

## **EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS MÁS DOTADOS**

Carmen Jiménez Fernández

UNED

### **RESUMEN**

*Esta ponencia pretende orientar el desarrollo y la aplicación de la reciente legislación escolar sobre alumnos de alta capacidad. Con tal fin ofrece una visión evolutiva del concepto de superdotación y de los principales modelos teóricos; analiza dos modelos ampliamente aplicados en el mundo anglosajón y que difieren en parámetros importantes y, por último, se introduce en nuestra realidad analizando críticamente la legislación escolar y su incipiente aplicación y ofreciendo propuestas fruto de la investigación y la reflexión en el campo de la educación de los más capaces.*

### **ABSTRACT**

*This paper tries to guide the development and implementation of the new school legislation on gifted students. Following this goal, it offers a synthetic vision on the concept of giftedness and also on the distinguishing characteristics of the main theoretical models. It analyses two models widely applied on the anglosaxon world, which differ in important parameters. Finally, we deep into our reality, analysing critically the school legislation and its recent implementation and we also offer proposals, born from research and reflection on the field of gifted education.*

### **I. PLANTEAMIENTO DEL TEMA**

El tema que abordamos presenta cierta novedad en nuestro panorama educativo y, por esta razón, las propuestas sobre el mismo no han sufrido aún el necesario contraste teórico y práctico. Con el fin de promoverlo, se avanzan ideas que permitan desarro-

llar y valorar adecuadamente el modelo plasmado en nuestra reciente legislación escolar. Se tratarán los puntos siguientes: trabajos señeros en la conceptualización de la dotación superior y situación actual, ejemplos de modelos aplicados, análisis de nuestra realidad y sugerencias para la investigación pedagógica y la práctica educativa.

Queremos señalar que desde nuestra perspectiva, la educación de los alumnos más capaces debe situarse en el marco general de atender a todas las diferencias humanas con significado para la educación, educación que debe contemplarse en el seno del centro y aula ordinaria, salvo excepción, al menos durante la escolaridad obligatoria.

Por lo demás, el tema tiene intrínseco interés pedagógico y clara proyección social; su importancia ha sido reconocida amplia e incisivamente en el último informe de la UNESCO (1996) y está de actualidad a raíz de la publicación del Real Decreto de abril de 1995 y de sus posteriores desarrollos. Ante estos hechos, las universidades están empezando a preocuparse por dicho tema, siendo la nuestra un tanto pionera en este ámbito al que invitamos a unirse a otros a fin de contribuir a su clarificación y desarrollo.

## **2. TRABAJOS SEÑEROS Y MODELOS TEÓRICOS**

A lo largo de la historia, el tema de la capacidad y el talento ha estado desigualmente presente en la reflexión pedagógica y en la práctica educativa. Ciñéndonos al presente siglo tres autores, Terman, Guirford y Marland, han influido significativamente en las conceptualizaciones actuales, cada uno desde sus respectivos planteamientos.

En la primera mitad del siglo, la conciencia viva de los superdotados ha estado representada por Terman con su estudio longitudinal iniciado en los años veinte y que ha ido arrojando datos durante los cinco decenios siguientes. El criterio decisivo para diagnosticar a los superdotados era la obtención de 140 puntos o más en el test de Stanford-Binet. Los alumnos seleccionados solían tener buen rendimiento académico dado que, por una parte, había habido una preselección a cargo del profesorado y, por otra, dicho tests correlacionaba positivamente con el rendimiento escolar, rendimiento que se había empleado como criterio en la validación de esta prueba.

Por otra parte, aunque Terman nunca dijo que la inteligencia general no fuera el criterio por excelencia para diagnosticar a los chicos más capaces, al observar cuidadosamente los factores externos e internos que favorecen o entorpecen el desarrollo de la capacidad superior, señaló años más tarde que la motivación y el compromiso con la tarea, eran características importantes de los que lograban una adaptación y ocupación satisfactoria en la vida adulta. Por otra parte, el bajo rendimiento de los superdotados parecía asociado a baja motivación de logro, falta de decisión y pobre autoconcepto y autocontrol (Terman y Oden 1947; Terman, 1970).

Una inflexión interesante se produjo en 1950 con el discurso presidencial de Guilford ante la APA (American Psychological Association), en el que destacaba el interés teórico y práctico de la creatividad. Inició una ambiciosa investigación cuyo principal resultado fue su modelo de la estructura del intelecto en el que la inteligencia general es uno de los cinco procesos intelectuales que definen la mente humana siendo otro la

creatividad. A esta última la denominó pensamiento o producción divergente y estaría compuesto por varios factores: fluencia, flexibilidad, originalidad y elaboración (Guilford, 1950, 1987). Este constructo no se contemplaba en la investigación iniciada por Terman treinta años antes y dio lugar a múltiples trabajos, destacando tal vez los de Torrance (1963) en la vertiente más aplicada. En las conceptualizaciones más recientes la creatividad es un constructo siempre presente con nuevos matices.

Un tercer autor que ha contribuido a dinamizar y revisar la concepción de los superdotados es Marland (1972). Su propuesta, contenida en el informe que elaboró para el Congreso de los Estados Unidos, tuvo la suerte de hacer fortuna debido a que fue adoptada por el Departamento de Educación de dicho país y a que contenía una clasificación multifactorial de la dotación y el talento, que resultó útil para el trabajo aplicado. Dice que los chicos superdotados y con talentos son aquellos que en virtud de sus capacidades sobresalientes son capaces de alta ejecución en una o más de las siguientes categorías: Inteligencia general, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, capacidad de liderazgo, habilidad en las artes visuales o representativas y capacidad psicomotora. Advierte de que dadas las características de estos alumnos y las del sistema escolar, parecía difícil que sus necesidades educativas estuvieran siendo satisfechas adecuadamente. Dio lugar al nacimiento "masivo" de programas escolares para alumnos de elevada capacidad, sobre todo en la escolaridad obligatoria al tiempo que su propuesta fue objeto de crítica (Renzulli y Delisle, 1982).

Estos tres autores pueden servir de telón de fondo a la situación actual. Terman representaría la inteligencia monolítica y la superdotación académica y sus descripciones y valoraciones orientarían durante unos años la investigación y la práctica escolar. Guilford propone la inteligencia factorial, advierte de que el cociente intelectual dice poco sobre la creatividad y destaca la importancia de ésta en los individuos superdotados. Marland vino a significar una especie de revulsivo social que impulsó la aplicación y evaluación de programas específicos y conceptualmente pasó a considerar de hecho la existencia de varios tipos de dotaciones o talentos, reservando una categoría para el superdotado general y otra para el pensamiento creativo o productivo.

En los últimos decenios se han desarrollado nuevas propuestas conceptuales que incorporan los planteamientos cognitivos y existen nombres bien conocidos como Renzulli y su teoría de los tres anillos (Renzulli, 1978; Renzulli y Delisle, 1982); Sternberg y su teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1991, 1993); Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983; Ramos-Ford y Gardner, 1991); Gagné (1991, 1993) y su teoría de la diferenciación entre la capacidad y el talento; Tannebaum (1991) y su enfoque psicosocial de la capacidad; Stanley (1973) y su modelo de desarrollo del talento matemático; Passow, Feldulsen, Parker, etcétera por nombrar sólo los más citados dentro del mundo norteamericano. No entramos a analizar sus propuestas que hemos introducido en otros trabajos (Jiménez Fernández, 1991, 1993, 1996) y que puede encontrar el lector en las referencias bibliográficas.

Una síntesis sobre el panorama actual sería la siguiente:

- 1) Existencia de varios modelos explicativos de la capacidad superior que han desarrollado en grado desigual sus aplicaciones diagnósticas y prácticas en el ámbito escolar y que conciben la dotación como la conjunción de características complejas

relativamente independientes que interactúan entre sí. No es previsible ni parece deseable que se produzca en breve una única concepción del concepto capaz de concitar la adhesión de la mayor parte de los estudiosos. Sternberg señala que no sólo necesitamos pensar la dotación en términos de componentes múltiples, sino también en términos de múltiples tipos de dotación.

2) Algunos distinguen entre superdotación y talento y, en cualquier caso, se admite la existencia de varios tipos de inteligencia, algunos con escaso desarrollo en el contexto escolar en general como ocurre con la inteligencia creativa; o en el nuestro en particular como sucede con la inteligencia interpersonal o con la capacidad psicomotora, por emplear denominaciones de los modelos de Marland y Gardner, respectivamente. El concepto de talento está más ligado al contexto y a determinadas teorías como la de Gagné.

3) En la práctica se proponen modelos de atención integral encaminados al logro de la excelencia personal. Y preocupa el que los tests convencionales de inteligencia diagnostiquen con cierta precisión la capacidad y el éxito académico no ocurriendo así con la satisfacción y éxito profesional, que parecen más relacionados con procesos como solución de problemas, generación de nuevas soluciones y explotación de la información ya adquirida, aspectos apenas contemplados en la validación de los tests y en los ámbitos escolares.

4) En el diagnóstico se siguen empleando los tests convencionales de inteligencia, general y factorial, junto con otros instrumentos que le restan a aquellos su papel decisivo, según los casos. Quizá pueda hacerse una diferenciación. Los programas destinados a fomentar el talento en general desde edades tempranas, otorgan a las tareas del aula, al rendimiento anterior, a cuestionarios y entrevistas un peso importante en el diagnóstico del alumno. Los concebidos para alumnos de más edad y limitados a campos o aptitudes más diferenciadas, siguen otorgando a los tests psicométricos un papel muy importante y acuden a otros instrumentos con carácter complementario.

5) Existe especial interés por determinados grupos de superdotados: los culturalmente diferentes, el género femenino, los de alta capacidad y mal rendimiento escolar, superdotados con deficiencias físicas o dificultades de aprendizaje, los extremadamente dotados y los muy creativos, entre otros, centrándose la investigación en aspectos peculiares de estos grupos. Así en el caso del género se advierten dos fenómenos en apariencia contradictorios. De una parte, que en la población general estudios de meta-análisis (Friedman, 1989) señalan que las diferencias de género en el campo matemático han ido disminuyendo su tamaño en los últimos trece años. Sin embargo, en el caso de los muy capaces las diferencias parecen seguir derroteros específicos. Se mantienen claramente en los resultados de los tests de capacidad matemática, a favor de los chicos, al tiempo que desaparecen las existentes en rendimiento matemático que empiezan a favorecer al sexo femenino, y en actitud hacia la matemática y hacia los programas específicos para los muy dotados como la aceleración (Stanley y Benbow, 1983; Swiaet y Benbow, 1991; Lubisnsky, Benbow y Sander, 1993).

6) La investigación trata de encontrar los factores responsables del desarrollo de la capacidad superior, fundamentalmente en cuanto que promovido o no desde las propias instituciones escolares. Tres direcciones principales han seguido la investigación de tipo longitudinal: Cómo florece el talento hasta llegar a transformarse en ejecución

extraordinaria; cómo se desarrollan los chicos más dotados comparados con sus iguales medios y comparando entre sí los diferentes tipos de capacidad o talento, y evaluación de la eficacia de programas específicos para estos alumnos. Por otra parte, las edades o niveles más investigados desde 1975 a 1991 han sido en orden decreciente la educación secundaria obligatoria (45 %), la secundaria no obligatoria (32%), la educación primaria y los adultos (13% en cada caso) y la educación preescolar y educación superior (3 % en cada caso) (Heller, 1993; Subotnik y Arnold, 1993)).

### **3. MODELOS TEÓRICOS Y PRÁCTICA ESCOLAR**

Los modelos citados están desigualmente desarrollados en su vertiente diagnóstica y programática. Tratando de ofrecer perspectivas distintas y complementarias que puedan servir de referencia para desarrollar nuestro propio modelo, se introducen dos programas que se sitúan en polos distintos en *tres* criterios importantes. Nos referimos al *concepto de dotación* que manejan; al carácter más amplio o más reductivo de la *población* al que se aplica y al *modelo de educación* básico en que cristalizan. Ambos modelos tienen nombre y apellido y sus autores son Renzulli y Stanley, respectivamente.

#### **3.1. Modelo de los tres anillos y del triple enriquecimiento**

Uno de los modelos más desarrollados en la práctica escolar es, tal vez, el de los tres anillos de Renzulli denominado inicialmente modelo de la puerta giratoria y del triple enriquecimiento (Renzulli, 1978; Renzulli y Delisle, 1982), y que más recientemente denomina modelo de enriquecimiento escolar en sentido amplio (Renzulli, 1991, 1994).

Concibe la dotación como el resultado de combinar tres variables complejas relativamente independientes: alta inteligencia, alta motivación y creatividad y que representa mediante el diagrama de la correlación múltiple que hemos reproducido en trabajos anteriores (Jiménez Fernández, 1991). El diámetro de los tres anillos no tiene por qué ser igual a lo largo del recorrido escolar aunque sí debe darse cierto nivel en cada uno de estos tres componentes para que pueda hablarse de capacidad o talento. Hablando con propiedad no tiene una teoría de la inteligencia sino que considera que propuestas de capacidades múltiples del tipo de la de Gardner, pueden ser de utilidad práctica.

Opta por el enriquecimiento en el centro ordinario como modelo general de atención educativa a los chicos con elevada capacidad y propone tres niveles de enriquecimiento.

El diagnóstico lo operativiza en la carpeta del talento del alumno, especie de registro acumulativo que contiene datos de cuatro fuentes fundamentalmente: pruebas psicométricas; información sobre el desarrollo y la personalidad recogida de padres, profesores y alumno; datos sociométricos recogidos de los compañeros y rendimiento escolar presente y pasado. Se analizan buscando las capacidades, áreas de interés y estilos de aprendizaje del alumno, tratando de acentuar lo positivo para apoyar en ello el enriquecimiento. La información se analiza *al mismo nivel* de modo que los datos más

objetivos tipo tests, no se constituyen en criterio decisivo para incluir o excluir a un alumno del programa.

Los alumnos que presentan perfiles en la línea de la teoría de los tres anillos son invitados a participar en el programa. Llegado el caso, un alumno podría autoinvitarse a participar y podría ser aceptado si apoya adecuadamente su petición. Su rendimiento posterior decidirá sobre su permanencia futura, como en el resto de los casos.

El programa de enriquecimiento se realiza fuera del aula ordinaria, se dirige a grupos pequeños, su duración oscila entre un semestre y varios cursos y se acude principalmente a compactar el currículo de modo que al aligerarlo de lo accidental y repetitivo, pueda estudiarse con mayor profundidad la temática elegida y sea más fácil lograr un aprendizaje significativo. El profesorado es invitado a responsabilizarse de este tipo de programas, informándoles previamente de sus características y finalidad. También se invita a colaborar en ellos a los padres y a otros miembros de la comunidad.

Renzulli sostiene que los alumnos tienen que demostrar que poseen capacidad y creatividad y por ello su modelo contempla a medio plazo tres niveles de enriquecimiento que ponen el acento en el contenido, en la metodología de enseñanza-aprendizaje y en el producto a exigir, respectivamente. En el primer nivel se invita a participar casi a la cuarta parte del alumnado, sobre el veinte por ciento, y se estudian temas no centrales del currículo ordinario buscando sus relaciones extensivas e intensivas con otros aspectos del mismo así como su proyección social. El ritmo de trabajo es rápido y centrado en las ideas. Muchos alumnos abandonan en este nivel. Los que logran coronar el conjunto del programa tienen que presentar, preferentemente en pequeños grupos o individualmente llegado el caso, productos de calidad, originalidad, que hayan requerido esfuerzo, que requieran una síntesis de los aprendizajes realizados en los niveles anteriores y con probabilidad de impacto real sobre su audiencia.

En los últimos años ha retocado el modelo y propone un modelo de *servicios en cascada* como los que se utilizan en la educación de los discapacitados. En él, los equipos de enriquecimiento ocupan un lugar muy importante (Renzulli, 1994a, 1994b; Renzulli y Reis, 1994). Una crítica a su modelo es que podría estar marginando a los alumnos con capacidad elevada pero con mal rendimiento académico dado que, aparentemente al menos, no manifiestan motivación por el trabajo escolar (Gagné, 1991). Renzulli sostiene que teniendo en cuenta la variedad de instrumentos empleados y el carácter longitudinal y autocorrectivo del diagnóstico, es difícil que tal hecho suceda.

Sin duda el modelo tiene elementos interesantes para nuestra realidad aparte de acudir al enriquecimiento, entre otros el sistema de selección del profesorado para las clases de enriquecimiento; la importancia dada a las tareas y rendimientos escolares en el diagnóstico; el empleo de mentores con alumnos de cierta edad; el compromiso con los padres, la práctica de comprimir el currículo.

### **3.2. El cultivo del talento matemático**

Un programa distinto y que optado por la aceleración es el SMPY (Study of Mathematically Precocious Youth) iniciado por Julian C. Stanley en 1971 en la Universidad Johns Hopkins (Baltimore, Estados Unidos) y que en 1986 se dividió en dos ramas, cre-

ando una similar en la Universidad de Iowa, el "Talent Seaches", liderada por Benbow (Benbow, 1991; Stanley, 1973). Su finalidad era conducir una investigación que sirviera para ayudar a los estudiantes intelectualmente capaces en el campo matemático, identificando los factores que contribuyen a su óptimo desarrollo académico y vocacional.

Los participantes se identifican mediante la "búsqueda del talento" (Cohn, 1991), concepto acuñado por Stanley y que consiste en aplicar tests de nivel superior. Destinado a los chicos precoces y extremadamente dotados en el área matemática, se ha concebido para estudiar a lo largo de cincuenta años el rendimiento, las actitudes y los logros profesionales y personales de varias cohortes de alumnos seleccionados a la edad de 12-13 años de edad. En 1972 Stanley y su equipo identificaron 450 estudiantes; veinte años más tarde la cifra era superior a los 140.000.

En esencia, el procedimiento consiste en seleccionar a los alumnos que a la edad de 12-13 años se sitúan en el 3 por ciento superior en los baremos nacionales de la batería SAT (Scholastic Aptitude Tests) concebidos para alumnos de 16-17 años, particularmente en el SAT-M o subtets de capacidad matemática. Esta batería se aplica rutinariamente a dichos alumnos en las clases regulares al final de la secundaria obligatoria. Las puntuaciones del SAT se expresan en una escala que varía de 200 a 800 con media de 500 y desviación típica de 100. El punto de corte se establece en la puntuación de 700 mínimo. Entre 1972 y 1979 se seleccionaron seis cohortes que están siendo estudiadas longitudinalmente. Desde hace unos años aplican además otras pruebas, el SAT-V o subtest verbal. El programa continúa y con algunas variantes ha sido incorporado por otras instituciones y equipos.

Como programa educativo se apoya fundamentalmente en la *aceleración* en sus diversas variantes: realización de cursos y exámenes para avanzar posteriormente en determinados estudios, cursar tres años académicos en dos, entrada precoz en la universidad, salto de curso ocasionalmente, pero fundamentalmente en una aceleración a la medida o al ritmo del estudiante (Benbow, 1991).

No es nuestro cometido analizar dicho programa, objeto por lo demás de abundantes publicaciones. Simplemente destacar que ha optado por una capacidad o talento, la matemática por entender que tiene interés personal y social; y por una metodología, la aceleración, porque considera que para los chicos extremadamente dotados es una opción válida que viene avalada por la investigación anterior y por la suya propia (Stanley y Benbow, 1983; Schiever y Maker, 1991).

Por ejemplo, la investigación pionera de Leta Hollincwourth (1942) con alumnas extremadamente dotadas venía a concluir que una cierta aceleración del currículo parecía deseable en este caso, si bien no resolvía plenamente la avidez intelectual y la problemática relacional que presentaban. Kulik y Kulik (1984, 1991) también concluyen favorablemente sobre ella.

Conviene destacar dos cosas dado que queremos llegar a la situación española. La primera, que en el SMPY se trabaja con alumnos altamente dotados pues el punto de corte es ciertamente selectivo. En algunos casos pertenecen al 1 por cien superior en el SAT-M, una prueba que está demostrando poseer validez predictiva del rendimiento en matemáticas (Benbow, 1992; Benbow y Minor, 1986; Swiated y Benbow, 1991). En segundo lugar que la aceleración que practican es una aceleración a la medida que pro-

pone al alumno programas adaptados al ritmo personal. Para los casos que no pueden ser directamente atendidos, ofrecen determinados cursos residenciales intensivos en periodo vacacional en uno o varios contenidos del campo matemático. Desde luego algo distinto, salvo excepción, a permitir al alumno acelerar un curso completo sin ningún tipo de adaptación curricular o ayuda adicional, como parece está empezando a ocurrir en nuestra realidad.

Finalmente señalar que en la evaluación del programa el procedimiento general es el siguiente. En el momento de la identificación, 12-13 años de edad, los alumnos cumplimentan los dos subtest citados y un cuestionario. Posteriormente se envía un cuestionario a los padres. Cuando tienen 17-18 años reciben por correo un cuestionario de ocho páginas y otro de veinticuatro páginas cuando tienen 23-24 años, y se les invita a contestarlos dando hasta tres avisos a los que no lo hacen a la primera. En el caso de los alumnos de 17-18 años se les puede recompensar con un pequeño incentivo económico. La tasa de respuesta varía. Analizan los resultados estableciendo subgrupos por nivel de capacidad a la edad de 12-13 años, género, tipo de educación seguida y similar. No es momento de señalar las limitaciones de los cuestionarios autoinformados y del sistema de selección de las muestras. Sin embargo, por el tipo de diseño controla otros efectos y, en conjunto, los resultados presentan credibilidad e interés.

#### **4. LA SITUACIÓN ESPAÑOLA**

Se va a considerar la legislación escolar y cómo ha ido y está cristalizando en la práctica.

##### **4.1. Legislación escolar**

A lo largo del presente siglo, la legislación sobre el tema ha seguido una trayectoria errática. Durante la *Segunda República* se publicó algún Decreto desde el Ministerio de Instrucción Pública que pretendía amparar la educación de estos sujetos. La *Ley de Educación Primaria de 1945* circunscribe la educación especial al caso de los discapacitados e ignora a los de capacidad superior. Sin embargo, la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970*, dedica el Capítulo VII a la educación especial que abarca a los alumnos con capacidades extremas, y en varios artículos plantea con claridad la cualidad específica de los superdotados y el modelo organizativo y docente que consideraba más adecuado para ellos. El avance general que significó esta Ley no alcanzó en la práctica a los alumnos más dotados.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989) publicado como antesala de la LOGSE, introduce la perífrasis “necesidades educativas especiales” para referirse a la educación especial de la Ley de 1970, y hace una matizada exposición de sus características y de la necesidad de normalizar los diferentes tipos de diferencias que los alumnos aportan a la escuela. En el capítulo X expone con nitidez un modelo de educación para los “alumnos llamados superdotados”.

Esta consideración explícita se suprime de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo que mantiene la perífrasis de necesidades educativas especiales para



referirse, fundamentalmente, a la tradicional educación especial de los discapacitados y en su desarrollo práctico se acuña un nuevo concepto, atención a la diversidad. Ambas perífrasis se emplean con un carácter reductivo ya que tienden a excluir a los sujetos con capacidad o talento superior.

Un proceder más correcto, recogido en el Libro Blanco, hubiera sido considerar en el marco de la escuela ordinaria, el conjunto de las diferencias humanas con significado pedagógico, en lugar de limitarse al extremo inferior de la capacidad. En ese marco general cobran un nuevo significado las adaptaciones curriculares por ejemplo, que se convierten en instrumento para adaptar la enseñanza a todas las diferencias individuales y grupales susceptibles de ser moduladas por la acción educativa. Igual cabe decir de la organización escolar, la evaluación educativa o la tutoría. Son medios que cobran especificidades en función del perfil característico de la persona o grupo que se considera en cada caso. Los alumnos más dotados deben ser un grupo más a considerar con carácter sistemático.

Por otra parte la Administración Educativa no los olvida por completo en sus orientaciones didácticas (MEC, 1992). Sería el R.D. 696/1995 de 28 de abril (BOE 2-VI-95), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, el que subsane la omisión al referir la educación especial a los alumnos de capacidad extrema. En la Introducción puede leerse:

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

Esta norma legal habla de adaptaciones curriculares significativas y de educación en los centros ordinarios, por una parte; por otra, su «Disposición adicional primera» sobre flexibilización del periodo de escolarización, apunta al segundo modelo programático, la aceleración de curso. Esta última ha sido regulada en la Orden de 24 de abril de 1996 (BOE 3-V-1996).

Realmente, la administración no ha tomado la iniciativa en este campo sino que más bien ha ido y va a remolque de los acontecimientos. Han sido las asociaciones de padres y las acciones de determinadas instituciones las que han llevado al Ministerio de Educación y Ciencia a la publicación del citado Real Decreto. Por ejemplo, sus propios equipos de orientación se quejaban hace pocos años y aún en la actualidad, de que determinados padres acuden a pedir para su hijo una educación especial dado que una agencia privada lo ha diagnosticado como superdotado. Otro matiz de este ir a remolque se aprecia al leer la larga perífrasis “atención a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual”, empleada en el RD y corregida en desarrollos posteriores, que denota un esfuerzo, un coste por adentrarse en el tema.

## 4.2. Orientando su desarrollo

En 1995 realizamos un *Informe*<sup>1</sup> para el Ministerio de Educación y Ciencia para orientar el desarrollo de dicho Real Decreto y particularmente de su «Disposición adicional primera» referida a la posibilidad de flexibilizar el periodo de escolaridad obligatoria. Contenía cuatro apartados que resumimos: Modelos organizativos para alumnos de altas capacidades; valoración de la aceleración; cuando está ésta especialmente justificada y viceversa; propuestas de acción y otros aspectos.

a) *Modelos organizativos*. Respecto de los tres modelos generales: aceleración, enriquecimiento y clase especial o agrupamiento por capacidad con carácter fijo, se concluye que el rendimiento académico de estos alumnos mejora sensiblemente con cualquiera de ellos, cuando se compara con el que obtienen los chicos de similar capacidad pero que permanecen en las aulas ordinarias sin ningún tipo de atención especial. No se aprecian efectos negativos en la personalidad y adaptación social. Esta conclusión se refiere a este tipo de alumnos y no al conjunto de la población escolar, cuyo rendimiento parece seguir pautas distintas según el modelo considerado (Kulik y Kulik, 1984, 1991).

b) *Valoración de la aceleración*. Del meta-análisis de Kulik y Kulik con 26 informes de investigación, de la revisión de Schiever y Maker (1991) y de otros trabajos referidos a la investigación longitudinal de Stanley con el SMPY (Benbow, 1991; Swiatek y Benbow, 1991) se concluye que el rendimiento y la adaptación de los alumnos que asisten a clases aceleradas, es igual o mejor que el de sus compañeros de similar capacidad que asisten a clases normales, sin que se aprecie ningún efecto negativo imputable a la aceleración.

Kulik y Kulik concluyen que los alumnos más capaces saben manejar los desafíos académicos que les plantean los programas acelerados, conclusión que viene apoyada por los dos principales hallazgos. Primero, los que fueron acelerados a cursos superiores a su edad, obtuvieron rendimientos tan buenos como los alumnos de alta capacidad de más edad que ya estaban en esos cursos. Segundo, en las materias en las que fueron acelerados, mostraron un avance de casi un año respecto de sus iguales en edad y capacidad no acelerados. Otras conclusiones de dicho meta-análisis basadas en un menor número de informes son que:

\* La aceleración no parece afectar la actitud del alumno hacia la escuela o hacia las materias escolares. Esta conclusión aparece en las evaluaciones más recientes del equipo de Stanley cuando los resultados se analizan desde la perspectiva del género; sin embargo hace una década las chicas mostraban resistencias a cualquier programa que implicara discontinuidad con su grupo habitual de iguales no ocurriendo así en el caso de los chicos (Swiatek y Benbow, 1991).

\* No existe evidencia claramente positiva o negativa respecto de la popularidad, la adaptación y la participación de estos alumnos en las actividades escolares, que en

---

1 Informe sobre la Disposición adicional primera del R.D. 696/1995 de 28 de abril, relativa a la flexibilización, con carácter excepcional, del período de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Noviembre, 1995. 9 pp.

todo caso no parece resulten perjudicadas. Sucede lo mismo respecto de los planes vocacionales que podrían variar como una función del tipo de programa.

Otras características que destacan Schiever y Maker son que mejora la motivación, la confianza y el deseo de conocer de los alumnos; prevé los hábitos de pereza mental; realizan prontamente experiencias de entrenamiento profesional y reduce el coste de la educación.

c) *¿Cuándo está justificada la aceleración y viceversa?* Está especialmente justificada en aquellos sistemas educativos que ofrecen a todos los alumnos una enseñanza homogénea. En sus distintas variantes puede ser un instrumento necesario con los alumnos extremadamente dotados desde la perspectiva cognitiva, pues parecen padecer avidez intelectual. Con ellos, la aceleración es aconsejable en cualquier momento del recorrido escolar, salvo en el caso de marcado desequilibrio entre la madurez intelectual y la personal y social. A mayor edad del alumno menos problemática la aceleración.

Con carácter general no es aconsejable en preescolar y primaria donde se acude a enriquecer el currículo, al agrupamiento por capacidad a tiempo parcial, a la formación de grupos de interés, al trabajo independiente en el aula y a la organización y participación en concursos y en trabajos de campo, entre otros. Los alumnos más capaces precisan un currículo modificado en profundidad y amplitud y la aceleración pura y dura no lo modifica. Se limita a ofrecer más de lo mismo sólo que a un ritmo más rápido dejando a la espalda del alumno la gestión y realización del currículo.

Está desaconsejada en aquellos casos en que el alumno procede de hogares desintegrados o con marcadas carencias cognitivas y sociales. También, en principio, en el caso de alumnos muy retraídos.

d) *Propuestas generales.* El modelo general debe ser el enriquecimiento; ocasionalmente, el agrupamiento parcial por capacidad y excepcionalmente, la aceleración total del curso.

Excepcionalmente se podría acelerar el equivalente a un curso a lo largo de la escolaridad primaria y el equivalente a dos en el conjunto de la escolaridad obligatoria. La aceleración tendría que ser solicitada y querida por los padres y por el propio alumno y contar con un estudio psicopedagógico previo en cuyo informe se asuma que, para el alumno, los potenciales beneficios serían mayores que los potenciales riesgos.

Excepto en los casos de dotación extrema y precoz, se desaconseja para los alumnos que no presentan un adecuado desarrollo social y emocional además de buen expediente académico y buenos hábitos y estrategias de trabajo intelectual.

Los alumnos muy capaces pueden aprender desde edades tempranas los diferentes lenguajes como el informático, el musical y los idiomas pues son herramientas que necesitan para desarrollar sus capacidades. Los centros ordinarios podrían ofrecer sistemáticamente estos contenidos desde la escolaridad primaria como forma de enriquecimiento curricular.

Desde edades tempranas se debe alentar en ellos el trabajo independiente guiado arbitrando sistemas como «lo más difícil primero» (Cfr. Jiménez Fernández, 1995) o los contratos de aprendizaje. La figura del tutor es esencial. En la educación secundaria no obligatoria los mentores deberían jugar un papel importante y se podría acudir a la riqueza y experiencia de los profesores eméritos de universidad, por ejemplo.

Impulsar un plan nacional-comunitario de formación de los profesionales que intervienen en su educación así como de sensibilización social y de formación de los padres, promoviendo la investigación en estos campos.

Se terminaba señalando que la denominación de «necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual» era una perifrasis sin duda intencionada pero demasiado larga y poco afortunada. Asimismo se apuntaba que en futuros desarrollos debería matizarse que la atención educativa a las diferencias individuales es parte integrante de la igualdad de oportunidades y de una educación de calidad.

### **4.3. La educación de los más capaces en nuestra realidad**

Dada su novedad y cómo ha iniciado su andadura, no existe aún el clima y las condiciones necesarias para que la escuela asuma con normalidad su educación.

Los padres o algunos padres reclaman para sus hijos una educación a la medida que centros y profesores no pueden dar y ellos mismos se sienten ansiosos como padres porque ignoran qué actitud tomar. Los orientadores se quejan de que en determinados centros demasiados chicos son candidatos a la superdotación o de existen otros que son diagnosticados como tales por instancias externas y solicitan a los orientadores la mera ratificación de dicho diagnóstico. Hay centros que evitan admitir a alumnos de los que tienen noticia de su posible superdotación porque los asocian a problemas y porque hay profesores que no desean atenderlos.

Existe una legislación y la escuela, salvo excepción, apenas si ha tomado las medidas necesarias para llevarla a la práctica. En 1991 el MEC tradujo un pequeño libro (Wehaären, 1991) para uso interno y que sigue sin ser conocido en parte de sus centros de profesores. En cooperación con la Consejería de Educación de la Generalidad de Valencia sacó otra pequeña obra en 1994; ha dado algún curso intensivo a orientadores aislados y no parece haya tomado otras iniciativas y menos de carácter sistemático. Ni la anterior administración ni la actual. Algunas autonomías como la andaluza regularon el tema en términos similares a los del MEC (orden de 1 de agosto de 1996, BOJA 28-VIII-1996), sin que sepamos haya realizado avances en esta dirección.

Sin embargo, padres y alumnos parecían acechar la regulación legal del tema pues en 1996-97, casi una cuarentena de alumnos fueron autorizados por el MEC a acelerar curso. Pertenecían a distintos cursos desde preescolar a secundaria y residían en distintos lugares de la geografía española. Para el presente curso de 1997-98, la cifra autorizada ascendía a 125 alumnos. Dos extremos de los expedientes de estos alumnos reflejan la precariedad en que se trabaja. Así, en algunos expedientes se señala que se autorice la aceleración solicitada aunque no existe evidencia convincente de que el alumno posea alta capacidad. En otros no existe el informe preceptivo de la inspección que se limita a dar el visto bueno al informe del centro.

En general, orientadores y profesores se quejan de falta de criterios para comprender y diagnosticar el concepto de capacidad superior y en esta línea entienden la inhibición de la inspección y la presión de los padres. Nuestra experiencia con orientadores y profesores de distintos niveles educativos, confirma este panorama.

## 5. LA INVESTIGACIÓN PROPIA

En nuestro país existe poca investigación y escasas publicaciones sobre el tema. De los estudios existentes el dirigido por García Yagüe (1986) apunta que los alumnos más capaces podrían estar rindiendo muy por debajo de su capacidad dado que apenas si había ganancias en el rendimiento que obtenían los que estaban en tercer curso de educación general básica respecto del que obtenían los de primer curso. Otra cuestión señalada era la pobre capacidad diagnóstica del profesorado y que vendría explicada por la educación indiferenciada, homogénea, existente en nuestros centros.

Concluía claramente sobre la superioridad de este grupo respecto del de sus iguales de capacidad media en prácticamente todas las características cognitivas y de personalidad evaluadas, y señalaba la existencia de un pequeño grupo de alumnos dotados que empezaban a presentar problemas de conducta y de rendimiento escolar en el primer ciclo de la ya histórica educación general básica.

En el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad a Distancia se está trabajando en el diagnóstico y la educación de estos alumnos. Se han publicado algunos trabajos y esperamos que pronto se defiendan dos tesis doctorales, que tienen por finalidad la elaboración y validación de sendos programas. De enriquecimiento cognitivo para preescolar y primer ciclo de primaria en un caso, y de entrenamiento del profesorado para mejorar su capacidad diagnóstica de la capacidad superior, en otro.

Algunas conclusiones parciales podemos apuntar desde nuestros datos referidos al diagnóstico, características y rendimiento escolar de estos alumnos (Jiménez Fernández, 1996; Jiménez Fernández y Álvarez González, 1997). Van en la dirección apuntada por el de García Yagüe.

En el campo del diagnóstico los tests de inteligencia tienen un techo desigualmente alto y difieren en su potencia y precisión diagnóstica de la capacidad intelectual. El test MSCA de McCarthy en su versión de 1986 tiene un techo muy bajo para diagnosticar la capacidad, cuando se compara con el WIPSI. El techo de la prueba fue alcanzado por la práctica totalidad de la muestra, especialmente en el caso de la escala manipulativa, no ocurriendo así con la escala de Weschler, versión de 1990, por lo que esta última es más recomendada.

Las calificaciones finales que otorgan los profesores tienden a covariar con el diagnóstico previo que hacen del alumno. El grupo de alumnos que en el primer trimestre fue señalado por el profesor como de alumnos capaces, obtuvo al final del curso puntuaciones más altas que el grupo que no resultó tan valorado, pese a que el cociente intelectual de ambos grupos era similar. Este dato aumenta la importancia de tomar medidas tendentes a diagnosticar prontamente a los alumnos con aptitudes encubiertas ya que parecen ser candidatos idóneos para el fracaso escolar.

Una última consideración sobre el diagnóstico es que parece difícil en la situación actual que un alumno resulte seleccionado por tres o más pruebas independientes de distinta naturaleza, siendo más improbable la coincidencia en las edades más bajas o 5 y 7 años de edad frente a 12 años. Es decir, que una vez seleccionado por una prueba de inteligencia individual, resulte además seleccionado por su rendimiento académ-

mico, autoconcepto y por el profesor, por dos vías independientes en este caso: a través del cuestionario para profesores de Renzulli y a través de las orientaciones genéricas dadas por el investigador sobre capacidades intelectuales, personales y sociales de los alumnos.

Aproximadamente la mitad de los alumnos estudiados resultaron seleccionados al menos por dos pruebas al mismo tiempo, aumentando ligeramente los porcentajes en sexto curso, casi el sesenta por ciento. Todos los alumnos pertenecían al grupo del 17 por % superior en la escala de Weschler o de MacCarty. Ello sugiere que los restantes instrumentos se fijan en aspectos parcialmente distintos que conviene precisar y valorar.

Un segundo tipo de consideraciones tiene que ver con las características de los más dotados comparados con el grupo general. En nuestro caso el grupo con superiores puntuaciones en C.I., destaca significativamente en el resto de las características estudiadas. Es decir, en rendimiento académico inmediato y diferido y en autoconcepto; y tiene mayores probabilidades que la muestra general de ser diagnosticado como capaz por sus profesores y compañeros.

Sin embargo, y aunque como grupo destacan en rendimiento escolar, hay dos fenómenos que deben ser objeto de mayor análisis. De una parte, el rendimiento escolar diferido u obtenido un curso escolar más tarde desciende respecto del obtenido en el curso escolar en que se recogieron los datos generales. El rendimiento diferido se ha obtenido de una muestra pequeña y la tendencia es la apuntada, que en parte podría explicarse por la regresión hacia la media y en parte por la ausencia de un sistema docente estimulante y exigente con la capacidad personal.

Un segundo fenómeno es que un pequeño grupo de los intelectualmente más capaces obtiene un rendimiento escolar insatisfactorio o anodino para su capacidad, fenómeno que afecta a los distintos cursos estudiados: segundo de preescolar, segundo y sexto de educación general básica y primero de educación primaria (Jiménez Fernández y Álvarez González, 1997). El rendimiento medio de las muestras con buen rendimiento oscila entre 8.5 y 7.55; el de las muestras con rendimiento bajo entre 5.5 y 5.66. No existen diferencias significativas en la capacidad intelectual de los grupos, salvo excepción.

Obtener un rendimiento mayor o menor no tiene en sí mayor importancia de no ser porque aparece asociado a otras características. Aunque los datos proceden de muestras pequeñas y las diferencias no son significativas salvo en algunos casos, la tendencia empírica es que los de rendimiento alto resultan diagnosticados por el profesor en proporciones mayores que los de rendimiento bajo; tienen puntuaciones más altas en la escala de autoconcepto y puntúan ligeramente más alto en las seis escalas del cuestionario de percepción del profesor de Renzulli: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, precisión, expresión y planificación si bien las diferencias respecto de los de bajo rendimiento sólo son significativas en las escalas de aprendizaje y de liderazgo. Esta tendencia podría ir en aumento pues el fracaso escolar declarado tiene lugar en la educación secundaria, principalmente. Por ello los programas de diferenciación curricular tendrían que comenzar tempranamente.

## 6. PROPUESTAS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA ESCOLAR

A la vista de lo expuesto se hacen las siguientes propuestas.

Trabajar con concepciones no restrictivas del concepto de capacidad, tratando de validar en nuestra realidad los supuestos del modelo o modelos elegidos. En el campo del diagnóstico, cada modelo impone o debe imponer su ley. Pero suele ocurrir que esta dimensión presenta un menor desarrollo práctico, por lo que la elección por parte del investigador de los instrumentos de medida cobran una importancia capital si quiere ser fiel a los supuestos de partida.

Los distintos modelos se deben contextualizar. Parece que los profesores se forjan un juicio sobre la capacidad del alumno que se refleja en alguna medida en la calificación final que le otorga. Por esta razón entre otras, el juicio del profesor debería estar presente en toda valoración diagnóstica dado que dicha valoración de algún modo da direccionalidad al rendimiento final del alumno. Al mismo tiempo hay autores que señalan que se puede entrenar al profesorado sin demasiado trauma para que mejoren la objetividad de sus juicios diagnósticos (Guskín, Peng y Simon, 1992), al menos en el campo de los más dotados. En nuestro contexto, la consideración de sus juicios tendría un valor añadido pues implicaría una especie de entrenamiento docente, auto o heteroorientado, en el desarrollo diferencial del currículo para dar apoyo a la evaluación solicitada.

En el campo del rendimiento hay que prever el bajo rendimiento de un pequeño grupo y la regresión del rendimiento general que parece ocurrir con algunos alumnos capaces a medida que avanzan en el recorrido escolar. Podría deberse en cierta medida a la enseñanza homogénea y poco estimulante que se da en nuestros centros escolares. En este caso y para los más capaces en general, junto a la mejora de la estrategia diagnóstica hay que desarrollar y validar programas de enriquecimiento curricular de modo que centros y profesores tengan material adecuado para diferenciar la educación.

La capacidad intelectual tal y como es medida por los tests individuales de inteligencia no siempre se manifiesta a los ojos del profesor ni en el rendimiento del alumno. Si cambiara el proceder docente del profesorado en el sentido de dar a los discentes oportunidades de mostrar su capacidad a través de las actividades del aula, se evitaría la aparición de problemas en ciertos alumnos y la pérdida inconsciente del talento. En el caso de los muy creativos o con capacidades más específicas ocurre algo similar. La elaboración de modelos y el desarrollo de criterios para apoyar esta tarea, parece necesario.

La reciente legislación sobre los chicos de alta capacidad precisa ser aplicada con decisión y rigor de modo que su educación se sitúe en el marco general de atender a todas las diferencias humanas con significado para la educación dentro del centro ordinario, fundamentalmente. Pese a la experiencia de diferenciación curricular adquirida con la integración escolar de los discapacitados, no parece existan las condiciones objetivas para ofrecer a estos alumnos programas de enriquecimiento. Su atención diferenciada debe encuadrarse en un plan sistemático articulado en las rutinas del centro o estará condenado al fracaso.

En esta línea es preciso ofrecer a orientadores, profesores y centros modelos que especifiquen dimensiones a observar, instrumental adecuado y estrategias de acción docente coherentes con dichos modelos. La familia debe estar presente y hay que trabajar en la línea de optimizar su colaboración con el centro.

Como indica la norma legal, la aceleración de curso debe aplicarse con carácter excepcional y para alumnos excepcionales y habría que evaluar las condiciones y resultados de su aplicación.

Parece necesario prever la formación del pedagogo, del psicopedagogo y del profesorado en general incluyendo esta materia en los nuevos planes de estudio y en la futura regulación del actual certificado de aptitud pedagógica (CAP), por una parte; por otra, parece necesario pensar en la actualización de los que están ejerciendo profesionalmente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benbow, C. (1991). Mathematically Talented Children: Can Acceleration Meet Their Educational Needs? En N. COLANGELO y G.A. DAVIS. o.c. pp. 154-165.
- Benbow, C. y Minor, L. L. (1986). Mathematically Talented Males and Females and Achievement in the High School Sciences. *American Educational Research Journal*, 3, v. 23, pp. 425-436.
- Cohn, S. J. (1991). Talent Searches. En N. Colangelo y G.A. Davis. o.c., pp. 166-177.
- Colangelo, N. y Davis, G. A. (1981). *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Friedman, L. (1989). Mathematics and the gender gap: a meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks. *Review of Educational Research*, 2, v. 59, pp. 185-213.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic books.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En N. COLANGELO y G.A. DAVIS. o.c., pp. 65-80.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K.A. Heller et al. o.c. 69-88.
- García Yagüe, J. et al. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1987). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Guskin, S. L.; Peng, J. y Simon, M. (1992). Teachers React to Multiple Intelligences? Effects of Teachers stereotypes on Judgements and Expectancies for Students with Diverse patterns of Giftedness/Talent. *Gifted Child Quarterly*, 1, v. 36, pp. 32-37.
- Heller, K. A. (1993). Structural Tendencies and Issues of Research on Giftedness and Talent. En K. A. Heller et al. o.c., pp. 49-68.
- Heller, K. A., Mönks, F. J. y Passow, A. H. (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.



- Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above the 180 IQ*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- Jiménez Fernández, C. (1991). Alumnos biendotados. Problemática de su identificación y educación. En Jiménez Fernández, C. (Coor.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, pp. 171-192.
- Jiménez Fernández, C. (1995). Modelos de intervención pedagógica con alumnos biendotados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, pp. 215-231.
- Jiménez Fernández, C. (1996). Diagnóstico de los alumnos más dotados. *Revista Española de Pedagogía*, 205, pp. 425-450.
- Jiménez Fernández, C. (1997). *Pedagogía Diferencial*. Madrid: UNED, pp. 111-119 y 251-271.
- Jiménez Fernández y Álvarez González, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313, pp. 279-296.
- Jones, L. y Samart, T. (1995). Confidence and Mathematics: a gender issue? *Gender and Education*, 2, v. 13, pp. 99-104, pp. 49-68.
- Kulik, J. A. y Kulik, Ch. (1991). Ability Grouping and Gifted Students. En N. Colangelo y G.A. Davis, o.c., pp. 178-192.
- Lubinsky, D.; Benbow, C. y Sander, Ch. (1993). Reconceptualizing Gender differences in Achievement among the Gifted. En K. A. Heller at al., o.c., pp. 693-707.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the Giftes and Talented. Report to the Subcommittee on Education. Committee on Labor and Public Welfare*. U. S. Senate. Washington, D.C.: Gouvernement Printing Office.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orientaciones didácticas. Secundaria obligatoria*. Madrid: Autor.
- Ramos Ford, V. y Gadner, H. (1991). Giftedness from a Multiple Intelligence Perspective. En D. Collangelo y G.A. Davis. o.c. pp. 55-64.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamination of a Definition. *Phi Delta Kalpa*, 60, pp. 180-184.
- Renzulli, J. S. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En Y. BENITO (Coor.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 175-217.
- Renzulli, J. S. y Delisle, J. R. (1982). Gifted Persons. En Mizet, H. E. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. Londres/Nueva York, pp. 723-730.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1991). The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Creative Productivity. En D. Colangelo y G. A. Davis. o.c., 111-141.
- Schiever, S. W. y Maker, C. J. (1991). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. En N. Colangelo y G. A. Davis. o.c. pp. 99-110.

- Southern, W. T.; Jones, E. D. y Stanley, J. C. (1993). Acceleration and Enrichment: The Context and Development of Programs Options. En K. A. Heller at al., o.c., pp. 387-410.
- Stanley, J. C. (1973). Accelerating the educational progress of intellectually gifted youths. *Educational psychologists*, 10, pp. 133-146.
- Stanley, J. C. (1977). The predictive value of the SAT for brilliant seven and eighth graders. *College Board Review*, 106, pp. 2-7.
- Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1983). SMPY's first decade: ten years of posing problems and solving them. *The Journal of Special Education*, 1. v. 17, pp. 11-25.
- Sternberg, R. (1991). Giftedness According to the Triarchic Theory of Human Intelligence. En D. Colangelo y G.A. Davis (Eds.). o.c., pp. 45-54.
- Sternberg, R. (1993). Procedures for Identifying Intellectual potential in the gited: A perspective on alternative Metaphors of Mind. En K. A. Heller at al., o.c., pp. 1185-208.
- Subonik, R. F. y Arnold, K. D. (1993). Longitudinal Studies of Giftedness: investigating the Fulfillment of Promise. En K. A. Heller at al. pp. 149-160.
- Swiaek, M. A. y Benbow, C. P. (1991). Ten-Year Longitudinal Follow-Up of Ability-Matched Accelerated and Unaccelerated Gifted Students. *Journal Educational Psychology*, 4. v. 83, pp. 528-538.
- Tannebaum, A. J. (1991). The Social psychology of Giftedness. En D. Collangelo y G. A. Davis. o.c., 27-44.
- Terman, L. M. (1970). Psychological approaches to the biography of genius. En P. E. VERNON (Ed.), *Creativity*. Baltimore: Peguin books.
- Terman, L.M. y Oden, M. H. (1947). The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group. En *Genetic Studies of Genius*, vol. 4, Stanford, Ca.: Stanford University Press.
- Torrance, P. (1963). *Education and creative potential*. Minneapolis: Minnesota University Press. Traducción al castellano: *Educación y capacidad creativa*. Madrid, Marova, 1977.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Varios (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talento*. Valencia: Coedición Ministerio de Educación y Ciencia y Generalidad de Valencia.
- Wehaären, P. R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: M.E.C.