grupo de control. Y los estudiantes del Grupo y, cuyo currículo se compactó en matemáticas sacaron puntuaciones significativamente más altas que las de sus compañeros del grupo de control en el post-test de conceptos de matemáticas. Estos descubrimientos destacan claramente las ventajas de compactar el currículo hasta en lo que al rendimiento estándar concierne. El análisis de los datos relativos a las actividades de sustitución también indicaron que los estudiantes veían estas actividades como más desafiantes que el material estándar.

Los descubrimientos adicionales se basaron en un examen de la eficacia y rendimiento del proceso de compactamiento y la formación dada a los tres grupos. De los profesores del estudio, un 95% era capaz de identificar a los estudiantes con altas capacidades en sus clases y de documentar los puntos fuertes de cada estudiante individual. El 80% era capaz de documentar el currículo que los estudiantes con altas capacidades ya tenían que dominar, de enlistar estrategias educativas adecuadas para que los estudiantes demostraran el dominio, y de documentar unas pautas adecuadas de dominio. La asignatura compactada con más frecuencia era matemáticas, seguida por lectura, artes del lenguaje, ciencias y estudios sociales.

Las estrategias de sustitución estaban formadas por tres categorías de actividades para los estudiantes: enriquecimiento, aceleración, y "otra" (incluyendo tutoría de compañeros, aprendizaje cooperativo, corrección y otras tareas de ayuda al profesor). El 95% de los profesores usaron el enriquecimiento como estrategia de sustitución, y el 18% usó también la aceleración. Muchos más profesores indicaron que habrían usado la aceleración con mayor frecuencia si las normas de los distritos escolares no hubieran prohibido que los estudiantes trabajaran con libros de texto de nivel superior al que le corresponde. Aunque la mayoría de las estrategias de sustitución reflejaban los intereses, necesidades y preferencias de los estudiantes, no solían reflejar los tipos de contenido avanzado adecuados para estudiantes con altas capacidades. Esto significa que se requiere un desarrollo adicional del profesorado. Los profesores corroboraron este punto; muchos expresaron el deseo de recibir una mayor asistencia de los especialistas en enriquecimiento o en superdotados y una mayor formación y ayuda para localizar y utilizar adecuadamente materiales de enriquecimiento.

Los profesores del Grupo de Tratamiento 3 desarrollaron de forma significativa más estrategias de sustitución que los profesores de los Grupos 1 y 2. También se encontró una gran diferencia con respecto a la calidad total de la compactación del currículo a favor del Grupo 3. Un hecho muy alentador fue que la mayoría de los profesores de todos los grupos de tratamiento afirmaron que les gustaría continuar con el trabajo de compactar el currículo después de realizar el estudio. También expresaron un gran interés por aprender más sobre el proceso y sobre la evaluación de materiales que se podrían usar como actividades de sustitución. Más aún, muchos profesores señalaron, a lo largo del año, que podían aplicar el proceso a unos 8 o 10 estudiantes de sus clases, no sólo al 1 o 2 estudiantes originalmente elegidos para este estudio.

FASE I

El proceso de Compactar el Currículum se lleva a cabo en tres fases. La primera consiste en *definir los objetivos y resultados de una unidad o segmento de instrucción concreta*. Para la mayoría de las asignaturas, los objetivos y resultados específicos se pueden encontrar en los manuales para el profesor, guías del currículo, gráficos de alcance y sucesión, y en algunas de las nuevas estructuras curriculares que están surgiendo en conexión con modelos educativos basados en resultados. Los profesores deberían examinar estos objetivos para determinar los que representan la adquisición de nuevo contenido o habilidades de pensamiento en vez de revisiones o prácticas de material previamente enseñado. Los gráficos de alcance y sucesión o una simple comparación de la tabla de contenidos de un ciclo básico dará una visión de conjunto del nuevo material versus material repetido. El objetivo de esta fase es ayudar a los profesores a tomar decisiones programáticas individuales. Un objetivo de mayor desarrollo profesional es ayudar a los profesores a ser mejores analistas del material que enseñan y analistas más sofisticados de los libros de texto.

FASE II

La segunda fase de compactar el currículo es *la identificación de los estudiantes que ya han dominado los objetivos o resultados de una unidad que va a ser enseñada*. En primer lugar, los profesores tienen que estimar qué estudiantes tienen el potencial para dominar nuevo material a un ritmo mayor que el normal. Los profesores pueden identificar a los posibles candidatos revisando las notas de los tests anteriores, por las tareas terminadas y por sus participaciones en clase.

Los tests de rendimiento estandarizados son una buena pantalla para que los profesores puedan catalogar a todos los estudiantes puntuando uno o más años por encima del nivel de curso en determinadas asignaturas.

Ser candidato para la compactación no significa necesariamente que un estudiante conozca el material en consideración. Por eso, el segundo paso en la identificación de candidatos es encontrar o desarrollar tests adecuados u otras técnicas de evaluación para examinar resultados de aprendizaje específico. Los pre-tests de las unidades o los tests de fin de cada unidad que pueden ser administrados como pre-tests, están hechos para servir a esta tarea, especialmente cuando se trata de evaluar capacidades básicas. Analizando los resultados de los pre-tests, el profesor puede documentar

la competencia en habilidades específicas y seleccionar actividades de instrucción adecuadas o practicar el material para educar al estudiante en un nivel superior en cualquier capacidad en que necesite refuerzo.

El proceso se modifica ligeramente para compactar las áreas de contenido que no se pueden valorar tan fácilmente como las capacidades básicas y para estudiantes que no han dominado el material pero que se les juzga como posibles candidatos para una cobertura más rápida. En primer lugar, el profesor debe discutir un segmento dado del material con el estudiante para determinar si el o ella tiene capacidad intelectual suficiente para los objetivos y procedimientos de la compactación, incluyendo el proceso de sustitución. En segundo lugar, el profesor debe especificar cómo el estudiante va a demostrar el dominio a nivel superior- por ejemplo, contestando preguntas basadas en las lecciones, escribiendo ensayos, o haciendo el test estándar de fin de cada unidad. En tercer lugar, el profesor y estudiante deben discutir la cantidad de tiempo requerido para completar la unidad, y deben ponerse de acuerdo en los procedimientos -como informes periódicos o fechas de recogida- para las revisiones del profesor. Y, por supuesto, el examen de aceleración potencial y/o de actividades sustitutorias de enriquecimiento deben formar parte de esta discusión.

Otra alternativa consiste en evaluar o hacer un pre-test a todos los estudiantes de una clase cuando se introduce un tema o unidad nuevos. Aunque pueda parecer que es más trabajo para el profesor, proporciona la oportunidad de que los estudiantes demuestren sus puntos fuertes o dominio previo en un área determinada. Usando una matriz de objetivos de aprendizaje, los profesores pueden completar los resultados del test y crear grupos pequeños, flexibles y temporales para la instrucción de habilidades y actividades de sustitución.

FASE III

Proporcionar las opciones de aceleración y enriquecimiento -fase final del proceso de compactar el currículo- requiere creatividad y tomar una decisión consensuada entre los estudiantes y el profesor. Durante este tiempo, los profesores recopilan los materiales de enriquecimiento de otros profesores, bibliotecas, especialistas de los medios de comunicación, y de los especialistas en las áreas de contenido o en educación a superdotados. Estos materiales pueden incluir actividades de aprendizaje auto-dirigido, materiales instructivos que se centren en habilidades particulares de pensamiento, y gran variedad de actividades orientadas a un proyecto que estén diseñadas a promover habilidades investigadoras y de exploración.

El tiempo disponible para el proceso de compactación da oportunidades a los estudiantes para participar en una gran variedad de experiencias apasionantes de aprendizaje: trabajo en grupos pequeños, seminarios sobre temas especiales dirigidos o por estudiantes o por personas de recurso de la comunidad; aprendizajes con base en la comunidad; actividades de servicio a la comunidad; proyectos que implican tanto a los compañeros como a mentores; y cursillos auto-seleccionados. Las decisiones sobre qué actividades sustitutorias se emplean, están guiadas, por supuesto, por el tiempo, espacio y disponibilidad de las personas y materiales de recurso. Sin embargo, el criterio definitivo debe asentarse sobre el grado al que las actividades deben elevar el desafío académico y representar los intereses y puntos fuertes de cada individuo.

Esta fase del proceso de compactación supone una oportunidad creativa para que el profesorado entero trabaje cooperativamente en organizar y elegir una amplia colección de experiencias de enriquecimiento. Un cursillo favorito que un miembro del profesorado siempre haya querido impartir o la oportunidad de servir como mentor a uno o dos estudiantes que están entregados al tema preferido de un profesor, son sólo dos formas en las que las actividades de sustitución pueden añadir el apasionamiento por parte de los profesores en el funcionamiento de este proceso. Los beneficios para los estudiantes son obvios.

Compactar el currículo puede también resultar positivo para otro asunto interesante. Hemos descubierto que cuando algunos estudiantes brillantes pero con bajo rendimiento se dan cuenta de que ellos pueden economizar el material regularmente asignado y "ganar tiempo" para desarrollar sus intereses auto-seleccionados, su motivación para completar las tareas normales se incrementa. Como señalaba un estudiante, "¡todos aprenden mucho!".

EL COMPACTADOR (hoja de seguimiento del proceso de compactación)

La mejor forma de obtener una visión de conjunto de un proceso de compactación del currículo es echar un vistazo a la hoja de manejo que guía este proceso. "El compactador" es una herramienta de armonía organizativa y de registro que los profesores rellenan por cada estudiante o grupo de estudiantes con puntos fuertes curriculares similares. Los compactadores completados se guardan en los archivadores académicos de los estudiantes y se ponen al día de manera regular. Este impreso también se puede usar para grupos pequeños de estudiantes que están trabajando aproximadamente al mismo nivel (por ejemplo, un grupo de lectura o matemáticas). El Compactador se divide en tres secciones:

* La sección uno incluye los objetivos de aprendizaje para una unidad en particular, seguidos por los datos sobre la competencia de los estudiantes en los objetivos, incluyendo las puntuaciones de los tests, perfiles de comportamiento, y los antecedentes académicos.

* La sección dos describe los vehículos que los profesores seleccionan, junto con los resultados de los tests. Los instrumentos pueden ser formales (como tests de papel y lápiz) o informales (como valoraciones de ejecución basadas en observaciones de la participación en clase y tareas escritas). Es esencial la especificación. Registrar una puntuación de conjunto de un 85% sobre 10 objetivos, por ejemplo, da luz sobre qué porción del material puede ser compactado, ya que los estudiantes podrían mostrar un dominio limitado de algunos objetivos y niveles altos de dominio en otros.

* La sección tres incluye información sobre las opciones de aceleración o enriquecimiento. Para determinar éstas, los profesores deben conocer los intereses y estilos de aprendizaje individuales. Nosotros hemos utilizado dos instrumentos: el *Interest-A-Lyzer* y el *inventario de estilos de aprendizaje*. Ambos proporcionan los perfiles de las categorías generales de los intereses del estudiante y los tipos de actividades de aprendizaje que a los estudiantes les gustaría usar en su realización (Renzulli & Smith 1979).

EL COMPACTADOR DE EILEEN

La figura 1 presenta un ejemplo completado del impreso compactador para un estudiante de 5º grado que llamaremos "Eileen". Su clase, heterogénea y con recursos propios, está localizada en una pequeña escuela de un distrito urbano de bajo nivel socioeconómico. Mientras que las puntuaciones de lectura y lengua de Eileen estaban entre dos o cinco años por encima del nivel, la mayoría de sus 29 compañeros de clase leía de uno a dos años por debajo del nivel. Este hecho presentó al profesor de Eileen un problema muy común: ¿Cuál es la mejor forma de instruir a este estudiante? Él decidió compactar el currículo de Eileen.

Tomando el enfoque más sencillo posible, el profesor de Eileen administró todos los tests de las unidades adecuadas del nivel del curso en el programa de Artes del Lenguaje Fundamentales y excusó a Eileen de completar las actividades y cuadernillos de las unidades en las que mostró competencia (por encima del 80%). Cuando Eileen omitía una o dos preguntas, el profesor comprobaba el estado de esos puntos y proporcionaba la instrucción adecuada y los materiales prácticos para asegurar el dominio de los conceptos.

Eileen solía participar en las lecciones de artes del lenguaje uno o dos días por semana. La distribución de su tiempo se empleó en proyectos alternativos y en los auto-seleccionados. Esta estrategia ahorró a Eileen seis u ocho horas por semana de clases sobre habilidades del lenguaje que estaban por debajo de su nivel. Ella sólo se unía a la instrucción de la clase cuando los pre-tests indicaban que no había adquirido por completo las destrezas o para participar en una discusión en la que su profesor pensaba que iba a disfrutar.

En el tiempo ahorrado a lo largo de la compactación, Eileen se comprometió en un gran número de actividades de enriquecimiento. En primer lugar, estuvo hasta casi cinco horas por semana en la clase de recursos para estudiantes con altas capacidades. Este tiempo fue generalmente sacado de su clase de artes del lenguaje, beneficiando tanto a Eileen como a su profesor, puesto que él no tenía que buscar todas las opciones de enriquecimiento por sí mismo. Lo mejor para Eileen fue que ella no tenía que compensar por las tareas de la clase regular puesto que no perdía ningún trabajo esencial.

Eileen también visitó un centro de ciencia regional con otros estudiantes que tenían un gran interés en ello y aptitudes para la ciencia. Las Ciencias era el segundo punto fuerte de Eileen, y según los resultados de su *Interest-A-Lyzer*, tenía un especial interés en las mujeres famosas por su trabajo. Trabajando codo a codo con su profesor, Eileen eligió siete biografías de mujeres notables en diversos campos. Tres de los libros tenían un nivel de adultos, pero Eileen no tuvo ningún problema al leerlos. El compactador de Eileen, que cubría un semestre completo, fue actualizado en enero.

El profesor de Eileen destacó que al compactar su currículo se había ahorrado tiempo a sí mismo -tiempo que él habría gastado corrigiendo ejercicios inútiles asignados a ella sola. El valor de la compactación de Eileen también le convenció de que tenía que continuar con el proceso. El compactador también fue un vehículo para explicar a los padres de Eileen cómo se estaban haciendo las modificaciones para acomodar su alto nivel de rendimiento en lo referente a las artes del lenguaje y en su interés por la ciencia. Se dió una copia del compactador al profesor de 6º grado de Eileen, y un encuentro entre los profesores de 5º y 6º grado y el profesor de recursos ayudó a asegurar la continuidad en el tratamiento de las necesidades especiales de Eileen.

UNA HERRAMIENTA DE INSTRUCCIÓN FLEXIBLE

Los variados cambios que están teniendo lugar en nuestros colegios requieren que los educadores examinen un amplio rango de técnicas para proporcionar igualdad para *todos* los estudiantes. Compactar el currículo es uno de tales procesos.

Compactar el currículo no está ligado a un área o nivel de contenido específico, es adaptable a cualquier colegio o estructura curricular, y es lo suficientemente flexible como para usarlo dentro del contexto de los enfoques rápidamente cambiantes de la educación general. El estudio descrito en este artículo, y la experiencia práctica desarrollada durante varios años de prueba en este campo y de acrisolamiento del proceso, han demostrado las muchas ventajas que conlleva

tanto para los estudiantes como para los profesores.

LA EXISTENCIA PSICOSOCIAL PARTICULAR DE LOS SUPERDOTADOS

A lo largo de los años, y progresando en el conocimiento de estos niños después de haber examinado personalmente varios centenares, ciertos aspectos de su desarrollo y de su inserción social me han resultado cada vez más claros presentando características particulares.

Una de las primeras particularidades que me ha llamado la atención ha sido constatar un desfase importante entre el nivel intelectual y la capacidad de lectura precoz por una parte, y por otra, las frecuentes dificultades en la escritura. Más globalmente se trata de un desfase entre el desarrollo intelectual y el desarrollo psicomotor, no estando este último sincronizado con el primero. Progresivamente, toda una serie de otros desfases, fuentes de dificultad, me ha parecido suficientemente habitual como para que se pudiese desprender un cuadro específico a partir de estas constataciones.

Es lo que yo llamo el "**síndrome de disincronía**", con lo que describo de forma analítica el desarrollo heterogéneo de los niños superdotados intelectualmente o precoces.

Este acercamiento no es tal sin recordar el de René ZAZZO (93) quien, en los años 60, desarrolló la noción de heterocronía por la que mostraba que el "débil comparado con el niño normal, se desarrolla a velocidades diferentes según los diferentes sectores del desarrollo psicobiológico".

Esta heterocronía muestra de manera específica el perfil psicológico particular de los niños deficientes mentales. No podía por tanto recuperarse este término para aplicarlo a los niños superdotados, ya que hubiese llevado a muchas confusiones. Otro término, el de disarmonía, habitualmente llamada evolutiva, implica un serio golpe a la personalidad del niño y hace referencia a una estructura prepsicótica.

En cuanto a la discronía, noción introducida por B. GIBELLO (41), designa específicamente "una clase de disgnosia con respecto al tiempo". En el plano clínico, los niños discrónicos se presentan como inestables, impulsivos, desorganizados en el tiempo y, en consecuencia inadaptados escolares.

Evidentemente, era necesario crear un término que expresase claramente el desarrollo heterogéneo específico de los niños superdotados. Es lo que yo llamo **disincronía interna**.

Pero la precocidad intelectual del niño superdotado no conlleva una disincronía que se encuentra únicamente en el seno mismo de la persona de este niño. Esta precocidad lleva igualmente a dificultades específicas en el plano de la relación con el entorno. Es lo que yo llamo **disincronía social**.

Este conjunto de manifestaciones, que no de síntomas, tanto internos como sociales, constituye el síndrome de **disincronía**.

Esta denominación fue acogida con interés por los participantes del 2º Congreso Mundial para los Niños Superdotados que tuvo lugar en San Francisco en agosto de 1977 (35). Su mérito no lo es tanto por aportar observaciones nuevas sino por estructurar claramente las observaciones ya realizadas por otros, y de las cuales pude personalmente verificar su exactitud mediante el examen individual de más de trescientos superdotados.

LA DISINCRONIA INTERNA DEL NIÑO SUPERDOTADO

Analizamos la personalidad del niño en diferentes sectores para que este estudio resulte más sencillo, y encontramos habitualmente niveles de desarrollo heterogéneos cuando estudiamos la evolución intelectual, verbal y lógica, la evolución psicomotriz, la organización en el espacio y la evolución afectiva.

Tomemos algunos ejemplos de dificultades que sobrevienen cuando diferentes sectores de la personalidad se desarrollan a velocidades diferentes.

Disincronía Inteligencia-Psicomotricidad

En primer lugar, estudiamos la **disincronía demasiado habitual entre el desarrollo psicomotor y el desarrollo intelectual del niño superdotado**.

En el plano psicomotor, un estudio de Donald KINCAID (48) sobre 561 niños superdotados de Los Angeles (C.I. superior a 150 Standard Binet), muestra que estos niños empezaron a caminar ligeramente antes que la población en general, pero este avance es mínimo. Sucede lo mismo en cuanto al habla. El autor denota que las niñas superdotadas son muy ligeramente más precoces que los niños en el andar, y notoriamente más precoces en el hablar (un mes y medio de diferencia).

Pero globalmente, **los niños superdotados en el plano intelectual no poseen la misma precocidad en el plano psicomotor**.

Esto conlleva frecuentemente dificultades escolares en los aprendizajes léxicos y gráficos. En efecto, los niños superdotados son frecuentemente precoces para aprender a leer, y a veces saben leer antes de que se les haya enseñado oficialmente en clase. He observado en Francia que un buen número de jóvenes niños precoces han aprendido a leer a los cuatro años de forma totalmente ajena al colegio, simplemente observando la emisión televisada "de cifras y letras".

A veces, los padres responden a las peticiones del niño dándole explicaciones que él asimila con gran soltura. Es por ésto que la mitad de los niños superdotados del estudio de KINCAID sabía leer a los cuatro años y medio.

En Inglaterra, Jean FREEMAN (33) observa en el transcurso de una búsqueda sobre un grupo de 105 niños superdotados (C.I. media 161) que los dos tercios sabían leer frases simples antes de los cinco años.

En Francia, LEROY-BOUSSION (56) estudió la evolución de 179 niños de C.I. diversos a los cuales propuso el aprendizaje de la lectura desde los 5 años en sección maternal a razón de una hora por día (en lugar de dos horas habitualmente para los niños de 6 años). Sólo los niños cuyo C.I. sobrepasaba 130 se mostraron perfectamente maduros para la lectura, se desarrollaron con soltura y fueron admitidos el año siguiente en el Curso Elemental.

Por el contrario, estos niños muy desenvueltos en el plano léxico van a mostrar frecuentemente **dificultades a nivel de es-critura**, y a convivir mal con una mano inhábil incapaz de seguir el ritmo de la programación mental. Mis propias observaciones muestran que el niño superdotado corre peligro de reaccionar primero por una voluntad de control, de dominio ansioso que conduce a una hipertonia y a un trazo demasiado apoyado, trémulo, irregular. A veces, el gesto gráfico se frena exageradamente y si el trazo se encuentra mejorado, el fracaso es temible todavía ya que el niño puede seguir el ritmo demandado.

El niño tolera más o menos tiempo este fracaso, luego puede refugiarse en actitudes evasivas y de rechazo.

El riesgo es tan importante que no solamente la actividad gráfica, sino seguidamente las adquisiciones ortográficas, luego la expresión escrita que son la prolongación de ésta, sean contaminadas gracias a un negativo dilatado. Un estudio de M. AUZIAS y colaboradores (3) ha demostrado ya que la precocidad en la escritura es mas rara y menor que en la lectura. Mis propias observaciones dejan aparecer que estas dificultades son más frecuentes en los niños que en las niñas.

Estas dificultades resultan de una **disincronía** entre el nivel intelectual y el nivel psicomotor y gráfico.

El nivel psicomotor de un niño aparece más a menudo ligado a su edad real que a su edad mental.

Más tarde, en su escolaridad, este niño puede manifestar grandes facilidades en el campo de las matemáticas, pero ser mediocre en ortografía y en expresión escrita.

Ahora bien, el sistema actual de enseñanza a través de clases sucesivas obliga al niño a progresar de forma homogénea en los diferentes sectores de adquisiciones. Más que adaptar al niño a la rigidez del sistema puesto en funcionamiento, ¿no se podría evolucionar hacia un sistema escolar que respete al individuo en su originalidad?

Personalmente, considero un atentado a la libertad individual y a la persona del niño, el privarle, si es capaz, de hacer las matemáticas del nivel de la clase de 3º bajo el pretexto de que no esté tan avanzado en francés.

Disincronía entre los diferentes sectores del desarrollo intelectual

Esto nos lleva a **otro tipo de disincronía** igualmente muy frecuente y que concierne a dos sectores del desarrollo intelectual. Se pone de manifiesto gracias a unos tests que permiten una **evaluación diferenciada del sector de las adquisiciones verbales con respecto al sector del razonamiento**

verbal y no verbal. Así pues, se comprueba, la mayoría de las veces, que la edad mental relativa a las adquisiciones verbales no llega a la edad mental del razonamiento verbal y no verbal.

En un test de inteligencia como la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños, no utilizamos la notación clásica, y preferimos expresar los resultados en términos de edad mental, lo que nos da una mejor idea del nivel de funcionamiento del niño y permite obtener un Cociente Intelectual (producto de la edad mental sobre la edad cronológica) que constituye un indicio de la velocidad de desarrollo intelectual. De entre los subtests verbales, "información", "vocabulario" y "aritmética" son los menos brillantemente resueltos, y raros son los niños superdotados de 6 años que obtienen un avance superior a 2 ó 3 años. Sin embargo, en el subtest "analogías", en el que el niño debe encontrar relaciones entre dos elementos, no es raro ver al mismo niño conseguir un avance de 4 a 6 años. Este subtest pide mucho más un pensamiento inteligente que un saber.

En los tests verbales como los subtests "manipulativo" de Wechsler, el PM 47 y el PM 38 de Raven, los "libre de influencia cultural" tests de Cattell, la Escala de madurez mental de Columbia, las aptitudes para el razonamiento pueden expresarse claramente, y el mismo niño que tiene un C.I. de 130-140 en los tests de adquisiciones verbales obtendrá habitualmente un

Cociente del orden de 160-170 puntos en estos tests de razonamiento. La diferencia que registramos entre estos dos niveles de eficiencia pone en evidencia, de cierta forma, la medida en la que la educación ha fracasado no permitiendo a estos niños utilizar normalmente su potencial.

Por este motivo, por tanto, **un entorno escolar mediocre tiende a desarrollar la disincronía interna** del niño superdotado no permitiéndole adquisiciones en la medida de sus posibilidades.

Otra dificultad está en relación con la rapidez de comprensión de los niños superdotados. A menudo, durante las clases de matemáticas, el niño superdotado comprende inmediatamente y piensa que sabe la lección porque la ha comprendido. Piensa esto hasta que el profesor le pide que se la recite. Así, niños menos brillantes que necesitan realizar un esfuerzo regular de atención y de memoria son más aptos para obtener buenas notas y el favor de los docente. Los niños superdotados rehuyen a menudo servirse de su memoria y realizar el esfuerzo de fijación necesario.

Disincronía Inteligencia-Afectividad

Formando parte del síndrome de disincronía, podemos observar habitualmente un **desfase importante entre el desarrollo**

intelectual y el nivel afectivo del niño superdotado. Una inteligencia brillante interfiriendo con las necesidades afectivas puede llevar al niño a adoptar un comportamiento que esconda su inmadurez. Sin embargo, el niño no lo puede esconder totalmente y existen comportamientos secretos, por ejemplo, cuando el niño se va a la cama por la noche, que resaltan su verdadero nivel de madurez afectiva.

La ansiedad y los miedos que la noche muestra son de hecho poco mensurables por el razonamiento, aunque sea tan brillante en este niño que se mostrará cada vez más desconcertado.

Algunos padres tienen dificultades para aceptar los comportamientos tan disincrónicos de sus hijos superdotados. La situación es tan difícil para el niño como su fina inteligencia le permita un acceso a informaciones que van a ser fuentes de ansiedad, ya que su nivel de relativa inmadurez afectiva no las vuelve asimilables de manera económica. Esta riqueza receptiva de informaciones, esta capacidad de elaborar asociaciones, van a contribuir a esta riqueza de contenidos que se encuentra en las neurosis de los niños superdotados.

Cuando las pulsiones del niño superdotado no pueden expresarse bien a través del mecanismo de sublimación, entra en juego otro procedimiento de manera preferente. Se trata de la intelectualización, mecanismo de defensa descrito por Anna FREUD,

que permite al YO del niño y del adolescente reprimir las pulsiones refugiándose en un discurso fríamente intelectual pero cuán reconfortante. Si, a pesar de esta barrera inconsciente, se realiza una expresión demasiado pulsional, la racionalización va a intervenir para justificar lógicamente el comportamiento o la idea que han escapado a la vigilancia de la censura.

En el plano del equilibrio afectivo del niño superdotado, la inteligencia parece tener incidencias contradictorias, sino compensatorias. Permite a la vez abordar antes y de forma fina e intensa las preocupaciones generatrices de angustia, desplazar el objeto de la angustia a lo largo de las ricas cadenas asociativas, pero igualmente, provee de medios para el dominio de esta angustia. Este recurso preferencial a ciertas defensas implica el riesgo de estructurar una neurosis de carácter.

Suscribo de hecho la advertencia de J. GUILLEMAUT (46), psicoanalista, cuando precisa que "hay que permitir a este niño expresar sus pulsiones y sus placeres, sus disgustos, sus vergüenzas, sus furias. Hace falta también dejarle vencer dificultades para que pueda desear, malhumorarse, fallar. Si no puede equivocarse, si no puede desear, va a naufragar en el aburrimiento, y el aburrimiento es una forma de depresión en el niño".

LA DISINCRONIA SOCIAL DEL NIÑO SUPERDOTADO

En lo que respecta al colegio

El primer y más evidente aspecto de la disincronía social reside en el desfase existente entre la rapidez del desarrollo mental del niño superdotado y la celeridad media de los otros niños que ha determinado la progresión escolar estandarizada.

Actualmente en Francia, el acercamiento pedagógico no quiere tener en cuenta más que la edad real del niño superdotado y trata de imponerle un papel que descuida su propia persona y su originalidad. Pero un niño, salvo que los tecnócratas, no puede resumirse únicamente a su fecha de nacimiento. La inadaptación del entorno escolar propuesta a este niño no puede ser más que perjudicial para su desarrollo original.

Así casi podríamos decir que ponemos al niño superdotado en una situación análoga a la de un niño de inteligencia normal al que quisiéramos obligar a pasar su vida escolar en clases para niños deficientes mentales. Si verdaderamente hiciésemos esto, no nos sorprenderíamos de que el niño presentase dificultades en su desarrollo, de relación y de identificación con sus compañeros. Sin embargo, esta analogía no es enteramente válida, lo sé, pero pienso que nosotros tenemos por lo menos una enseñanza que retirar.

Pero lo que podemos decir, es que la política actual de la educación, en Francia y en numerosos países, intenta hacer como si cada niño fuese idéntico a los demás, y en consecuencia fracasa en la educación de un gran número.

A mi entender, el igualitarismo somero que lleva a la estandarización escolar de todos los niños comporta una muy grave injusticia.

Así, consideremos lo que pasa en Francia a nivel de la escuela primaria que está totalmente estandarizada.

La edad legal para entrar en la escuela primaria, en Curso Preparatorio, donde el niño aprende a leer, a escribir, a contar, va de 5 años 9 meses a 6 años 8 meses. Al final del año escolar, los profesores constatan que cerca de un tercio de los alumnos no ha obtenido todas las adquisiciones del nivel requerido y poseen ya cierto retraso.

En algunos niños, este retraso es debido a dificultades específicas, pero para la mayoría de estos niños, constatamos un Cociente Intelectual inferior a 100. Los aprendizajes que se les pidió realizar eran prematuros para ellos y los llevaron al fracaso. Para esconder este fracaso que es en realidad el del sistema y para evitar que el niño posea un sentimiento demasiado grande de incapacidad, la política actual lleva a no hacer repetir curso a los niños, lo que conduce igualmente a

tranquilizar a los padres cuya toma de conciencia diferenciada es a veces dolorosa. La orientación actual hacia un alivio pro-gresivo de los programas y una disminución del nivel requerido se inscribe en la inquietud de disfrazar todo lo posible la diversidad de los niños en el plano de las posibilidades intelectuales. Sin embargo, para los niños que poseen un retraso intelectual muy sensible, las clases llamadas de "perfeccionamiento" funcionan en Francia desde hace 70 años. Se ha hecho un esfuerzo para ofrecer al niño retrasado una pedagogía más concreta e individualizada, adaptada a sus posibilidades.

Por contra, el segundo grupo, el de los niños cuyo C.I. se sitúa entre 100 y 125-130, está claramente favorecido por el sistema actual. Las adquisiciones que se les proponen se presentan en un buen momento para ellos. Los integran con bastante soltura. El sistema está hecho para ellos. Constituyen alrededor del 45% del conjunto.

El tercer grupo, el más frecuentemente olvidado, es el de los niños superdotados cuyo Cociente Intelectual se sitúa entre 125-130 y 200. Es un grupo minoritario que no representa más que del 2 al 5% de la población. Sin embargo, ocurre a veces que la docente de la clase de maternal nota la precocidad del niño y pide que se le pasen los tests. En este caso, le será posible al niño entrar en el Curso Preparatorio algunos meses antes si el director del colegio es de aquellos que no se oponen de forma firme a las admisiones precoces.

Pero, a continuación, cuando se sabe por ejemplo que un niño superdotado de 8 años posee una edad mental en adelanto de 3 a 7 años, ningún otro arreglo del curso escolar se propone al niño para tener en cuenta su personalidad y sus necesidades. Así, durante años, las aptitudes de estos niños se deterioran, ya que no se les pide funcionar de una forma normal. El niño sufre entonces lo que llamaremos un efecto Pígalión negativo. Volveremos sobre ello.

Como reacción a una situación tal, el niño tenderá a situar su espíritu en estado de disincronía con respecto al entorno escolar, es decir, va a volverse distraído para defenderse contra el aburrimiento engendrado por un ambiente tan poco estimulante. Encontramos frecuentemente a este nivel un comportamiento marcado por lo que E. DE BONO llama el efecto Everest. En la medida en que el niño superdotado continúe por interesarse en actividades escolares, tenderá a centrarse en aquellas actividades que encuentre suficientemente difíciles e interesantes. En consecuencia, el niño podrá obtener éxito frente a problemas complejos, pero permanecer superficial y equivocarse en las tareas sencillas.

Hasta que el niño superdotado llega al final del curso de 3º, hacia los 15 años, el sistema escolar va a pedirle contentarse con un saber mínimo que decepciona a menudo su curiosidad y le enseña que el colegio no merece su esfuerzo. El colegio va a contribuir de esta manera a la construcción de bellas inhibiciones intelectuales.

Sin embargo, después de haber infra-alimentado a este niño durante nueve años de escolaridad, el colegio le pide un cambio de ritmo repentino cuando accede a la clase de 2º c, a la que llega si su eficiencia escolar no ha sufrido demasiado. Lo menos que puede decirse es que el sistema escolar actual adopta unas formas poco consecuentes respecto a la escolaridad de estos niños de quienes, las sucesivas reformas, se han preocupado muy poco.

En 1981, la instauración de un segundo indiferenciado no puede constituir una mejora sensible.

Es más, cuando una reforma conlleva algunas medidas de salvaguarda para estos niños, éstas se respetan poco en la práctica. Esto es así por la autorización de entrar con algunos meses de avance en el Curso Preparatorio para aprender a leer, a escribir y a contar. ¡Cuántos padres han sido desalentados por los docentes a pedir una dispensa de edad para su hijo cuya precocidad llevaba a reclamar estos aprendizajes! Al nivel de las clases de 6º y de 5º, ¿cuántos colegios han permitido a los niños superdotados encontrar, en las horas de profundización previstas por la reforma, una pedagogía y un contenido que respondiesen un poco a sus necesidades? ¡Ay! en la mayoría de los colegios, esta medida ha sido escamoteada.

Sería sin embargo, un objetivo de justicia social más que una respuesta a las necesidades de todos los niños, en lugar de continuar favoreciendo a un grupo a expensas de otros.

Algunos argumentan que es peligroso "empujar" a los niños. Sin embargo, si reflexionamos un poco, ¿cuáles son los niños que se encuentran, en realidad, empujados en nuestras clases? Son los niños que no tienen un desarrollo mental suficiente para seguir el ritmo de la clase. Por el contrario, los niños precoces, bien lejos de ser empujados, son frenados de forma anormal por la velocidad legal impuesta. Aunque el niño superdotado se encuentre a la cabeza de la clase, permanece en un estado anormal de infra-estimulación, ya que no hace más que acceder a un nivel de 3 a 5 años inferior a sus posibilidades. Es ya posible expresar muy claramente esta infra-estimulación escolar estableciendo lo que llamamos cociente escolar.

El cociente escolar es la razón de la edad escolar comparada con la edad mental:

$$\text{Cociente escolar} = \frac{\text{edad escolar}}{\text{edad mental}}$$

Cuando la edad escolar y la edad mental son sincronas, este cociente tiene un valor igual a 1 ó cercano a este valor. En este caso, el niño está en situación de utilizar normalmente sus posibilidades, ya sea precoz, "normal" o retrasado.

Sin embargo, en lo que concierne a los niños superdotados, la rigidez del sistema educativo impide que su cociente escolar sea normal, cercano a 1. El ritmo escolar impone al niño superdotado una disincronía cada vez más importante entre su edad mental y su edad escolar.

La edad escolar se determina simplemente por la clase en la que se encuentra el niño, clase que le propone un programa dado de adquisiciones. Así, un niño que se encuentre en C.E. 2 tendrá una edad escolar de 8 años, o de 7 años 9 meses a 8 años 6 meses, si se desea tener en cuenta la época del año escolar. Si este mismo niño manifiesta sin embargo una edad mental de 12 años, evaluamos su Cociente Escolar:

$$\text{Cociente Escolar} = \frac{\text{edad escolar } 8}{\text{edad mental } 12} = \frac{8}{12} = 0,67$$

lo que significa que este niño superdotado funciona a 2/3 de sus posibilidades. No considero legítimo estimar esta situación normal ya que sino, por qué no se admiten los niños de inteligencia normal de 9 años en el Curso Preparatorio y a los mayores de 16 años en clase de 6º, lo que constituiría poco más o menos el mismo tratamiento. Sería del todo absurdo.

Es bien evidente que un profesor que se aperciba de la precocidad de un niño y que quiera hacer prueba de buena voluntad podrá difícilmente, incluso individualizando su aprendizaje, responder de forma satisfactoria a las necesidades de este niño.

Los niños precoces constituyen el grupo más retrasado en nuestros colegios, cuando se compara lo que podrían hacer con lo que se llega a hacer.

Esta situación se agrava en la medida en que la política educativa tiende a querer mantener todos los niños en un "tronco común" el mayor tiempo posible, actualmente hasta los 15 años en clase de 3°. Si que se quiere es que el 80% de los niños accedan a esta clase sin tener demasiadas dificultades escolares, la única solución es aligerar, simplificar los programas para hacerlos accesibles a los niños de nivel demasiado bajo, del orden de un C.I.85. Así, por tomar un ejemplo muy claro, hace algunos años, el alumno de 6º que llegaba a 5 faltas en su dictado obtenía la nota de cero. Actualmente, con el mismo número de faltas obtiene el aprobado y, además, la dimensión y la dificultad de los dictados en cuestión, tienden a disminuirse. En consecuencia, los alumnos actuales van a considerar que es normal hacer 5 faltas en un dictado y van a tender a adaptarse a las nuevas normas devaluadas. Menos niños tendrán la nota cero, pero ¿es realmente una victoria pedagógica?

Estas actitudes implican deteriorar aún más la evolución de los niños precoces. Los responsables de estas elecciones, fundadas en otros motivos que no pedagógicos, quieren ignorar y enmascarar las consecuencias. De este modo, sólo los niños precoces cuyos padres son lo suficientemente clarividentes e informados van a poder paliar la insuficiencia del colegio.

El problema de la disincronía entre el niño superdotado y el colegio es lo más evidente; pero el colegio, por supuesto, no es el único entorno del niño superdotado.

Por lo que respecta a los padres

Los padres y los otros niños esperan igualmente de él que juegue un papel correspondiente a su edad real.

Los padres parecen los más aptos para darse cuenta de las posibilidades de su hijo si es superdotado, particularmente si tienen más hijos, pero esto no significa que van a aceptar y afrontar su particularidad. Es a menudo difícil para los padres tener al mismo tiempo un diálogo que se corresponda con el nivel intelectual y cognitivo del niño, e igualmente con su nivel de evolución afectiva.

Según mi experiencia, estos niños se plantean muy pronto y de forma intensa lo que podemos llamar el "problema de los límites": límites de la vida (el problema del nacimiento, de la muerte, de Dios), límites del tiempo (prehistoria, origen del mundo), límites del Universo. Estas preguntas, a menudo expresadas de forma precoz desde los 3-4 años, contribuyen a la inquietud de los padres.

La situación es aún más difícil para los niños superdotados que aparecen en familias de nivel cultural débil. No comprender al niño es entonces muy perjudicial, pero el hecho de que el niño comprenda que sus padres no pueden comprenderle es mucho peor. Este niño está en una situación muy incómoda y peligrosa cuando se da cuenta que otras personas pueden comprenderle.

La elección que debe hacer para identificarse con alguien es entonces de todas formas insatisfactoria ya que estará ante una cruel alternativa: o bien elegir permanecer solidario a su familia renunciando a ser brillante, o bien optar por un desarrollo brillante seguido de un riesgo de desarrollar un sentimiento de culpabilidad. En esta situación, es muy necesario que el niño y sus padres sean ayudados por una guía para preservar el equilibrio afectivo e intelectual del niño así como la armonía familiar.

Lo que precede, desemboca en el problema de la movilidad social a través de las generaciones. Muchos factores concurren para hacer que el niño superdotado originario de un medio desfavorecido tenga muchas menos oportunidades de poder expresar totalmente sus posibilidades: por una parte, los factores ligados a la familia, por el hecho de que no propondrá al niño un lenguaje y un pensamiento organizados de forma satisfactoria, ni modelos para una lograda identificación; por otra parte, el factor escolar, ya que el sistema actual rechaza tomar medidas de salvaguarda para este niño que tendría necesidad de compensar el aporte familiar insuficiente.

El sistema uniforme de educación parece ser un freno a la movilidad social y a la expresión de los talentos. Perpetúa la injusticia y la desigualdad de oportunidades.

Por lo que respecta a los demás niños

La disincronía entre su edad real y su edad mental implica que tendrá, o bien amigos de su mismo nivel de desarrollo mental pero más mayores y más grandes que él, o bien amigos de su misma edad, pero bastante retrasados en el plano mental con respecto a él.

A menudo, busca tener amigos mayores que él con los que puede mantener un diálogo que encuentra más interesante.

Para los juegos de interior y para las discusiones, estos niños eligen, cuando es materialmente posible, compañeros claramente mayores y buscan igualmente mucho el diálogo con el adulto. Para los juegos deportivos de exterior, por el contrario, la dimensión física de este niño le lleva naturalmente a jugar con niños de su edad. A veces, raramente por desgracia, tiene oportunidad de entablar relaciones con uno o varios niños superdotados, lo que le permite, según GOWAN (43), aceptarse mejor.

Bien entendida, la inserción actual en las clases le impide habitualmente intercambios beneficiosos que tendrían igualmente el efecto de hacerle tomar conciencia del hecho que existen otros niños tan precoces como él.

Así, GALLAGHER y CROWDER (36) observan en un estudio en la escuela primaria americana, que el niño superdotado se desintere-

sa ya del colegio cuando no hay otro niño superdotado en su clase. Estos autores estiman que el 29% solamente de estos niños han tenido una inserción y una eficiencia escolar a la medida de sus potencialidades.

Otros elementos del entorno ejercen una presión de uniformidad. Sucede así con la televisión, que en sus programas para niños, distribuye una información que desfila a una velocidad dada e implica una elección restrictiva para el niño. Algunos niños superdotados que poseen tendencia a la pasividad se dejan llevar viendo cualquier programa. Otros perciben su propia insatisfacción, y de formas más llamativas se vuelven ávidos de la lectura, ya que los libros permiten una elección y pueden ser recorridos al ritmo propio del niño. Ofrecen igualmente al niño la posibilidad de profundizar en el tema que le interesa y le incitan menos a una superficialidad "chismosa" y poco organizativa.

* * * *

El niño superdotado debe por tanto soportar la presión del entorno escolar, del entorno familiar y de sus compañeros, lo que le incita a un comportamiento normalizado, sincrónico es decir a una regresión hacia la media.

Estas fuerzas de normalización vienen a disminuir la disincronía social del niño superdotado y le piden renunciar a sí mismo.

Estos son, brevemente, los elementos principales del síndrome de disincronía. En realidad, **la disincronía que hemos descrito no nos parece que forma parte de la psicopatología**. No hemos de considerar como psicopatológicas las evoluciones que no se encuentran dentro de la normalidad estadística. Convendría mejor intentar comprender el desarrollo original de los niños superdotados en lugar de querer aplicar sobre ellos nuestros esquemas tradicionales haciendo referencia al hipotético niño medio normal.

La mayoría de los problemas que tienen que asumir los niños superdotados dependen esencialmente de un contexto sociopedagógico inadaptado. Esta inadaptación del entorno va a obligar a un esfuerzo considerable al niño superdotado, quien, por otra parte, debe igualmente resolver todos los problemas a los que cada niño se enfrenta.

El niño superdotado no es más que un niño, pero superdotado.

LA INFLUENCIA DEL ENTORNO EN LA CAPACIDAD CREATIVA DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS

W.J. Paulsen
Universidad Pública
Bloemfontein
Sudáfrica

INTRODUCCIÓN

En 1979 Toffler escribía: "las máquinas realizarán cada vez más las tareas rutinarias, los hombres las intelectuales y creativas. La tecnología del mañana exige a los hombres que puedan hacer juicios críticos, y que puedan abrirse paso por ambientes insólitos." (Toffler, 1979; p.363).

Es por tanto tarea del profesor intentar mejorar la capacidad a la que se enfrenta el niño, en otras palabras, su capacidad para adaptarse a un mundo rápidamente cambiante. Cuando esta capacidad se desarrolla plenamente, el hombre no considerará únicamente lo que le ocurre a él, sino que desempeñará un papel activo en su propio futuro, involucrándose de forma creativa.

EXPOSICIÓN DEL PROBLEMA

Desgraciadamente parece como si el potencial creativo del niño estuviera normalmente inhibido mientras crece. Según Renzulli (Clark 1983; p.30): "La creatividad es tan corriente en los niños pequeños como los mocos, y todavía es bastante raro entre adultos"

Muchos investigadores colocan el motivo de inhibición del potencial creativo en el entorno en el que el niño crece. Este ambiente consta fundamentalmente de familia y colegio.

El problema investigado en este artículo era si el entorno de dos grupos identificados de alumnos superdotados de nivel 1 (grado 3º), con un nivel alto y otro bajo de creatividad respectivamente, diferían significativamente el uno del otro con referencia a las siguientes variables:

- * Variable biográfica: edad, sexo y lengua.
- * Estructura familiar, es decir nivel de educación de los padres, profesión de los padres, situación socio-económica de la familia.
- * Actividades de la familia.
- * Estímulo del intelecto.
- * Seguridad psicológica.
- * Presión para rendir
- * Presión de conformismo

MUESTRA Y PRUEBAS UTILIZADAS

La muestra se compuso de 62 alumnos de nivel 1 (grado 3º) que asistían a nueve escuelas primarias de la ciudad de Bloemfontein. Todos los alumnos fueron identificados como superdotados. Se realizaron los tests Torrance de Pensamiento Creativo (TTCT) a todos los alumnos. Se formaron dos grupos de niños de 15 alumnos cada uno. Los alumnos que obtuvieron mayor puntuación en el TTCT (R1) se agruparon juntos, y el otro grupo se formó con los que tuvieron las puntuaciones más bajas en el TTCT (R2). Las entrevistas fueron dirigidas con todos los alumnos usando un cuestionario estructurado. La información obtenida de ello se utilizó para comparar el entorno del grupo R1 con el del grupo R2.

DEFINICIÓN

Para el propósito de este informe se utilizaron las siguientes definiciones:

entorno: "el ambiente físico y/o social inmediato" (Plug 1988, p.221)

creatividad: "la creatividad es un proceso mental por el que un individuo produce nuevas ideas o productos, o recombina ideas y productos existentes, de una manera que es original para él o ella." (Gallagher 1985, p.303)

niños superdotados: el Consejo de Investigación de Ciencias Humanas (HSRC) recomendó que los superdotados fueran descritos como aquellos niños que son capaces, debido a sus habilidades intelectuales superiores latentes y demostradas y a otras habilidades que constantemente llevan a cabo con brillantez, y aquellos que se dan a conocer a sí mismos a causa de sus excelentes rendimientos (Haasbroek, ed. 1986, p.30).

DISEÑO EXPERIMENTAL

Los criterios usados para la identificación de la muestra como superdotado, fueron la posesión de una capacidad intelectual superior y otras características personales. La investigación se realizó después de la identificación de los alumnos, pero antes de empezar con cualquier tipo de programa especial. De esta forma fue posible determinar la influencia del entorno sobre el desarrollo de la creatividad antes de que pudiera haber influido el programa de enriquecimiento.

Se decidió utilizar el TTCT para determinar el alcance creativo del alumno, porque estos tests se usan de manera extensiva por todo el mundo para determinar la capacidad creativa de los niños de la escuela primaria. Las puntuaciones se otorgaron por los siguientes aspectos de creatividad, que están combinados más adelante para formar el índice creativo: fluidez, originalidad, abstracción de títulos, elaboración, resistencia al cierre prematuro y fuerzas creativas.

Se acató un cuestionario estructurado y se administró por medio de entrevistas personales a cada alumno de la muestra. El cuestionario estuvo compuesto de preguntas sobre los aspectos siguientes:

- Parte A: información biográfica.
- Parte B: entorno socio-económico
- Parte C: actividades familiares
- Parte D: estímulos intelectuales
- Parte E: seguridad psicológica
- Parte F: Presión para rendir
- Parte G: presión de conformismo

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados más importantes fueron los siguientes:

1. distribución de frecuencia:
 1. La edad media de R1 (nivel alto de creatividad) era de 9 años, mientras que el promedio de edad de R2 (baja creatividad) era de 8 años.
 2. el 66,7% de las madres de los R1 tenía una ocupación profesional frente al 26,6% en los R2. El 73,3% de las madres de los R2 eran amas de casa frente al 33,3% de los R1. No se observaron diferencias importantes entre las profesiones de los padres de los R1 y R2..
 3. el 73,4% de los padres de los R1 y el 80% de los padres de los R2 tenía una cualificación post-universitaria.
 4. el 46,7% de las madres de los R1 tenía una licenciatura, frente al 26,7% de las madres de los R2. Todas las madres de los R1 habían superado la selectividad frente al 20% de las madres de los R2.
 5. el 40% de los R1 y R2 era el primogénito de la familia. Los descubrimientos de la investigación sobre el orden de nacimiento difieren significativamente. Albert (1980, p.93) constató que el orden de nacimiento en la familia no ejerce ninguna influencia importante sobre la creatividad como la actitud de los padres hacia el niño.
 6. No se encontró ninguna diferencia importante entre el nivel socio-económico de los dos grupos.
 7. El grupo R1 se involucraba mucho más en las actividades familiares que el R2. Los tipos de actividades en las que los R1 participaba eran excursiones, preparar la comida, montañismo, ir al teatro, proyectos familiares como costura, ahorro familiar, etc. Un mayor número de padres de los R1 participaba en actividades en las que los niños también estaban involucrados, como por ejemplo jugar al tenis los sábados por la mañana. La importancia de las actividades familiares fue muy destacada por Gogul et al. (1985:7). Su estudio demostró que la actividad como tal no era lo importante, sino tener la oportunidad de charlar con los hijos.

8. el 80% de los R1 visitaba la biblioteca al menos una vez cada dos semanas, frente al 46,7% de los R2. El 46,7% de los padres de los R1 leía diariamente historias a los niños, frente al 20% de los R2 que hacía lo mismo. Ellinger (1964, p.127) descubrió que los padres de niños con alta capacidad creativa había leído historias mas a menudo que sus hijos.
 9. el 66,7% de los R1 tenía permiso de sus padres para solucionar problemas por su cuenta, frente a un 46,7% de los R2
 10. el 80% de los R1 respondieron que sus padres mostraban su cariño empleando mucho tiempo con ellos, frente al 80% de los R2 que afirmaron que sus padres demostraban su amor por ellos comprándoles cosas.
 11. el 86,7% de los R1 indicó que experimentaron que sus padres les aceptaban como eran, mientras que sólo el 53,3% de los R2 afirmaba lo mismo.
 12. el 66,7% de los R1 afirmaron que sus padres esperaban que dieran lo mejor de sí mismos, mientras que el mismo porcentaje de los R2 decía que sus padres esperaban que sacaran buenas notas.
 13. con respecto a gastar dinero, cabría esperar que los niños de nivel 1 no se les permitiera gastar el dinero a su elección. Sin embargo, nos encontramos que el 80% de los R1 señaló que tenían voz y voto para decidir la forma de gastarlo, frente a un 20% de los R2.
2. Resultados que siguieron a la estadística interreferencial:
1. para encontrar la relación entre creatividad y las variables biográficas, se utilizó el método de cuadrículas. Constatamos una relación significativa entre la creatividad y la variable edad.
 2. para hallar las diferencias entre R1 y R2 con respecto al status socio-económico, se usó el test Mann-Whiney U. No se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos con respecto a la profesión del padre y su cualificación académica. Una diferencia significativa a destacar era la profesión que practicaran las madres de los R1 y los R2.
 3. no se encontraron diferencias significativas entre la estructura familiar de los R1 y los R2.
 4. se encontraron diferencias significativas entre los R1 y los R2 en el caso del estímulo del intelecto, seguridad psicológica, presión para rendir y presión de conformismo.
 5. había diferencias significativas entre R1 y R2 en el caso de realizar actividades familiares unidos, actividades de la madre y participación del niño en las actividades de los padres.
 6. existía una diferencia significativa entre R1 y R2 en lo referente a la regularidad de las visitas a la biblioteca.
 7. había diferencias significativas entre R1 y R2 con respecto a la forma en que los padres expresaran su amor hacia sus hijos así como en la presión ejercida por los padres para rendir y la libertad dada para decidir cómo gastar sus propinas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones más importantes de la investigación fueron las siguientes:

- Aunque se suele aceptar que un estatus socio-económico es propicio para una conducta creativa, ello no ha sido confirmado por esta investigación. Parece que un nivel social alto de por sí no es garantía de creatividad.

- La investigación nos demostró que los padres de los R1 consiguieron involucrar más a sus hijos en sus actividades que los de los R2. La deducción podía por tanto hacerse es que durante estas actividades familiares se produjeron oportunidades para que el niño aprendiera ciertas destrezas y expandiera su conocimiento. Se estimularon sus intereses y se enseñó al niño cómo ser activo de forma creativa. Durante estas actividades compartidas los padres y sus hijos tenían la oportunidad de comunicarse mutuamente, y de llegar a conocerse y comprenderse. El niño también tenía la oportunidad de cometer errores dentro del entorno protector de la familia y de aprender de esos errores. De aquí que el niño creativo desarrollara más auto-confianza y deseos de aventura, que son características propias de las personas creativas.

- Los hábitos lectores de los R1 diferían significativamente de los de los R2. Esto supondría que la curiosidad de los R1

les incitara a leer tanto que pudieran aprender más del mundo que les rodea.

- Los padres R1 mostraban su amor empleando su tiempo con los hijos. Esto podría haber mejorado el sentimiento en el niño de que sus padres consideran ese tiempo pasado juntos valioso. De ello se podría haber desprendido un sentimiento de seguridad y un auto-concepto positivo. Un niño que se siente psicológicamente seguro y que tiene un auto-concepto positivo se considera libre para experimentar y arriesgarse a nuevas ocupaciones.

- Los padres de los R2 practicaron una presión mayor sobre sus hijos para que rindieran que los de los R1. Cuando el niño siente que debe rendir a toda costa, empieza a temer el fracaso, y esto le conduce a la inhibición de su potencial creativo. Los niños del R1 experimentaron un grado mayor de libertad para llegar a ser lo que quieran ser. En consecuencia experimentaron una presión menor de rendimiento, estaban más motivados y se sentían libres para formar parte de las actividades de forma creativa.

- Con respecto a la influencia de los profesores en la motivación intelectual, seguridad psicológica, presión para rendir y presión de conformismo, no se encontró ninguna diferencia significativa entre los R1 y los R2. Esto significa que el ambiente familiar, como entorno primario, ejercía una influencia mayor para la motivación del desarrollo creativo de la muestra de los alumnos de nivel 1, que la ejercida por el colegio.

Además podría recomendarse lo siguiente:

* Con respecto a la identificación del niño creativo, está claro que es necesario el conocimiento de las características específicas del niño. Si el número de niños cuya capacidad creativa está inhibida de alguna forma se toma en cuenta, resulta ciertamente necesario que un programa de información y formación sea realizado por los padres. De esta forma, podían enterarse de las características particulares, así como de las necesidades, temores y problemas de los hijos creativos. A partir de entonces serían capaces de identificar a un hijo creativo y de comprenderle mejor. Si los padres conocieran que las actividades familiares, la motivación intelectual, una menor presión para el rendimiento y conformismo y la seguridad psicológica son propicios para la creatividad, les ayudarían en el desarrollo de su potencial. Si no resulta práctico dejar que los padres participen en el programa, al menos deberían recibir esta formación. Así, es posible prevenir la pérdida del potencial humano.

* Debido a que la mayoría de los profesores trabajan a diario con niños creativos en sus clases, también es recomendable que los profesores, no sólo los que se responsabilizan de programas especiales, reciban un programa de información. De esta forma, conocerían más la conducta, necesidades, temores, problemas y características de los niños creativos de sus clases. Este conocimiento contribuiría a prestar la atención específica para desarrollar el potencial de los alumnos. En lugar de ver al niño curioso como un ser con malicia, se darían cuenta de que el espíritu explorador del niño debería ser estimulado y no inhibido. Sólo entonces, la imagen del profesor cambiará de ser alguien que sólo espera la reproducción de hechos, a alguien que proporciona la guía y la ayuda requerida por el niño para que sea motivado a emitir sus ideas y productos creativos.

IDENTIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL TALENTO EN LA EDUCACIÓN

(TIDE)

John F. Feldhusen
Universidad de Purdue
U.S.A.

Los talentos surgen de la habilidad general como una confluencia de las disposiciones genéticas, de las experiencias familiares y escolares, de los intereses específicos de los estudiantes y de los estilos de aprendizaje. Gagné (1985) bosquejó un modelo general para el desarrollo del talento en los jóvenes; y otros investigadores (Bloom, 1985; Gagné, 1985; Keating, 1979; Mackinnon, 1978; Tannenbaum, 1983; Taylor, 1978; Reis y Renzulli, 1986) han explicado la naturaleza y desarrollo de los talentos. Nuestro Modelo aparece explicado en la Figura 1. Observamos factores genéticos que determinan los valores potenciales y que componen los límites hasta el punto del desarrollo del talento. Aquellos que sean susceptibles de desarrollar el talento a alto nivel serán precoces. Las habilidades, aptitudes e inteligencia surgen como resultado de experiencias, motivaciones y estilos. La capacidad interna creativa (Davidson y Sternberg, 1984), una base de conocimiento funcional (Glaser, 1984) y las capacidades de creatividad y metacognitiva (Beyer, 1987) forman la consolidación definitiva para que surjan los talentos específicos.

A parte de la firmeza filosófica y psicológica de la concepción del talento, la identificación y desarrollo del talento de todos los niños nos exime de los problemas de identificación de sólo a "los pocos que sean superdotados" y de la posible representación insuficiente de la población especial así como de los efectos estigmatizadores de la etiqueta de superdotado. En cambio, esto nos fuerza también a: (1) Centrar nuestra técnica instructiva en la búsqueda del talento y, (2) Fomentar el talento en la juventud, no sólo entre los pocos "etiquetados". En el proceso de la identificación del talento en todos los niños deberíamos también darnos cuenta de los que tienen un potencial de talento excepcionalmente alto. Así, en cierto modo hemos unido dos programas: educación a superdotados y desarrollo del talento en un sólo programa potencialmente adecuado y eficaz. Los educadores que trabajan normalmente en programas para superdotados deben contar con la habilidad necesaria para efectuar la combinación, y el resto del profesorado escolar puede también contribuir al nuevo programa.

"El desarrollo del talento es la tarea principal de nuestro campo, y nunca debemos perder de vista este objetivo, sin hacer caso del sentido que pueda tomar el esfuerzo por la reforma". Esta declaración perspicaz de Renzulli y Reis (pág. 26, 1991) asienta la base de una reconceptualización de la educación a superdotados y para nuestros esfuerzos representa reconducir a los desfavorecidos hacia una educación de superdotados. Realmente es evidente que muchos segmentos de la población culturalmente diferente y económicamente desfavorecida, no están representados en los programas para superdotados y muy talentosos. Los enfoques actuales de la identificación y de los servicios educativos de programas en E.E.U.U. favorecen a algunos grupos y desatiende a otros. La concepción de superdotación usada más a menudo en los programas para superdotados conceptualiza las habilidades humanas sintetizadas en la habilidad general unitaria denominada "inteligencia" o "superdotación". El proceso de identificación y servicios de programas funcionan bien para la población favorecida. Sin embargo, una concepción alternativa, a saber "talentos", "aptitudes", o "inteligencias especiales" puede servirnos mejor para definir y alimentar las habilidades de alto nivel tanto para la población favorecida como para los desfavorecidos.

El concepto de "aptitud", "talento" o "inteligencias especiales" sugiere una visión más analítica y diversa de las habilidades humanas, habilidades que pueden ser educadas, y aptitudes que son susceptibles de ser desarrolladas. El concepto de superdotación que surgió tras el trabajo de Terman (1925) y que floreció por todo E.E.U.U. siguiendo el Informe Marland (1972) veía la superdotación como un rasgo fijo, unitario, manifestado en forma de dicotomía. Es decir, algunas personas o jóvenes la tienen, pero la mayoría no. Este concepto también favorecía la visión de que la superdotación está determinada genéticamente, una visión promovida por el dueño de la serie de trabajos de investigación de Terman titulados "Estudios Genéticos del Genio" (1925). Aunque el Informe Marland había delineado 6 tipos de superdotación, los responsables del programa adaptaron una definición unitaria en la que los niños eran clasificados simplemente como superdotados o no-superdotados.

En contraste con el concepto de rasgo unitario, parece probable que la mayoría de los jóvenes poseen valores intelectuales, pero esos valores son diversos. Desde la educación elemental, algunos niños demuestran talento o aptitud para las matemáticas, otros para actividades de comunicación verbal y algunos para otros campos del talento. Posteriormente, algunos muestran que sus talentos van brotando en asuntos de la economía nacional, en la escritura creativa, en el aprendizaje de otras lenguas o en el teatro. Existen grandes diferencias entre los jóvenes en sus aptitudes para estas áreas variadas y en su interés o motivación por estudiarlas. La educación y naturaleza operan simultáneamente en lo que las experiencias escolares, familiares y comunitarias parecen fomentar el crecimiento de los talentos especiales,

y proporcionan oportunidades educativas para que las habilidades requeridas sean asociadas al área del talento. "Superdotado" es un concepto estático. Es fijo. El talento y el desarrollo del talento son conceptos dinámicos en los que los estudiantes individuales y sus habilidades especiales pueden crecer y desarrollarse con educación.

Algunos jóvenes demuestran niveles altos o extremadamente altos de talento especial en relación con la edad que tienen. El niño que lee a los tres años, el estudiante que aprende cálculo en el grado ocho, el estudiante que sigue estudios universitarios a los dieciséis años son todos ellos ejemplos de jóvenes cuyos talentos están extremadamente desarrollados. Estos estudiantes demuestran un comportamiento de aprendizaje precoz. Otros exhiben la precocidad de formas que no muestran tan claramente la disparidad con el nivel de su curso: los estudiantes que muestran un alto nivel de capacidad para la resolución de problemas en una clase sobre temas profesionales, los que escriben poesía de forma excelente en una clase de enseñanza secundaria, y los que haciendo una función consiguen una empatía extraordinaria con los personajes que representan; todos ellos revelan talentos especiales que tradicionalmente no se han valorado como manifestaciones de superdotación. No obstante, son indicadores valorables del potencial debido a un rendimiento o a unas dotes de nivel superior. Dichos indicadores del talento pueden aparecer en cualquier joven (incluyendo a las minorías, los desfavorecidos económicamente y a los culturalmente diferentes).

Los programas escolares deben experimentar el cambio de las concepciones tradicionales de los superdotados como los pocos en cuyo favor se seleccionan subgrupos o poblaciones y se concentran los esfuerzos, en vez de encontrar y educar los talentos especiales y las habilidades que se dan entre los jóvenes. Es el momento adecuado para poner en marcha el nuevo programa *El Talento, la Identificación y el Desarrollo en la Educación* (TIDE). TIDE nos ayudará mucho más en la tarea de encontrar las necesidades especiales dentro de la diversidad de la población escolar; y en enfocar el desarrollo del talento entre todos los jóvenes, y como un medio de servir a las necesidades de nuestra sociedad en la era del despegue tecnológico.

Definiciones

El Talento es un complejo de aptitudes o de inteligencias, de destrezas aprendidas y de conocimiento, y motivaciones-aptitudes-disposiciones, que predisponen a un individuo al éxito en una ocupación, vocación, profesión, arte o negocio (Gardner, 1992). *La Aptitud* se refiere a las habilidades específicas. *La Inteligencia(s)* es genéticamente la habilidad o aptitud determinada. *La pericia* es la capacidad para funcionar a un alto nivel de competencia dentro de un campo de actividad. *La Precocidad* es el conocimiento o destreza de un individuo a una edad más temprana de lo habitual. *La Superdotación* es un complejo de inteligencia(s), aptitudes, talentos, destrezas, pericias, motivaciones y creatividad que conducen al individuo a la ejecución productiva en áreas o dominios o disciplinas estimadas por la cultura y en el tiempo. *El Genio* es la superdotación que produce nuevas estructuras conceptuales que conducen a cambios paradigmáticos en una disciplina, en la forma del arte, en una profesión o en un campo de la economía-negocios.

CONCEPCIONES DEL TALENTO

Un gran número de investigadores, teóricos, responsables de programas especiales y especialistas del currículo en la educación de superdotados han propuesto y usado el concepto de talento como una estructura para estudiar y/o desarrollar las habilidades humanas. Algunos han utilizado el término muy específicamente mientras que otros lo han empleado intercambiamente con el de superdotación.

Gardner propuso una nueva estructura para conceptualizar las inteligencias o talentos humanos basada en una revisión de una amplia variedad de investigación psicológica (1.983):

1. Lingüística - escritor, poeta
2. Espacial - escultor, arquitecto
3. Musical - compositor, músico
4. Corporal, estética - atleta, bailarín
5. Lógica, matemática - científico, matemático
6. Intrapersonal - psiquiatra, consejero
7. Interpersonal - profesor, vendedor

En comunicación personal, Gardner (1992) expresaba indiferencia hasta para llamarlos talentos o inteligencia. Se deberían ver, mejor, como las formas tempranas, más generales de habilidad, altamente determinadas por genética, que

encuentran el foco después en vocaciones más específicas, como las mostradas en la lista anteriormente expuesta tras el nombre de la categoría original. Gardner también habla de una "matriz de superdotación" que emerge en la juventud como combinación de dos o más inteligencias, del conocimiento adquirido, y de las destrezas e intereses-motivadores. Todos ellos están condicionados o desarrollados por el rango y la naturaleza de las experiencias asequibles al individuo en cuestión. El contexto para el desarrollo del talento empieza en la familia, se extiende luego al colegio y familia, después se amplía progresivamente a las influencias de los compañeros, y luego a las influencias de los expertos y de la cultura, finalmente se extiende a la influencia muy poderosa que ejerce el dominio o la disciplina en la que uno se halla.

En una reciente declaración sobre educación a superdotados y sobre el movimiento de la reforma escolar, Renzulli y Reis (1991) aseguraban que "el desarrollo del talento es un "negocio" de nuestro campo, y que nunca debemos perder de vista este objetivo..." (pág. 35). Esta afirmación enlaza muy bien con los dominios del talento que se pueden deducir de Renzulli et al., *Escalas para Clasificar las Características de Comportamiento de los Estudiantes Superiores* (1976):

1. Características de Aprendizaje
2. Características Motivacionales
3. Características de Creatividad
4. Características de Liderazgo
5. Características Artísticas
6. Características Musicales
7. Características para el Arte Dramático
8. Características-Precisión de Comunicación
9. Características-Expresividad de Comunicación
10. Características de Planificación

Uno de los mayores esfuerzos para clarificar los conceptos de superdotación y talento fue realizado por Gagné (1985). Sugirió (ver Figura 2) que la superdotación está asociada la mayoría de las veces con la habilidad intelectual general (g) mientras que el talento denota destrezas o aptitudes más específicas. También revisó las formulaciones de Cohn (1981) y de Foster (1981), los cuales proponían un dominio social del talento, y reconocían la orientación de liderazgo y altruista como talentos en el dominio. Gagné, tras su revisión y análisis de los conceptos de superdotación y talento, concluyó que la superdotación general que se manifiesta en sí misma en cuatro dominios principales (intelectual, creativo, socioemocional, y senso-motor) da forma, al igual que los niños evolucionan a lo largo de los años escolares, a los talentos específicos, mediados por la familia, el colegio, la personalidad, los intereses, las actitudes y la identificación con las experiencias. El talento surge como la habilidad específica que facilitará el aprendizaje o el desarrollo en una ocupación particular o en un dominio de ocupaciones.

Feldhusen (1986), Koopmans-Dayton (1986), y Koopmans-Dayton y Feldhusen (1987) han demostrado con la presentación de su investigación que los educadores vocacionales reconocen la superdotación y los talentos entre los jóvenes a su cargo en clases vocacionales de agricultura, negocios, comercio, y economía nacional. Más aún, los profesores de estas áreas identificaban características específicas que veían como evidencia de talento especial. Estas características incluían tales rasgos como altamente capacitados en el diseño y realización de proyectos, ingenioso para encontrar fuentes de información y materiales, y habilidad superior en la resolución de problemas. Esta investigación demostraba que los profesores de áreas vocacionales no sólo reconocían (identificaban) a los jóvenes con talentos especiales, sino que también daban las oportunidades educativas especiales para ellos sobre una base individualizada.

La concepción de Gardner de las inteligencias múltiples (1983) se ha utilizado como base del programa modelo educativo implementado en el colegio Key School de Indianápolis: 1- lógico-matemático, 2- de lingüística, 3- musical, 4- espacial, 5- corporal-estético, 6-interpersonal, y 7- intrapersonal. Estas inteligencias se pueden ver como representativas de los amplios dominios del talento. Gardner y Hatch (1989) declaraban que "...el concepto de inteligencia ha quedado como centro del "campo de la psicología".

Sin embargo, el centro de la teoría de las inteligencias múltiples es el concepto de que hay inteligencias múltiples y cada una de las inteligencias varía independientemente de individuos, y los individuos muestran perfiles únicos de valores relativos e incapacidades entre las siete inteligencias. Los proyectos piloto educativos basados en la teoría de inteligencias múltiples han progresado hasta el punto en el que Gardner y Hatch concluían que "...nuestros programas tanto con niños mayores como con los más pequeños confirman que hay que considerar un rango más amplio de *talentos* (nuestro objetivo) para los individuos que se habían considerado previamente como no-excepcionales o incluso en riesgo de fracaso escolar". La teoría y su aplicación parece apoyar la concepción de talento presentada en este artículo, y aplaudimos el uso de los términos "talento" en la cita.

De nuevo, coincidiendo en parte con varios modelos de talento revisados hasta aquí, está una estructura descrita por DeHaan y Kough en 1956 bajo la rúbrica de un sistema para identificar estudiantes superdotados y muy talentosos: (1)

habilidad intelectual, (2) habilidad científica, (3) habilidad de liderazgo, (4) habilidad creativa, (5) talento artístico, (6) talento para escribir, (7) talento para la interpretación, (8) talento musical, (9) destreza mecánica y (10) destrezas físicas. El cambio de terminología entre "habilidad", "destrezas" y "talento" así como su referencia a superdotación refleja una incertidumbre considerable sobre el fenómeno de la habilidad humana.

El trabajo de DeHaan influyó evidentemente en las estructuras de superdotación del Informe Marland (1972) y en sus seis categorías de "superdotación".

"Superdotados y *muy talentosos* (nuestro objetivo principal) son aquellos...con rendimiento demostrado y/o habilidad potencial en...(a) la habilidad intelectual general, (b) aptitudes académicas específicas, (c) pensamiento creativo o productivo, (d) habilidad de liderazgo, (e) artes visuales y de representación, y (f) habilidad psicomotriz".

Mientras que el campo de educación a superdotados aceptó esta definición durante casi dos décadas y se hizo eco de la concepción "superdotado y muy talentoso", la práctica dominante se adhería la mayoría de las veces a la concepción unitaria de superdotación que está directamente relacionada con el concepto g de la inteligencia general. Hubo también una gran crítica a las categorías propuestas por el Informe Marland, (Renzulli 1978) por representar concepciones no-paralelas y giratorias de la habilidad.

Mucho más reciente es la concepción del talento expuesta por Bloom (1985) en su estudio del desarrollo del talento. Propuso cuatro áreas distintas de talento: (1) atlético o psicomotor, (2) estético, musical y artístico, (3) cognitivo o intelectual, (4) relaciones interpersonales. Posteriormente, se perdió el cuarto área por la dificultad que suponía encontrar deficiones o criterios para su ejecución superior en ése área. Dentro de cada una de las tres primeras áreas fueron seleccionados dos talentos específicos para una intensiva investigación: (1) natación y tenis en el atlético o de dominio psicomotor, (2) conciertos de pianistas y escultores en el dominio estético-músico-artístico, y (3) investigadores matemáticos y neurólogos para el dominio cognitivo-intelectual.

A partir de los intensivos estudios de los casos reales de personas muy talentosas, Bloom (1985) concluía que el potencial de talento está presente en muchos niños. El crecimiento del talento se puede facilitar claramente con la ayuda de los familiares y profesores, que el reconocimiento y educación temprana son vitales, y que la motivación es un ingrediente crucial. Bloom afirma: "Todo esto indica que es enorme el potencial humano disponible en cada sociedad y demuestra que sólo una muy pequeña cantidad de este potencial humano es desarrollado. Creemos que cada sociedad podría aumentar bastante el número y los tipos de talentos que desarrolla."

La concepción de talento también está claramente presente en los proyectos de "búsqueda del talento" resultantes de la investigación y desarrollo de Stanley, universidad Johns Hopkins (1976, 1984). El Test de Aptitudes Escolares, usadas como instrumento de prueba en las búsquedas de talentos, sirve para puntuar dos amplias áreas de habilidad, la verbal y la cuantitativa. Keating (1979) sugirió que el curso del desarrollo de la habilidades está, a partir del tipo general de aptitud, representado por una puntuación en el test de inteligencia mediante una creciente diferenciación de habilidades como las representadas por las puntuaciones verbales y cuantitativas, y en las aptitudes vocacionales está representado por uno o más talentos.

En conclusión, sostenemos que el término "talento" debería usarse para denotar las aptitudes especializadas crecientes o las habilidades que desarrollan los jóvenes como una función de la habilidad general, g, o inteligencia, y de sus experiencias educativas en casa, colegio y comunidad. El talento crece mientras el joven desarrolla las destrezas específicas, sus intereses y motivaciones. De manera creciente el talento general define una ocupación específica y se fusiona cada vez más con la práctica. Para algunos jóvenes y adultos el talento y la práctica se unirán a las habilidades creativas o divergentes; entonces llegarán a ser creadores, innovadores, inventores, compositores, escritores, arquitectos, teóricos, o creadores de nuevos paradigmas.

UN PROYECTO: IDENTIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL TALENTO EN LA EDUCACIÓN

Partiendo de la revisión de las concepciones de Talento proponemos cuatro dominios generales para desarrollar el talento en los colegios: Académico-Intelectual, Artístico, Técnico-Vocacional, e Socio-Interpersonal.

Estos cuatro dominios no deben interpretarse como abarcadores de todo los talentos. Efectivamente existen muchos más. Sin embargo, estos cuatro dominios son especialmente útiles en los niveles escolares medio y superior porque se correlacionan con las áreas de las asignaturas, los cursos específicos de instrucción, y/o los programas escolares

curriculares y extra-curriculares. Los procedimientos de identificación o búsqueda del talento ya existen para la mayoría de estos dominios del talento, y los procedimientos se pueden aplicar como parte de la búsqueda del talento entre todos los estudiantes, no sólo como identificación de los pocos superdotados.

Resta la solución del problema de asignar a los talentos de los jóvenes los recursos específicos y las actividades que puedan fomentar o aumentar el crecimiento y desarrollo del talento. Los profesores, consejeros, y padres pueden hacer mucho por guiar a la juventud hacia los recursos adecuados y facilitar su uso, pero los jóvenes talentosos que sean conscientes o lleguen a serlo de los valores de su talento deben ser involucrados por sí mismos en el proceso de búsqueda y asignación. Treffinger (1986) y Betts (1986) sentaron las bases del concepto del aprendizaje independiente o autónomo. Feldhusen (1986) presentó un proyecto del modelo y de los instrumentos diseñado para ayudar a los jóvenes superdotados y muy talentosos en el proceso de planificación y selección de actividades de aprendizaje a fomentar su propio desarrollo del talento.

No es ningún modelo de programa individual que optimizará el desarrollo del talento del niño. Se necesita una variedad de servicios y de recursos para asignarlos a los valores del talento del niño y es necesario también proporcionar la educación para la continuidad del crecimiento de dichos talentos. Los programas escolares pueden ser eclécticos, usando gran variedad de recursos destinados al encuentro con las necesidades de los jóvenes talentosos. Los jóvenes talentosos deben ser enseñados cada vez más a reconocer y comprender sus propios talentos, para unirse en el esfuerzo por encontrar recursos y actividades que lo alimenten, y para llegar a ser independientes o autónomos guiando el desarrollo de sus propios talentos.

CONCLUSIÓN

La Identificación y el Desarrollo del Talento en la Educación (TIDE) ofrece una concepción de superdotación y talento que debe reemplazar las viejas concepciones de "El Niño Superdotado". Desde el punto de vista de los padres y profesores escolares, lo más importante que tienen que conocer son los valores del talento de los niños o cómo educar esos talentos para ayudarles a realizarlos hasta el mayor grado posible. Para estar seguros, el colegio debe dirigir los objetivos para la educación de los niños a todas las áreas de que se responsabiliza normalmente -en cierto sentido, las básicas. Pero la concepción del TIDE asegura para todos o para la mayoría de los niños que tengan algún área específica de talento o aptitud que debe ser también desarrollada. Algunos niños tienen gran potencial de talento pidiendo una educación o instrucción más profunda.

¿COMO DEBE ACTUAR EL PROFESOR EN EL AULA CON UN SUPERDOTADO?

Yolanda Benito
Directora del Centro "Huerta del Rey"
Presidenta de la Comisión de Evaluación e Identificación del Comité
Europeo para la Educación de los niños y adolescentes superdotados,
dotado de Estatuto Consultivo ante el Consejo de Europa
Profesora Asociada de la Universidad de Valladolid

El fenómeno de la superdotación siempre ha tenido dificultad a la hora de intentar buscarle su apropiada definición, la detección e intervención educativa.

Por nuestra parte, *entendemos por superdotado, aquel que tiene una inteligencia muy superior a la media (a nivel psicométrico por encima de 130) observándose diferencias cognitivas tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, mayor madurez en los procesamientos de información (percepción y memoria visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva a edad temprana (aproximadamente a los 6 años) e "insight" en la resolución de problemas, buena capacidad creativa, motivación intrínseca por el aprendizaje, precocidad y talento.*

La problemática que se produce en el superdotado a nivel escolar se basa en la adaptación a un medio que ha sido diseñado para la gran mayoría y no para sus capacidades. De esta manera aparecen dos tipos de problemas: por una parte, los que emanan del propio sistema educativo, como los contenidos curriculares, la metodología pedagógica, el ritmo de aprendizaje, los criterios de evaluación, etc.; y por otra parte, los de índole social, que incluirían las relaciones con sus iguales, con el profesor, etc.

En el presente artículo vamos a exponer de una forma muy breve ¿cómo estimamos que debe actuar el profesor en el aula con un alumno superdotado?

Lo primero que tiene que hacer el profesor es observar las diferencias de aprendizaje, capacidad de razonamiento, vocabulario, etc., para lo cual es necesario que sepa lo que significa ser un niño superdotado y las características que le son más comunes, por lo tanto es imprescindible una formación sobre los modelos de superdotación y lo que ello implica a nivel educativo (Mónks, 1992; Román, Gallego y Alonso, 1992; Alonso, 1995). Es decir, pensamos que los profesores deben de tener una formación en este como en otros temas referentes a la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Una vez realizadas las observaciones oportunas y la cumplimentación de diversos cuestionarios (Benito, 1990 y 1992b) puesto en contacto con los padres y de común acuerdo se realizará la Evaluación Inicial del niño que dará una respuesta clara a las preguntas:

- a) ¿quién es este niño superdotado?
- b) ¿en qué momento se encuentra del proceso enseñanza-aprendizaje?, es decir, establecer mediante la Evaluación Inicial el punto de partida o línea base a partir del cual realizar la intervención educativa que se crea oportuna (Benito, 1990).

La evaluación considerada como:

- * **Procesual.** Esto es, realizar una evaluación inicial al comienzo del proceso enseñanza-aprendizaje, una evaluación continua y otra, final, al concluir. Con esto queremos decir, que debemos tener en cuenta el proceso seguido, no sólo su consecución para así poder proponer otras estrategias de superación.
- * **Formativa.** Esto es, detectar las dificultades en el proceso y ayudar

al alumno a superarlas mediante las estrategias necesarias.
* **Criterial.** Esto es, tomar a cada alumno como referente en base a su situación inicial, su evolución y su situación final.

Una vez realizada la valoración se verá qué tipo de intervención es la más apropiada para "este niño" en el actual momento de desarrollo dentro de su entorno sociocultural.

Con relativa frecuencia el alumno muestra una cierta insatisfacción con la forma de ser del profesor, con su forma de explicar o de tratar a los alumnos. Alonso (1995) ha comprobado como **a partir de los 9 años, esta aversión al profesorado alcanza valores muy diferentes ya sea entre los hombres o entre las mujeres, así aquellos alcanzan un nivel bajo de aversión hacia el profesorado de 9 a 12 años, mientras que las mujeres alcanzan un nivel muy alto. Con los años tanto los hombres como las mujeres equiparan sus valores siendo altos.**

Un creciente número de profesores reconoce las extensas y diferentes necesidades de la población superdotada que, por lo general, exceden de los recursos de las escuelas públicas.

El profesorado es consciente de que la típica clase no cubre las necesidades de estos alumnos. En consecuencia, los futuros profesores debieran de contar con una formación especial que les permitiera satisfacer de forma adecuada las necesidades de los niños con talento, superdotados y creativos.

Para la correcta aplicación de un programa educativo diferenciado es totalmente necesario que el profesorado esté involucrado en la tarea y esté preparado para llevarla cabo. La desaprobación por parte del profesorado eliminaría toda posibilidad de éxito a la hora de su puesta en marcha. Está totalmente aceptado, que el éxito de un programa educativo depende en gran medida del profesorado. Los profesores sin una preparación especial en la formación de estudiantes superdotados, a menudo se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos. Por el contrario, los profesores que tienen formación y experiencia con estudiantes superdotados tienden a ser entusiastas y se muestran interesados por trabajar con ellos (Feldhusen y Hansen, 1988).

Las necesidades educativas que plantea el niño superdotado no se dirigen especialmente a la búsqueda de una persona que pueda responder a todas sus dudas, sino a alguien que pueda guiarlo. El profesor no tiene por qué ser un especialista en todas las áreas, no debe basar su papel en una superioridad de conocimientos específicos, sino en una mayor madurez socioemocional y disposición ante los recursos existentes.

Entre las intervenciones educativas generales, a nivel mundial son reconocidas varias "estrategias" o formas de intervención (Alonso y Benito, 1992):

1. Aceleración.
2. Agrupamiento en clases especiales.
3. Adaptación curricular.
4. Ampliación extracurricular.
5. Otras estrategias.

Llegados a este punto, no vamos a discutir sobre si esta o aquella es la mejor o peor estrategia educativa para los alumnos superdotados en el Colegio. Pensamos que al igual que los demás niños, los superdotados deben tener la oportunidad de disponer de un abanico de posibilidades educativas, y dependiendo del momento de desarrollo y de sus características se pueda escoger una u otra alternativa. Por ejemplo, si un niño tiene una madurez de desarrollo más lenta, todo el mundo parece comprender que tal vez, en un determinado momento debe repetir un curso. Otro niño, o este mismo, en otro momento o al mismo tiempo, puede necesitar un apoyo educativo, por lo cual tenga que salir a recibir unas clases de apoyo, en una o varias áreas. Otro niño por sus necesidades y características, puede ser necesario que durante un determinado período de tiempo tenga que recibir una clase especial. Para el niño superdotado, las propuestas educativas en el Colegio, considerando la

igualdad de oportunidades, se traducirían en Aceleración, Adaptaciones Curriculares Significativas y Clases Especiales. Al igual que en el caso anterior, nadie se va a poner a discutir cuál es la mejor forma de enseñanza, sino cuál de estas vías se adecua al nivel de desarrollo actual y necesidades del niño. No debemos olvidar que los niños superdotados son un grupo muy heterogéneo y que aun sólo considerando su nivel de inteligencia, éste va desde los 130 aproximadamente de CI a más de 200. Está claro que las necesidades cognitivas, afectivas y educativas, tienen que ser diferentes (Benito, 1992b).

El grado en que los programas especiales se hacen disponibles a los alumnos superdotados depende en gran medida de la aprobación de la sociedad para con esos programas y de los valores de la sociedad como un todo.

Entre los programas usualmente disponibles los más frecuentes son la aceleración y el enriquecimiento. No obstante, ni la aceleración ni el enriquecimiento tendrán sentido si las experiencias no son apropiadas a los niños superdotados para los que van a ser utilizadas en el programa.

Es por eso que debemos partir de la base de que cualquier programación didáctica destinada a la diversidad debe tener en cuenta que contemple los siguientes rasgos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje:

- **Realista:** tanto en cuanto a su temática, como a los intereses, motivaciones, etc., de sus alumnos.
- **Abierta y flexible:** que permita introducir situaciones específicas.
- **Motivadora:** que coincida con las preocupaciones y vivencias de las personas que forman el grupo.
- **Interdisciplinar e integrada:** principio fundamental del que debe de partir favoreciendo la investigación y adquisición de conocimientos.
- **Globalizada:** que parta de los centros de interés temáticos del área específica más atractivos para el alumno como estrategia que facilite su motivación y su interés.
- **Contextualizada:** que se adapte al medio, a los intereses y a las necesidades de cada alumno en concreto.

Considerando que la alternativa elegida sea la **aceleración** esta estrategia educativa frecuentemente puede ser indicada por considerar el ritmo de aprendizaje más rápido del alumno superdotado, por la mayor madurez de las funciones integradoras del aprendizaje y por el desarrollo precoz, en muchos casos, de los aprendizajes instrumentales. Es decir, deberemos observar en la valoración inicial que niveles alcanza el niño superdotado en los siguientes aspectos:

- No observarse discrepancias de desarrollo físico, social ni emocional así como tampoco desfases académicos.
- Alta motivación por el aprendizaje.
- Adecuadas habilidades sociales.
- Madurez en las Funciones Integradoras.
- Elevadas aptitudes escolares.
- Elevados Aprendizajes Instrumentales.
- Elevadas Funciones de Razonamiento.

Esta estrategia educativa consiste en adelantar al estudiante uno o varios cursos escolares para ofrecer al mismo un contexto curricular más apropiado a sus capacidades, es decir, una acomodación del currículo al niño, logrando una mayor motivación puesto que se ajusta más a su nivel y ritmo de aprendizaje (Alonso y Benito, 1992). **La Aceleración**, aunque a simple vista nos parezca sólo el adelantamiento de uno o varios cursos con respecto a su edad cronológica, ésta es una acomodación del currículo a un niño.

Esta aceleración debería ser realizada conjuntamente con la adaptación curricular significativa, observando las orientaciones de Hultgren (1992). En la adaptación curricular significativa, posteriormente realizada a la aceleración, se debe compactar el currículo así como realizar un enriquecimiento tanto a nivel cualitativo como cuantitativo y ésta sólo tendrá éxito si se hace de una forma continua, coordinada y aceptada por todas las partes implicadas (Alonso

y Benito, 1992).

La **Adaptación Curricular** consiste en el diseño de Programas Educativos Individualizados aplicándolos dentro del horario académico ordinario que aboga por una mayor amplitud temática y un más alto nivel de complejidad. La adaptación curricular que debe ser realizada por el profesor juntamente con el Equipo Multiprofesional, exige no sólo preparar más materiales de la misma dificultad (enriquecimiento horizontal), sino preparar materiales de mayor dificultad (enriquecimiento vertical). Es lógico prever que la motivación aumenta puesto que es el niño el que marca su ritmo de trabajo.

Las adaptaciones curriculares comprenderán la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación. Dichas adaptaciones curriculares tendrán como objetivo que los alumnos alcancen las capacidades generales propias de la etapa de acuerdo con sus posibilidades.

Para llevar a cabo la Adaptación Curricular Individualizada, debemos **Compactar el Currículo en base a tres objetivos principales:**

- a) crear un ambiente de aprendizaje que proporcione más retos al alumno.
- b) garantizar el dominio del currículo básico.
- c) "ganar tiempo" para actividades más apropiadas de enriquecimiento y/o aceleración (Renzulli y Reis, 1992).

La adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos curriculares, que busca respuestas para las necesidades educativas de los alumnos, que se atenderá a los siguientes principios:

- **principio de normalización y de significatividad.** El punto de partida y referente será el currículo ordinario.
- **principio de contextualización.** Mediante los instrumentos más adecuados es necesario un conocimiento lo más amplio posible del centro educativo y su entorno.
- **principio de realidad.** Disponiendo de los recursos existentes y los elementos pertinentes, se proponen objetivos concretos y realistas.
- **principio de participación e implicación.** La adaptación curricular es competencia directa del equipo docente en el que están incluidos el profesor, el tutor, los profesores de apoyo, los profesionales del equipo y otros profesionales o especialistas que pudieran intervenir.

La estrategia general antes comentada, debe ser lo más rigurosa, controlada y participativa posible. Rigurosa, sobre todo, en la fase de identificación: no basta aquí con realizar una serie de pruebas, debemos conocer cuál es la situación de partida del alumno en relación con los objetivos y contenidos que se consideran básicos y además será necesario evaluar otros factores que explican, en gran medida, su posible problemática actual, su ritmo de aprendizaje, su contexto social y familiar, etc. (Benito, 1990 y 1992b).

Teniendo en cuenta estos **factores**, se procederá a la adaptación en base al siguiente **Proceso:**

- Secuenciación de contenidos. En base a los conocimientos previos del alumno y a sus capacidades, se organiza el orden de presentación y desarrollo de dichos contenidos.
- Modificación de la temporalización. En base al ritmo de aprendizaje de cada alumno:
 - . priorización de contenidos.
 - . inclusión de nuevos contenidos.
- Exención de algunos contenidos, pero siempre sobre la base del

desarrollo de los objetivos generales del curso, etapa, etc.

La Ampliación Vertical consiste en el aumento de los contenidos y objetivos de niveles más adelantados, esto es fundamental principalmente en las áreas en que el superdotado muestre un talento especial, por ejemplo en matemáticas, si esto fuera así, en esta área se irán dando progresivamente los contenidos y objetivos de cursos posteriores.

La Ampliación o Enriquecimiento Horizontal está dirigida al establecimiento de relaciones y conexiones de contenidos.

Pensamos que ambos tipos de enriquecimiento están íntimamente relacionados.

En el Enriquecimiento Curricular Horizontal podemos trabajar 2 áreas:

1º) **Desarrollo del área cognitivo** trabajando 3 aspectos fundamentales:

- a) Ampliación o profundización temática a través de conferencias o enseñanzas en temas específicos de interés de los niños y jóvenes (Biología, Medicina, Astronomía, etc.).
- b) Mejora y desarrollo de las capacidades creativa y de resolución de problemas (enseñar a pensar) con diferentes técnicas de trabajo (programas de enriquecimiento, estrategias de resolución de problemas, técnicas destinadas al desarrollo de la creatividad mediante la realización de actividades que promuevan la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, etc.).

Las habilidades cognitivas de resolución de problemas resultan decisivas para obtener éxito en cualquier área de estudio. Consisten en aportar las experiencias que conduzcan al estudiante a descubrir cómo utilizar habilidades de resolución de problemas en una amplia diversidad de situaciones. Es importante no olvidar que uno de los objetivos de la educación es el desarrollo de la capacidad para pensar. Las definiciones y explicaciones sin más no son suficientes. Es más práctico entender las ideas enfrentándose a los problemas.

- c) Motivación por investigar (estudio independiente) a través del trabajo individualizado o en pequeños grupos.

Se plantea el proyecto para cada uno de los niños en base a una serie de preguntas escritas que enfatiza los procesos cognitivos superiores. Se sugieren actividades que requieren un alto nivel de procesamiento del pensamiento, variando la complejidad cognoscitiva, independientemente del estilo de enseñanza que se tenga. Para llevar a cabo este tipo de enseñanza se ha elegido la conocida **Taxonomía de Bloom**. Esta es una estrategia de nivel cognitivo cuyas características permiten adquirir a quien la utiliza una directriz hacia lo fundamental en una investigación y que va a dar como resultado un conocimiento más extenso sobre un elemento específico, elaborándolo de manera sistemática.

Dicha estrategia cognitiva se divide en seis apartados que van desde el nivel más sencillo y general (objetivo) al más complejo y particular (subjetivo y creativo):

- 1.- Conocimiento.
- 2.- Comprensión.
- 3.- Aplicación.
- 4.- Análisis.
- 5.- Síntesis.
- 6.- Evaluación.

Sería conveniente que el Tutor consiguiera que el estudiante superdotado trabajase con un adulto o con un compañero mayor que él (Mentor), el cual puede guiar su investigación y ofrecerle experiencias del mundo real.

2º) Desarrollo del área social y emocional.

Es importante en la educación del superdotado estructurar las actividades con base en el dominio afectivo (actitudes, sentimientos y valores). Hemos de tener en cuenta siempre la posible diferencia entre su edad mental y el desarrollo emocional que no tiene que ser equiparable. Es recomendable ayudarles a clarificar sus actitudes y valores para resolver problemas morales y para su toma de decisiones.

La **Taxonomía de Krathwohl** nos puede ser útil para alcanzar dichos objetivos. Esta estrategia va de lo más simple a nivel de desarrollo afectivo, como es la capacidad de recibir a lo más complejo, el crear su propio sistema de valores.

Alguna de las posibles estrategias a utilizar serían:

- a) Técnicas de grupo: resolución de conflictos, actuación por consenso, toma de decisiones, etc.
- b) Dilemas morales.
- c) Habilidades sociales.
- d) Debates, etc. (Benito y García, 1995).

Llegados a este punto, conviene recordar la **Teoría del Desarrollo de Dabrowski** y su implicación en cuanto a la orientación de los superdotados (Silverman, 1992; Benito, 1992b).

Este tipo de intervención educativa, claro es, llevaría implícito la necesidad de variar los métodos y criterios de Evaluación así como el grado de participación del estudiante en la misma.

La **Metodología** principal de enseñanza será el estudio independiente, lo cual implica que el alumno no está bajo la supervisión constante del profesor u orientador y la inductiva individualizada con el objeto de enseñar a pensar y mejorar las habilidades metacognitivas. Estimulando al estudiante al conocimiento experimental de sus propias posibilidades y a la autodisciplina en el trabajo, ofreciendo oportunidades para el pensamiento creador, el pensamiento crítico y la investigación, llegando con más facilidad a la satisfacción en el trabajo y ofreciendo oportunidades para satisfacer los propios intereses.

Con estas breves páginas hemos intentado dar respuesta a la cuestión inicial objeto de este artículo **¿COMO DEBE ACTUAR EL PROFESOR EN EL AULA CON UN SUPERDOTADO?**. Espero pueda ser útil para una mayor y mejor comprensión de la educación de los alumnos superdotados pues si ciertamente se desea ayudar a este tipo de alumnos, se necesita estar preparado a nivel de formación y de predisposición.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

. Alencar, E.S. (1986): **Psicología e Educação do superdotado**. EPU, Sao Paulo.

. Alonso, J.A. (1993): Personal and Social Adaptation of Gifted Children. En **X Conference World Council for Gifted and Talented Children: A Gifted Globe**. University of Toronto (Canadá).

. Alonso, J.A. (1995): Adaptación Escolar y Social del superdotados de 6 a 16 años. **Tesis Doctoral**. Universidad de Salamanca.

. Alonso, J.A. y Benito, Y. (1992): Intervenciones educativas en

superdotados. En Benito, Y. (Ed.): **Desarrollo y Educación del superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.

. Alonso, J.A.; Benito, Y.; Cretu, C. y Cosma, T. (1995): Gifted child and youth Social Control a comparative survey of a spanish-romanian work group. En Colangelo, N.: **11th World Conference of Hong Kong** (Prensa).

. Benito, Y. (1990): **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.

. Benito, Y. (1992a): **Características Psicológicas del niño superdotado**. Universidad de Valladolid: Departamento de Psicología (apuntes, documentos, videos e instrumentos de evaluación e identificación).

. Benito, Y. (1992b): **Desarrollo y Educación de los niños superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.

. Benito, Y. (1993): Características más comunes a los niños superdotados. Necesidades educativas especiales. Y Evaluación de las Funciones Integradoras, de Razonamiento, Metacognitivas y de Potencial de Aprendizaje en niños superdotados. En **Comunicaciones I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Intervención Psicoeducativa**. Editorial Complutense, Madrid -1991-.

. Benito, Y. (1994): "Enseñar Creatividad" a niños superdotados. En **IDEACCION, la revista en español sobre superdotación** (2). Centro "Huerta del Rey", Valladolid.

. Benito, Y. y García, R. (1995): Desarrollo de las Habilidades Cognitivas. En **IDEACCION, la revista en español sobre superdotación** (4). Centro "Huerta del Rey", Valladolid.

. Feldhusen, J.F y Hansen, J. (1988): Teacher of the gifted: preparation and supervision. **Gifted Education International** 5 (2).

. Hultgren, H. (1992): Aceleración, en Intervención educativa en niños superdotados. En Benito, Y. (Coord.): **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.

. Mönks, F.J. (1992): Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Benito, Y. (Coord.): **Desarrollo y educación de los niños superdotados**, Amarú Ediciones, Salamanca.

. Román, J.M^a.; Gallego, S. y Alonso, J.A. (1992): Preparación para profesores de alumnos superdotados. En Benito, Y. (Coord.): **Desarrollo y educación de los niños superdotados**, Amarú Ediciones, Salamanca.

. Renzulli, J.S. y Reis, S. (1992): Modelo de Enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la Escuela. En Benito, Y. (Coord.): **Desarrollo y educación de los niños superdotados**, Amarú Ediciones, Salamanca.

. Silverman, L.K. (1992): El desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital. En Benito, Y. (Coord.): **Desarrollo y educación de los niños superdotados**, Amarú Ediciones, Salamanca.

. Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (1985): Cognitive development in the gifted and talented. En Horowitz, F. y O'Brien, M. (Eds.): **The gifted and talented: Developmental perspectives**. American Psychological Association, Washington.

NUEVAS PERSPECTIVAS, NUEVAS DIRECCIONES EN EL DIAGNÓSTICO Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS EN PORTUGAL

M^a Lourdes Saleiro Cardoso, Arabela M. Coutinho
y Paulo B. Fernandes

APEPICTA
Asociación Portuguesa para el estudio
de la problemática de la Inteligencia,
Creatividad y Talento

El décimo principio de la declaración de los derechos del niño dice :

"Los niños se deben criar en un ambiente de comprensión, tolerancia, amistad entre personas, paz y fraternidad universal; y deben ser educados en la creencia de que es justo dedicar sus energías y habilidades a ayudar a las demás criaturas"

Actualmente, la complejidad del desarrollo humano es el resultado de las condiciones y circunstancias de la vida de las personas, en cuanto al proceso sistemático educativo se refiere. Aunque las habilidades intelectuales son fundamentales para el comportamiento social, la dimensión emocional no es menos importante. El proceso de educación debe tratarse como la promoción de la integración global de la humanidad en su contexto intelectual, moral y físico. Los objetivos de la educación deben estar dirigidos y alcanzar a todos los niños, a pesar de sus capacidades o problemas en el aprendizaje.

En el sistema educativo portugués cuando se mencionaban las necesidades educativas especiales se estaba contemplando a los niños con problemas físicos o mentales, a los debilitados emocionalmente, con conductas marginales, etc. Los niños que muestran una capacidad inusual, habilidad de liderazgo, que son sensibles a las injusticias y que tienen flexibilidad de pensamiento así como los que muestran resistencia a la rutina y un gran índice de intereses incluyendo dotes especiales y aptitudes educativas, creatividad y capacidades físicas poco habituales, no merecen ninguna atención especial, por lo que se desconocen las inmensas pérdidas de este hecho. La educación a los niños superdotados es controvertida, compleja y desafiante. Cuando se aborda este problema, aparecen muchas críticas, de tipo social y político, incluso pedagógicas.

- ¿Porqué atender a los que ya son superdotados?

- En un sistema educativo con tantas prioridades, ¿el motivo de preocupación no deberían constituirlo los niños con habilidades inferiores y con problemas de competencia?

Al considerar esta categoría (muy talentoso, superdotado, bien dotado) surgen muchos prejuicios, dudas e incomprendiones en lo que respecta a inversiones educativas. Debería tenerse en cuenta sin embargo que esta categoría esta compuesta de personas, individuos que tienen el mismo derecho de realizarse a su nivel de capacidades y destrezas. El respeto por sus diferencias y/o especificidad, y la formación de una relación educativa que les lleve a la implicación personal deberían conducir a un compromiso entre el profesor y estos estudiantes especiales idéntico al de cualquier grupo con los demás.

SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS

La Educación se debe entender como un proceso dinámico que aspira al desarrollo armonioso del SER humano en su expresión intelectual, emocional, moral y física para su completa integración social como ciudadano del mundo. Por tanto, el proceso de aprendizaje debe ser adaptado a las necesidades de cada niño y no tener que adaptarse él a las

condiciones predeterminadas en relación al ritmo y a la naturaleza del proceso educativo. El desarrollo del ejercicio pedagógico que tiene al niño por objeto debería ser beneficioso para todos los estudiantes independientemente de sus capacidades o dificultades significativas de aprendizaje y, por consiguiente, para la sociedad. El sistema educativo portugués está estructurado según el concepto básico, idéntico a todos los demás, de que el individuo tiene derechos y responsabilidades inherentes de forma específica a su naturaleza - las personas son diferentes, y por tanto deben ser educadas en un sistema personalizado y democrático, en el respeto a la dignidad humana.

"No existe nada más desigual que tratar de la misma forma a personas distintas" Falcao, Ilidio en "gifted children what educational success?"

Es muy importante pensar en la responsabilidad de la sociedad en el desarrollo de los potenciales humanos, y podemos preguntarnos :

- ¿tenemos claro que queremos dar las mismas oportunidades para desarrollar distintas capacidades y potenciales?

La especificidad del compromiso del superdotado no puede depender de intereses políticos y/o ideológicos porque es únicamente un problema pedagógico y científico. La educación debe dirigir específicamente de forma adecuada y diferenciada tanto a los niños con problemas como a los superdotados. El proceso educativo tiene que considerar y desarrollar las condiciones y capacidades del niño para proporcionarle el sentido de SER, COMPRENDER y AMAR. Las claves de la enseñanza deben dar al niño las habilidades de ver, sentir, pensar y de actuar; lo que complementará la educación que la sociedad pedirá en su vida. Vivimos en una época de contrastes significativos y preocupaciones justificadas. Por tanto, la relación Escuela/Educación es más y más importante en términos de conexión de roles (papeles) nuevos y diversificados. Desde hace unos años las estructuras estatales portuguesas están dependiendo de una filosofía de Educación para TODOS, y se ha resaltado el interés de desarrollar condiciones y respuestas educativas adaptadas a cada niño. Esta declaración se recoge en la Ley nº 46/86 del 14 de octubre de 1986, Ley de Bases del Sistema Educativo ("LBSE") cuyos principios determina, define y asegura el derecho a las mismas oportunidades justas y eficaces para el acceso y éxito escolar, y siendo responsabilidad del Estado portugués lo siguiente :

- Principios Generales : fomentar la democratización de la enseñanza, asegurando el derecho a unas oportunidades justas y eficaces en el acceso y éxito en la escuela.
- Principios Organizativos : Asegurar el derecho a la diversidad mediante el respeto de las personalidades y proyectos individuales de existencia, así como la consideración y valoración de culturas y conocimientos diferentes.
- Educación pre - Escolar : proceder al desarrollo de la identificación de inadaptabilidad, deficiencias y precocidad y fomentar una mejor instrucción y guía al niño;
- Objetivos de la Escolaridad Básica : asegurar una formación común general a todos los ciudadanos portugueses para capacitarles al descubrimiento y desarrollo de sus intereses y destrezas, capacidades de pensamiento, memoria y espíritu crítico, creatividad, sentido moral y sensibilidad de la estética, fomentando el rendimiento individual en armonía con los valores de solidaridad social;
- Objetivos de la Escolaridad Secundaria : asegurar el desarrollo del pensamiento, del razonamiento y de la curiosidad científica, y profundizar en los elementos de las culturas humanísticas, artísticas, científicas y técnicas que forman los apoyos cognitivos y metodológicos adecuados para la continuidad consiguiente de los estudios y para la integración en la vida activa.

Según la misma ley, el Decreto - Ley nº 286/89, que establece los Planes Curriculares de la Escolaridad Básica y

Secundaria, se da al sistema de evaluación las funciones de "estimular el éxito educativo de todos los estudiantes, para favorecer la auto-estima y tener en cuenta los distintos ritmos de desarrollo y progreso".

El 23 de agosto de 1991 se publicó la ley DEC - Ley nº 319/91, que tenía el objetivo de implementar la normativa considerada en la ley de Bases del Sistema Educativo ("LBSE"). Esta ley presenta un grupo de procedimientos que permiten su realización representando la declaración de los derechos de la población escolar con Necesidades Educativas Especiales, y también servir de estímulo para transformar la escuela y su comunidad (padres, profesores, líderes y estudiantes) con objeto de crear las condiciones adecuadas de comunicación y aprendizaje para que se acepten las diferencias en su especificidad y sean reconocidas como un factor de enriquecimiento, y al mismo tiempo empujen el espíritu de solidaridad.

NUEVAS PERSPECTIVAS Y NUEVAS DIRECCIONES

En el caso portugués, en la atención a los niños talentosos y creativos se prevé la Aceleración del programa de un ciclo determinado de estudios que dé la posibilidad de niños que inician o completan sus estudios precozmente antes de la fecha esperada. Este procedimiento se aplicó al primer Ciclo de Básica, según la Ley Desp. nº 6/SERE/88, por el Dec. Ley nº 319/91 y concedió a los niños la posibilidad de empezar la enseñanza primaria a los 5 años, lo que normalmente sucede sólo a los 6 años. Esto se debe decidir siguiendo un proceso de evaluación psico-pedagógica que constata la existencia de precocidad excepcional en el desarrollo global del niño. La aplicación de los Programas de Enriquecimiento Curricular consiste en la integración del niño talentoso y creativo en el sistema educativo regular, creando, por tanto, las oportunidades educativas para responder a la especificidad de las necesidades de los niños, utilizando principalmente el ajuste de los contenidos curriculares y el uso de técnicas educativas dirigidas a un mayor diversificación de las posibilidades en el contexto de actividades adicionales al enriquecimiento de los programas iniciales. La implementación de estos programas tiene su aplicación legal en la LBSE, principalmente en los artículos :

Artículo 8º (Organización : Escolaridad Básica), punto 4 - En las Escuelas especializadas de la Enseñanza Básica la enseñanza artística o la educación de los deportes y física pueden ser componentes fortalecedores, sin peligro para la formación básica;

Artículo 23º (Educación Extra-Escolar), punto 1 - la educación extraescolar aspira a permitir que cada individuo incremente sus conocimientos y desarrolle sus capacidades además de la Educación escolar o para fortalecer sus puntos débiles.

Artículo 25º (ayuda para los estudiantes con necesidades escolares específicas) - En las escuelas de enseñanza básica se asegura para estudiantes con necesidades escolares específicas, una enseñanza adicional de forma positiva diferenciada.

Los programas de Enriquecimiento Curricular deben realizarse de forma paralela a la aceleración de los estudios. Esto debe producirse de acuerdo con características individuales de los estudiantes y según lo aconsejado en un momento determinado de su vida escolar. Sin duda, Portugal tiene un apoyo legal que permite la ayuda a estudiantes que muestran una capacidad por encima de la media, dentro del sistema regular de enseñanza.

De hecho, día a día aumenta el número de profesionales educativos y de salud y de personas que se interesan por el tema de educación a superdotados. Por ejemplo, se debe mencionar la publicación del documento "Niños Superdotados - Intervención Educativa" del Ministerio de Educación portugués ("Ministério da EducaÇao Português - DGEBS") con la

colaboración del Prof. Joseph Renzulli (Universidad de Connecticut, USA), de diciembre de 1992, que colaboró de forma directa en una mayor comprensión del concepto de superdotación, demostrando cómo se podía identificar a los superdotados y definiendo también un grupo de orientaciones educativas eficaces que ayudaran a los profesores, padres y niños superdotados en la interrelación familia/escuela.

Muy recientemente, en el sistema educativo portugués se introdujo una mejora altamente valiosa en la educación de superdotados en la escuela : se integra a los superdotados en la educación especial. Debe recordarse que incluso hace muy poco la educación especial en el sistema educativo portugués consideraba únicamente a los niños con problemas físicos o mentales, con trastornos emocionales, conductas marginales, etc. Sin duda, los niños superdotados o los que muestran una precocidad excepcional tienen su propia identificación en las necesidades educativas especiales con una intervención educativa obligatoria y consecuenta.

A pesar del hecho de que los superdotados son reconocidos y tratados como niños con necesidades educativas especiales, aún queda mucho trabajo por hacer para que se comprenda mejor el difícil y complejo universo que es la superdotación. En este campo, creemos firmemente que se deben implementar las siguientes actuaciones :

1. Servicios especializados de orientación y psicología
 - Criterios uniformes y bien definidos para identificar a los niños que presenten altas capacidades.
 - Calidad y severidad en el proceso de diagnóstico con una visión psico-educativa
 - Actuaciones multidisciplinarias entre las diversas técnicas

2. La identificación precoz del superdotado
 - Enseñar a los padres
 - Especificar el tipo de intervención educativa
 - Permitir que la elaboración del currículo y de las actividades educativas se ajusten más a las características de los superdotados.
 - Detectar a los niños vulnerables evitando por tanto el desarrollo de los aspectos de comportamiento que podrían producir inhibiciones en sus vidas.
 - Evitar el rendimiento no satisfactorio en la escuela
 - Permitir la formación de profesores en este área

3. Estructuras de respuesta
 - Integración en las escuelas regulares
 - Currículo específico
 - Clubs temáticos integrados en las escuelas regulares
 - Centros de vacaciones

Más aún, una **internalización intensificada** puede fomentar en gran medida la educación de superdotados. Los últimos progresos en ciencia y educación han reforzado la validez del argumento de que puesto que el conocimiento es universal, su búsqueda, avance y diseminación se pueden intensificar mediante los esfuerzos colectivos de la comunidad educativa internacional. La atención prestada a la internalización del contenido y del contexto de la educación a superdotados es útil, integrada en programas educativos o en los sistemas educativos regulares, y el crecimiento del niño y movilidad del profesorado adquieren una significancia adicional a la luz de las tendencias actuales de integración política, globalización y la necesidad de crecimiento para la comprensión intercultural. Más aún, la internalización intensificada

está incluso justificada cada vez más por el creciente número de niños, profesores e investigadores que estudian, trabajan, viven y se comunican en un contexto internacional, puesto que al ser tales fenómenos facilitados por las nuevas tecnologías de telecomunicaciones, apoya este desarrollo positivo en su totalidad.

Para entender la problemática de los niños superdotados es necesario conocer que la Escuela no puede olvidar su existencia y la urgencia de la implementación de procedimientos y procesos que responden a las necesidades reales de estos estudiantes. De esta forma, nos hallamos en el punto adecuado para ampliar, mejorar y recorrer el largo camino que todavía tenemos que estudiar, sabiendo que los niños serán nuestros líderes del futuro.

**PERSPECTIVAS MULTINACIONALES DE LA SUPERDOTACION
Y LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS :
LA TRILOGÍA ESPAÑOLA**

Yolanda Benito Mate, psicólogo clínico que dirige el Centro Psicológico y Educativo "Huerta del Rey" en Valladolid, España, ha dirigido en el periodo de cuatro años, tres libros afines sobre niños superdotados y su educación. Todos estos libros han sido publicados por Amarú Ediciones en Salamanca, España. Los títulos son los siguientes :

1- Problemática del Niño Superdotado (1990) (Problems of Gifted Children).

2- Desarrollo y Educación de los niños Superdotados (1992) (The Development and Education of Gifted Children) y

3- Intervención e Investigación Psicoeducativas en Alumnos Superdotados (1994) (Psychoeducational Interventions and Research on Gifted Students)

El objetivo de estos volúmenes consiste en examinar las diversas características y necesidades de los niños Superdotados y Talentosos desde diferentes puntos de vista teóricos y educativos. Muchos autores, como los que asisten al Congreso Internacional sobre Superdotación, han participado en éstos volúmenes, e incluyen autores de Estados Unidos, Francia, Portugal y Bulgaria, pero la mayoría de los autores son de España. Aunque fieles a la tradición intelectual hispánica, sin embargo, sus interpretaciones son de amplias miras, y citan fuentes relevantes procedentes de todo el mundo, desde Sudamérica hasta Rusia, desde Taiwan hasta Europa del Este.

Varios temas dominan estos libros. El primero es claro : Los niños superdotados y talentosos tienen que afrontar todas las tareas evolutivas que todos los niños normales deben dominar. El segundo tema abordado es la diversidad dentro de los niños superdotados y talentosos. El tercero trata sobre la necesidad de los niños superdotados y talentosos de recibir una atención especial para impedir "los malos hábitos" de trabajo; y el cuarto tema dominante es el hecho de que la madurez intelectual temprana requiere una identificación temprana y una intervención evolutivamente adecuada. En resumen, los tres volúmenes sumarizan la pasada y presente investigación sobre superdotación per se y deducen las prácticas educativas

que se derivan de estas interpretaciones de la superdotación basada en la investigación.

Benito Mate pretende claramente que estos tres libros familiaricen a los psicólogos y profesionales educativos hispano-hablantes con la teoría y los métodos que rodean el proceso de selección y educación de niños superdotados. Excepto los problemas de género, no se abordan ni los prejuicios ni la intolerancia, por tanto se puede concluir que estos libros no están escritos para un país hispano hablante del tipo de Estados Unidos, donde muchos niños hispanos que son muy brillantes languidecen en clases regulares e incluso en clases de educación obligatoria o para atrasados, simplemente porque nunca han sido considerados para su posible selección, o lo que es peor todavía, porque asisten a escuelas donde no hay nadie que les seleccione hasta que para poder demostrar sus dotes, hayan dominado lo suficiente la lengua dominante.

Historias de caso Poignant y amplios informes personales ilustran los procesos de crecimiento, especialmente la falta de sintonía, o mejor aún, la disincronía entre el desarrollo intelectual de los niños superdotados y su desarrollo social y psicomotor, por ejemplo entre su capacidad para leer y su incapacidad para escribir a una edad temprana, y entre el crecimiento de su inteligencia y el retraso en sus afectos. Estos son precisamente los tipos de problemas que yo esperaría que los intelectuales de tradición hispánica plantearan. Por tanto, se abordan los lazos psicológicos de un niño superdotado y talentoso detenidamente : racionalización, falta de esfuerzo para integrar el conocimiento cuando algo es meramente comprendido, y conformidad a la norma. De forma similar, los diversos autores subrayan la necesidad de los niños superdotados y talentosos de tener tanto compañeros de edad cronológica, como compañeros de edad mental.

Un tema repetitivo, que plantean diferentes autores, es la necesidad de prevenir la frustración y el fracaso académicos, y de ahí, la necesidad de enseñar destrezas psicomotoras, destrezas de estudio, destrezas socio-interpersonales, tales como liderazgo, y ofrecer oportunidades para la creatividad -en formas adecuadas evolutivamente. Interesante, ¿no?.

Por tanto los tres libros dedican una considerable atención al desarrollo de la creatividad, no sólo al rendimiento académico. Varios autores muestran interés por niños maduros, bien ajustados para que puedan ser creativos. Varios informes de niños que tienen "forma(s) especiales de enfocar las relaciones sociales, incluyendo la capacidad de captar la atención de los adultos en una gran variedad de formas socialmente aceptables" alertan al lector de la importancia que estos autores otorgan al desarrollo social y a las destrezas interpersonales que puedan indicar superdotación. Estas dimensiones interpersonales son evocadoras del estudio previo de Bernal (1974) sobre niños superdotados mejicano-americanos, quienes suelen ser identificados por

sus padres y otros adultos por su excepcional inteligencia social.

Para aquellos lectores que, como hispanófilos, quisieran ampliar su vocabulario en español para hablar técnicamente de niños superdotados y talentosos, estos libros ofrecen excelentes oportunidades para dominar los términos en castellano. Considérese lo siguiente :

- 1 - Gifted children : Niños muy capacitados; niños superdotados.
- 2 - I.Q. : Cociente intelectual;
- 3 - Precocity : Precocidad;
- 4 - Extracurricular : Extraescolar;
- 5 - Enrichment : Enriquecimiento;
- 6 - Acceleration: Aceleración;
- 7 - Homogeneous grouping : Agrupamiento homogéneo;
- 8 - Revolving Door : Puerta giratoria;
- 9 - g : Inteligencia monolítica.

De nuevo, fieles a la tendencia general de la cultura hispánica, estos libros enfatizan el desarrollo de los rasgos de liderazgo, especialmente mediante procesos de grupo, y exploran la aplicación de las técnicas sociométricas así como los métodos de resolución de problemas en grupo -todos ellos familiares a los educadores de superdotados, pero enfocados en este caso al cultivo de destrezas interpersonales. En mi opinión, el liderazgo no está tan enfatizado en la educación a superdotados y talentosos en Estados Unidos, pero se deja que crezca de forma espontánea en ambientes de superdotados/talentosos o como un derivado de la buena enseñanza y del buen manejo de la clase regular.

El segundo libro dirigido por Benito Mate (1992), *El Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados*, constituye sin duda un compendio superior de contenido con respecto al primer volumen y al tercero, que parecen elementales en comparación. *El Desarrollo y la Educación ...* se centra en modelos más avanzados de inteligencia dentro de la superdotación y explica varios enfoques de sistemas curriculares para la escolarización de niños superdotados. Más de 17 contribuciones de toda la parte oeste del mundo están incluidas en este tomo, y los problemas delicados, particularmente en

el mundo hispano hablante, tales como los problemas de género (la "invisibilidad" de las mujeres superdotadas y talentosas; la dificultad de identificar a las superdotadas) son abordados por Benito Mate como autora y co-autora. Se recogen trabajos como el de la teoría de desintegración positiva de Dabrowski para explicar los rasgos de apoyo de personalidad asociados con la creatividad.

El tercer volumen de Benito Mate (Intervención e Investigación Psicoeducativas en Alumnos Superdotados) está basado en el Segundo Congreso Internacional sobre superdotación celebrado en Valladolid en 1993. Los capítulos del libro están organizados en tres partes: 1) Modelos de superdotación e identificación, 2) desarrollo de la creatividad de los niños superdotados y talentosos y 3) programas educativos. Los modelos de inteligencia incluyen una revisión de la teoría de inteligencia triádica de Sternberg. Los altamente superdotados y la relación entre creatividad e inteligencia son temas abordados de tal manera en los capítulos de Benito Mate que instruyen al lector común. Gran parte de su trabajo es una recapitulación de los primeros dos libros, incluyendo extensas discusiones de trabajo con padres, la influencia de la creatividad planeada, y desafíos evolutivos para niñas superdotadas y talentosas. Los modelos de enriquecimiento de Renzulli desempeñan un papel importante en los programas educativos, y Reis sostiene de modo persuasivo que se instruya a los niños superdotados y talentosos en destrezas de estudio, en el pensamiento crítico, y en la investigación basada en la disciplina. También se abordan detenidamente otras formas de instrucción a superdotados y talentosos como la inusual opción de "*home schooling*" (escuela en casa).

Los libros tienen capítulos que están bastante bien traducidos al español, y la calidad técnica de la edición es buena. La calidad de las cubiertas y materiales de encuadernación son muy superiores en los dos últimos libros en rústica que en el primero.

Pero el valor real de estos libros no reside en sus lomos, sino en lo que creo que consistirá su gran interés para educadores e intelectuales de la mayor parte de América del Norte y del Sur. Los libros presentan diversidad de contenido y de puntos de vista, estudia una amplia gama de problemas psicológicos, sociales y pedagógicos, y hace un llamamiento directo a través de la teoría y de interesantes historias de casos a profesionales hispánicos e intelectuales, especialmente a aquellos que comparten por completo los valores educativos europeos y aprecian la importancia de educar para obtener lo mejor y lo más brillante de formas especiales. De hecho, la base de la educación de los niños superdotados en estos libros es el "derecho a la diversidad". Los lectores de los Estados Unidos que dominen el español (o los que lo conozcan bastante bien pero posean una gran destreza en el manejo del Larousse) disfrutarán también leyendo muchos de los capítulos de estos libros o simplemente hojeando y leyendo algunas partes. Benito Mate ha realizado un excelente trabajo de organización

de artículos, por lo que no resulta difícil encontrar las partes de interés. Recomiendo firmemente su compra a Amarú Ediciones o a través del World Council for Gifted and Talented Children, Incorporated.

References

Bernal, E. M. (1974). Gifted Mexican American children: An ethno-scientific perspective. *California Journal of Educational Research*, 25, 261-273.

- Ernesto M. Bernal, Ph. D.
Professor, Educational Psychology
and Dean, School of Education
The University of
Texas-Pan American

MULTINATIONAL PERSPECTIVES ON GIFTEDNESS AND THE EDUCATION OF GIFTED CHILDREN : A SPANISH TRILOGY

Yolanda Benito Mate, a clinical psychologist who directs the Psychological and Educational Center Huerta del Rey in Valladolid, Spain, has edited three related books on gifted children and their education in the space of four years. These books have all been published by Amarú Ediciones in Salamanca, Spain. Their titles are as follows :

1. Problemática del Niño Superdotado (1990) (Problems of Gifted Children) ;
2. Desarrollo y Educación de Los Niños Superdotados (1992) (The Development and Education of Gifted Children) ; and
3. Intervención e Investigación Psicoeducativas en Alumnos Superdotados (1994) (Psychoeducational Interventions and Research on Gifted Students).

The expressed purpose of these volumes is to examine the diverse characteristics and needs of gifted and talented children from different theoretical and educational points of view. Many authors, such as the ones who attend the International Congress on giftedness, have contributed to these volumes, and these include authors from the United States, France, Portugal, and Bulgaria, but the majority of the authors are from Spain. True to the Hispanic intellectual tradition, however, their readings are catholic, and they quote relevant sources from throughout the world, from South America to Russia, from Taiwan to eastern Europe.

Several themes dominate these books. The first one is straightforward : gifted and talented children have to face all of the developmental tasks that all normal children must master. The second is that gifted and talented children are very diverse. Theme three is that gifted and talented children need special attention to avert "bad habits" of work, and theme four is that early intellectual maturity requires early identification and developmentally appropriate intervention. In short, the three volumes summarize past and current research on giftedness per se and deduce the educational practices that stem from these research-based understandings of giftedness.

Benito Mate clearly intends these three books to familiarize Spanish-speaking psychologists and educational practitioners with both the theory and methods that surround the process of selecting and educating gifted children. Except for issues of gender, prejudice or bigotry are not discussed, so one may conclude that these books are not written for a Spanish-speaking country such

as the United States, where significant numbers of Hispanic children who are very bright languish in regular and even in remedial or compensatory education classes, because they have simply never been referred for possible selection or, worse yet, because they attend schools where there is no one select them until they have mastered enough of the dominant language to let their gifts be known.

Poignant case histories and long personal accounts illustrate the trials of growing up, especially the lack of synchrony of better yet the dissynchrony between gifted children's intellectual development and their social and psychomotor development, for example, between their ability to read and their inability to write at an early age, and between growth in intelligence and a lag in affect. These are precisely the kinds of concerns I would expect intellectuals from the Hispanic tradition to bring up. Hence, the psychological traps for a gifted and talented child are discussed at some length: rationalization, the lack of effort to integrate knowledge when something is merely understood, and conformity to the "norm". Similarly, the different authors stress the need for gifted and talented children to have both age peers and mental age peers.

One point of emphasis throughout, one that is raised by many different authors, is the need to prevent academic frustration and failure, hence the need to teach psychomotor skills, study skills, social/interpersonal skills, such as leadership, and to provide opportunities for creativity –all in developmentally appropriate ways. Interesting, no?

So all three books devote considerable attention to the development of creativity, not just academic achievement. Numerous authors evince a concern for well rounded, well adjusted children so that they can be creative. Several accounts of children who have "special ways of focusing social intercourse, including the ability to capture the attention of adults in a variety of socially acceptable ways" alert the reader to the importance that these authors place on social development and the interpersonal skills that can indicate giftedness. These interpersonal dimensions are reminiscent of Bernal's early study (1974) of gifted Mexican-American children, who are often identified by their parents and other adults by their exceptional social intelligence.

For those readers who, as Hispanophiles, would expand their vocabulary in Spanish to speak technically of gifted and talented children, these books present excellent opportunities to master the terms in Castellano.

Consider the following:

1. Gifted Children: Niños muy capacitados; niños superdotados.
2. I.Q.: Cociente intelectual.
3. Precocity: Precocidad;
4. Extracurricular: Extraescolar;
5. Enrichment: Enriquecimiento;
6. Acceleration: Aceleración;
7. Homogeneous grouping: Agrupamiento homogéneo;
8. Revolving Door: puerta giratoria;
9. G: inteligencia monolítica.

Again, true to the general Hispanic culture's run of attention, these books emphasize the development of leadership traits, especially through group processes, and explore the application of sociometric techniques as well as group problem-solving methods—all well known to gifted educators, but targeted in this case to the cultivation of interpersonal skills. In my opinion, leadership is not nearly stressed so much in U.S. GT education, but is left to grow spontaneously in GT settings or more as a byproduct of good teaching and classroom management.

The second book edited by Benito Mate (1992), *The Development and Education of Gifted Children*, is definitely a sigma higher in content than both the first and the third volumes, which appear as primers by comparison. *Development and Education* focuses on more advanced models of intelligence in giftedness and explains various approaches to curricular frameworks for the schooling of gifted children. No less than 17 contributors from throughout the western world are included in this tome, and sensitive matters, particularly in the Spanish speaking world, such as gender issues (the "invisibility" of GT women; difficulty of identifying gifted females) are taken up by Benito Mate herself as author and co-author. Works such as Dabrowski's theory of positive disintegration are taken up to explain the supportive personality traits associated with creativity.

Benito Mate's third volume (*Psychoeducational Interventions and Research on Gifted Students*) is based on the Second International Congress on giftedness held in 1993 in Valladolid, Spain. The book's chapters are organized into three parts: (1) Models of Giftedness and Identification, (2) Creativity development of gifted and talented children, and (3) Educational programs. The models of mind/intelligence include a review of Sternberg's

triachaic theory of intelligence. The highly gifted and the relationship between creativity and intelligence are discussed in chapters by Benito Mate in ways to enlighten the general reader. Much of the work is a recapitulation of the first two books, including extensive discussions in working with parents, the influence of planned creativity, and the developmental challenges to GT girls. Renzulli's enrichment models figure prominently under educational programs, and Reis argues persuasively to teach study skills, critical thinking, and discipline-based inquiry to gifted and talented children. Other ways to deliver GT instruction are also discussed, at some length, as is the unusual option of home schooling.

The books have chapters that are fairly well translated into Spanish, and the technical quality of editing is fair. The quality of the covers and binding materials are definitely superior in the last two paperbacks but very poor in the first.

But the real strength of these books is not in their spines but in what I believe will be their great appeal to educators and intellectuals throughout much of North and South America. The books present diversity in content and point of view, address a wide range of psychological, social, and pedagogical issues, and make a direct appeal through theory and interesting case histories to Hispanic professionals and intellectuals, especially those who share European educational values and fully appreciate the importance of educating the best and the brightest in special ways. Indeed, the rationale for the education of gifted children in these books is the "right to diversity". Readers in the United States who have a good command of Spanish (or who are only fairly good but have a great deal of skill in using the Larousse) will also enjoy reading many of the chapters in these books or even browsing and reading only certain parts. Benito Mate has done an excellent job of sectioning the articles, so finding the parts of great interest is not a difficult task. I strongly recommend their purchase from Amarú Ediciones or from the World Council for Gifted and Talented Children, Incorporated.

References

- Bernal, E.M. (1974), Gifted Mexican American children: An ethnoscientific perspective. *California Journal of Educational Research*, 25, 261-273.

Ernesto M. Bernal, Ph. D; Professor, Educational Psychology and Dean, School of Education, the University of Texas-Pan American.

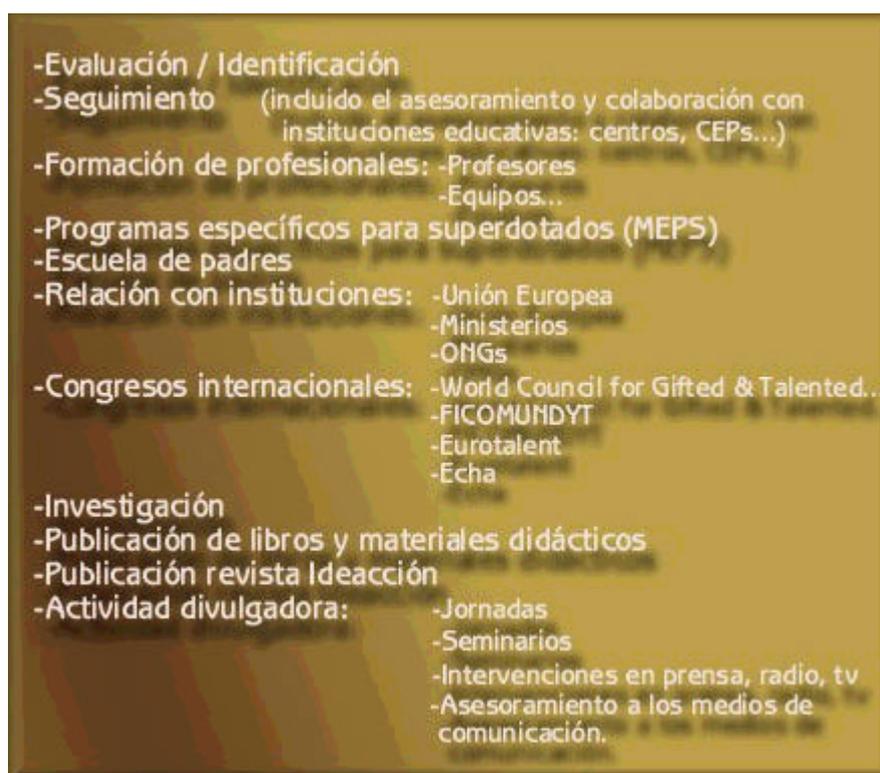
CENTRO "HUERTA DEL REY"

Valladolid (ESPAÑA)

Centro de identificación, seguimiento, formación e investigación en el campo de la superdotación y el talento.

El Centro "Huerta del Rey" está especializado en la identificación, seguimiento, formación e investigación de la superdotación intelectual, aspectos en los que llevamos trabajando desde hace 15 años. Todos las líneas de investigación abiertas como los diferentes niveles de trabajo hacen que el Centro "Huerta del Rey" sea considerado pionero en la atención al desarrollo del alumno superdotado en España como así lo constatan más de 350 intervenciones en radio, televisión y prensa; más de 900 niños y jóvenes identificados de toda España; representativas y significativas investigaciones; 15 libros y materiales psicopedagógicos en diversas lenguas sobre alumnos superdotados; más de 200 cursos y conferencias nacionales e internacionales organizadas por las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación, Consejerías de Educación o Universidades y más de 100 artículos en libros y revistas de diversas lenguas español, italiano, portugués, francés, inglés, rumano, ruso, etc.; Asesoramiento-Colaboración con el Ministerio de Educación desde 1991; Asesoramiento a otros Ministerios de países Iberoamericanos y Organo Consultivo ante el Consejo de Europa.

Ambitos de actividad en que trabaja el Centro "Huerta del Rey"



Centro "Huerta del Rey" <http://www.centrohuertadelrey.com>