

A SOBREDOTACIÓN INTELLECTUAL

Luis Rodríguez Cao
Equipo de Orientación Específico
Delegación da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Xa a Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, inclúe no artigo 36 os principios de normalización e integración escolar para atender os alumnos con necesidades educativas especiais. No artigo seguinte, o 37, determínase a necesidade da adecuación da organización escolar para atender estes alumnos.

Para desenvolver estes aspectos, cinco anos máis tarde, aparece o Real Decreto 696/1995, do 28 de abril (BOE do 2 de xuño) de ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais. Este real decreto regula os aspectos relativos á ordenación, a planificación de recursos e a organización da atención educativa dos alumnos con necesidades educativas especiais, temporais ou permanentes. É no capítulo II onde se fai referencia á promoción do desenvolvemento equilibrado das diversas capacidades establecidas no sistema educativo en relación coa atención ós alumnos con sobredotación intelectual.

Pero é a orde do 24 de abril de 1996 (BOE 3-5-1996), que ten condición de norma básica, a que ofrece maior importancia na lexislación do tema da sobredotación intelectual. A aparición desta orde supón a regulación das condicións e o procedemento para flexibilizar, con carácter excepcional, a duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual.

Na Comunidade Autónoma de Galicia adquire especial relevancia o Decreto 320/1996 do 26 de xullo, pois nel recóllese a ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais e, entre elas, inclúe as asociadas á sobredotación intelectual. No seu artigo 4, establécese a posibilidade de que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria modifique a duración da escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais, e na disposición adicional primeira sinalase que a Administración educativa establecerá tanto as condicións como o procedemento para flexibilizar, con carácter

excepcional, o período de escolarización obrigatoria dos alumnos con sobredotación intelectual.

Para desenvolver-lo estipulado neste decreto, aparece a orde do 28 de outubro de 1996 (DOG do 28 de novembro) que regula as condicións e o procedemento para flexibiliza-la duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual, e que constitúe o marco de referencia fundamental na nosa comunidade autónoma sobre a resposta educativa institucional ó tema das altas capacidades cognitivas.

Cabe sinalar, por último, o recente Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG do 27 de abril) polo que se regula a orientación educativa nesta comunidade. Sobre o tema que nos ocupa, interéranos destacar dous artigos: o artigo 2º, polo que se crean os “Equipos de Orientación Específicos”, e o artigo 5º.2, polo que a Consellería adquire o compromiso de posibilita-la existencia nestes equipos, entre outros, de profesionais con formación e experiencia na sobredotación intelectual. É a primeira vez que, de forma institucional, se crea unha estrutura que inclúe persoas dedicadas especificamente a este campo, polo que as expectativas que se abren son importantes.

2. O ESTUDIO DA INTELIXENCIA

A idea de medi-la intelixencia ten aínda unha curta historia, e débese a un curmán de Darwin chamado Francis

Galton (1822-1911), quen sinalou a distribución ‘normal’ da intelixencia. Isto é, que a intelixencia segue un modelo de curva normal, no que a maior parte da poboación se sitúa arredor da media e porcentaxes sensiblemente inferiores, nos extremos superior e inferior.

A medida da intelixencia foi, durante longos anos, un dos maiores logros da psicoloxía, malia que hoxe en día estea seriamente cuestionada. En principio, poderíamos operativizar conductas teoricamente intelixentes mediante probas aplicadas a unha mostra moi grande de persoas, que nos proporcionarían as pautas normais de adquisición desas conductas ou capacidades. A este tipo de intelixencia chamámoslle *intelixencia psicométrica* e constitúe unha das variables máis influentes para determina-lo nivel de desenvolvemento das persoas.

Un dos factores que máis ten contribuído á difusión dos tests de intelixencia é a necesidade social de coñece-las expectativas de escolarización dos nenos atrasados. Entre os máis coñecidos destacan o de Binet-Simon, de principios de século (1908) e as escalas de Wechsler (1949). Binet era francés, pero o seu test foi introducido nos Estados Unidos por Henri Goddard (1866-1957), director dunha escola para deficientes. Goddard pensaba que a intelixencia era hereditaria e empezou a aplica-lo test de Binet-Simon á poboación americana. Entre outros datos, obtivo que máis do 80 % dos inmigrantes xudíos e preto desta proporción dos inmigrantes italianos que chegaban a

Nova York eran débiles mentais, polo que moitos deles foron devolvidos ós seus países. É unha mágoa que non se decatara de que o deseño do test non respondía a este tipo de suxeitos, ós que se lles formulaban cuestións das que nunca escoitaran falar. Outro grande adaptador americano deste test foi Terman (1877-1956), que sostíña posicións racistas e fomentou a esterilización dos débiles mentais.



Alfred Binet é o pai dun dos tests de intelixencia máis coñecidos.

O carácter ideolóxico dos tests foi bastante patente, pois a resposta que se considera correcta é a máis acorde cos valores do grupo maioritario da poboación normativa de referencia. Por esta razón, diversos autores sinalan que, máis

que medi-la intelixencia, o que os tests intelectuais fan é predici-lo éxito social.

Xa sinalamos que a capacidade intelectual é unha das variables máis influentes, pero non é a única. A súa eficacia depende da súa integración coa personalidade total do suxeito e do medio social no que se desenvolve. Por esta razón, a identificación da intelixencia con intelixencia psicométrica fixo, e fai, moito dano a moitos.

Esta intelixencia psicométrica exprésase ordinariamente a través do denominado 'cociente intelectual'. O cociente intelectual (C. I.) consiste no cociente multiplicado por cen, entre a idade mental (I. M.) e a idade cronolóxica (I. C.) dese suxeito. A idade mental é a idade cronolóxica dos suxeitos que teñen, de media, a mesma puntuación ca ese suxeito dado. Isto é, se un neno de oito anos (idade cronolóxica) acada 25 puntos nun test de intelixencia, e 25 puntos é a media que obteñen os nenos de dez anos, entón a idade mental dese neno é de dez anos, e o seu C. I. é de $(10/8) \times 100 = 125$.

Normalmente considérase que C. I. comprendidos entre 85 e 115 poden considerarse como 'normais'. Entre 115 e 130 fálase de intelixencia 'alta'. Os coeficientes superiores a 130 son de intelixencia 'superior', e os que pasan de 145 de intelixencia 'moi superior' (cálculase que a sobredotación intelectual se produce nunha proporción de 1 por 2500). A clasificación intelectual por baixo da normalidade inclúe diversas categorías: deficiencia 'leve' (con C. I. entre 55 e 70),

'moderada' (entre 40 e 55), 'grave' (entre 25 e 40), e 'profunda' (menor de 25).

Para que as valoracións da intelixencia psicométrica (que é da que estamos falando) sexan válidas, deben efectuarse de forma individual. Trátase dunha intelixencia operativa e funcional (non innata) na que intervén a dotación xenética xunta a influencia ambiental; igualmente, é necesario sinalar que non é unha característica inmutable, senón que indica o nivel de funcionalidade cognitiva actual do suxeito, que é bastante estable en circunstancias normais.

A cultura, os valores dunha sociedade... desempeñan un importante papel na valoración da intelixencia, incluso na súa propia definición. De aí a carga verbal e cultural (a denominada 'tendencia') de que adoecen os tests. Esta é a razón da cautela coa que hai que interpreta-la medida da intelixencia.

Desde esta perspectiva intelectual, poderíamos definir un suxeito 'normal' como aquel que ten unha intelixencia psicométrica media, un desenvolvemento normal e unha conducta axustada ás demandas da sociedade na que vive. Se sobresaie ou non alcanza estes tres parámetros, estaríamos falando de persoas superdotadas ou deficientes.

Unha cuestión clave é a de establecer cales son os **factores** do desenvolvemento intelectual. Pódese afirmar que, basicamente, o desenvolvemento intelectual responde a un conxunto de factores que interrelacionan os aspectos xenéticos cos ambientais. Así, un primeiro factor é o da *maduración do sistema nervioso*, que



Nos tests hai moitos tipos de probas. De arriba a abaixo, proba de debuxo, exame psicotécnico e proba de orientación profesional.

supón unha condición imprescindible para que o desenvolvemento intelectual se poida producir. Un segundo factor é, naturalmente, o *mundo real*, físico onde o suxeito se desenvolve, onde manipula obxectos e onde ten que se someter ás leis físicas. Un terceiro factor é a *sociedade* na que se insire e que, mediante un proceso de imitación e de educación lle transmite toda unha visión do mundo. Un último factor é o da *autorregulación*, que fai que as estruturas cognitivas cheguen a unha situación de equilibrio.

O importante é resalta-la importancia conxunta de todos estes factores. Sen a maduración correcta do sistema nervioso e sen as interaccións co medio físico e social, non se podería acadalo final do percorrido do desenvolvemento cognitivo, un período de equilibrio no que é posible abordar formulacións hipotéticas.

3. TEORÍAS PSICOLÓXICAS DA SOBREDOTACIÓN INTELLECTUAL

O neno superdotado procesa a información dunha forma cualitativamente distinta á normal. Neste sentido, é especialmente relevante a aproximación teórica realizada polo psicólogo Robert J. Sternberg, da Universidade de Yale (1987), quen presenta un modelo triádico da sobredotación intelectual conxugando os altos niveis cognitivos coa creatividade e cunha dimensión práctica da adaptación social. Para este autor, a intelixencia está composta por tres aspectos relacionados pola súa vez con

tres subteorías: un aspecto analítico, relacionado coa subteoría compoñencial; un aspecto sintético, relacionado coa subteoría experiencial, e un aspecto práctico, relacionado coa subteoría práctica. Os aspectos compoñenciais refírense a mecanismos internos dos suxeitos para procesa-la información (metacompoñentes, compoñentes de execución e adquisición de comportamentos, etc.). Os aspectos experienciais aluden á capacidade dos suxeitos para pensar de forma innovadora. Os aspectos prácticos ou contextuais fan referencia á adaptación e modificación dos contextos ambientais.

En función destes aspectos, Sternberg diferencia tres grandes tipos de superdotados: *a) os analíticos*, que se caracterizan pola gran capacidade de planificación. Obteñen altísimas puntuacións nos tests e, normalmente, moi boas cualificacións académicas; *b) os creativos*, moi dotados para a xeración de novas formulacións e altamente capacitados para sintetizar de forma integrada a información, e *c) os prácticos*, que destacan pola súa grande habilidade no mundo social.

Nunha liña complementaria sitúase a chamada 'teoría dos tres aneis' de Joseph Renzulli (1994). Para este autor, a intelixencia non é un concepto unitario, senón que debemos falar de diversos tipos de intelixencia. Tampouco existe unha forma ideal de medi-la intelixencia. Establece tres grandes áreas (representadas mediante aneis) inherentes á sobredotación: *a) unha capacidade intelectual significativamente superior á media; b) altos niveis de creatividade e c) alta moti-*

vación e persistencia na tarefa. Da intersección destas tres áreas xorde a sobredotación.

Esta concepción permite considerar, polo menos, dúas formas de intelixencia superior: a sobredotación *académica* e a sobredotación *creativa-productiva*.

O superdotado académico é o máis coñecido. Trátase daquel alumno que adquire o temario con gran brillantez e que obtén excelentes resultados nos tests psicolóxicos usuais (considérase unha correlación entre 0,40 e 0,60 entre cualificacións académicas e tests). Estamos, en definitiva, falando do alumno brillante pero que non ten que ser por forza altamente orixinal e creativo.

Estes últimos constitúen o segundo tipo de superdotado, o superdotado creativo-productivo, máis orientado a áreas menos convencionais e á solución de problemas. Son suxeitos máis productores ca consumidores de coñecementos, que na nosa sociedade non só adoitan pasar desapercibidos na etapa escolar, senón que esta, en moitas ocasións, tende a mata-la orixinalidade do pensamento (pensamento diverxente) e a creatividade.

Vemos, pois, que é posible establecer unha conxunción entre as formulacións de Sternberg e as de Renzulli. Isto dá lugar á chamada 'teoría pentagonal da superdotación', formulada polo propio Sternberg (1993), na que enfatiza o contexto cultural dos suxeitos.

A teoría pentagonal considera a existencia de cinco criterios para considerar un suxeito como superdotado. Son:

1. Criterio de *excelencia*. O suxeito superdotado é superior ós seus iguais e así é percibido nalgún aspecto valorado pola sociedade.

2. Criterio de *validez*. Esa superioridade debe ser valiosa para si e para os demais.

3. Criterio de *infrecuencia*.

4. Criterio de *productividade*. O suxeito superdotado debe producir algo na súa área de dominio.

5. Criterio de *demostrabilidade*. A súa superioridade debe poder ser demostrada mediante algún sistema de medida ou valoración.

4. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: PRECOCES, SUPERDOTADOS E TALENTOSOS

Falamos de persoa *superdotada* cando tódolos compoñentes do seu perfil cognitivo presentan altos valores (por riba do 70 % de competencia en cada factor), o que lles garante unha ampla competencia en cada ámbito. A proporción de casos calcúlase arredor do 1 por cada 2500, aínda que estimacións moito máis optimistas, estrictamente psicométricas, o sitúan sobre o 2,25 %, isto é, dúas desviacións típicas por riba da media (C. I. > 130).

Falamos de persoa *talentosa* cando presenta un perfil no que existen un ou algúns factores moi destacados, pero outros son normais ou mesmo baixos. A maior especificidade é de esperar un maior valor. É dicir, se unha persoa posúe unha alta capacidade nun aspecto específico (a música, por exemplo), ese valor será moi alto (pódese operativizar arredor do 95 % de competencia).

Un terceiro termo que provoca abundante confusión, sobre todo á hora de avalía-la posibilidade de sobredotación en nenos, é o da *precocidade*. Debe diferenciarse claramente dos dous anteriores, pois a precocidade é un fenómeno evolutivo, mentres que a sobredotación e o talento son fenómenos cognitivos estables. No caso da precocidade, que pode desembocar ou non en sobredotación ou talento, falamos de diferencias de ritmo; é dicir, existe precocidade cando a activación dos recursos intelectuais se leva a cabo nun período de tempo máis curto cá media normal. Un neno precoz accede antes ós recursos intelectuais básicos, pero non consegue mellores niveis. Pola contra, os nenos superdotados e mailos talentosos poden ter sido ou non precoces, pero o seu desenvolvemento cognitivo acadada niveis máis altos. Isto supón unha precaución importante á hora de diagnosticar-las supostos superdotados ou talentosos, pois o desenvolvemento cognitivo esténdese de ordinario ata os 14 anos.

É doado comprender que, normalmente, unha persoa cun talento especial nun campo determinado consiga mellores resultados dos que conseguiría unha

persoa superdotada nese mesmo campo. Pola contra, as persoas talentosas atopan adoito gran fragilidade contextual e, se necesita empregar recursos cognitivos diferentes, a súa eficacia decae sensiblemente.

Unha análise meramente cognitiva permitiríanos determinar unha excepcionalidade intelectual nunha persoa, pero é a sociedade a que lle outorga a valoración a esa excepcionalidade. Así, na nosa sociedade son moi apreciadas as altas capacidades musicais, de razoamento lóxico e a aptitude matemática.

5. CARACTERÍSTICAS DOS SUPERDOTADOS

Naturalmente os trazos comúns derivan da súa configuración intelectual como elemento máis definitorio. Por iso a personalidade e os trazos de interacción social poden ser tan variables coma os da poboación normal, co matiz de que serán as interaccións deses trazos coa configuración intelectual as que poidan debuxar un certo cadro característico, que se pode concretar nunha serie de factores de risco.

Estas características podémolas sintetizar (Castelló, 1997) en:

a) *Curiosidade orientada á comprensión.*

Tratan de atopalo sentido das cousas, o 'porqué' máis có 'qué'. Velaí a razón de que maximicen a significación das aprendizaxes e rexeiten explicacións pouco coherentes. Isto define bastante ben o seu estilo de aprendizaxe: non

buscan máis información sobre un tema, senón maior comprensión. Por estas razóns acostuman mostrar actitudes con altibaixos ante o currículo escolar, en función dos temas de que se trate e do estilo docente do profesorado, e por iso as cualificacións escolares non son normalmente excepcionais, se ben o fracaso escolar é raro.

b) *Interconexión de informacións.*

Dada a súa alta eficacia cognitiva, tenden a facer relacións con informacións que pertencen a contextos diferentes, o que posibilita novos conceptos e visións. Tamén o seu estilo de recordo é máis reconstructivo ca recuperativo.

c) *Versatilidade.*

O superdotado é eficaz ante tarefas moi diversas. Non se trata da espectacularidade propia dos talentosos —referida a unha área específica—, senón dun bo desempeño xeral, que pode incluír actuacións brillantes esporádicas.

En termos de sociabilidade, adoitan manter relacións relativamente boas cos compañeiros e co profesorado, e é factible encontrar líderes entre os superdotados aínda que non é a tónica xeral.

Tamén resulta interesante a diferenciación de Whitmore (1985) entre indicadores de superdotación primarios e outros de carácter secundario. Entre os primeiros destaca:

- Aprenden con rapidez cando están interesados.

- Excepcional capacidade cognitiva para aprenderen a utiliza-lo coñecemento.

- Desteza superior para resolver problemas.

- Vocabulario avanzado, con estrutura lingüística complexa.

- Gran comprensión de ideas abstractas.

- Nivel elevado de persistencia na busca de información.

- Calidade excepcional de pensamento.

- Notable capacidade de manexo de símbolos e ideas abstractas.

- Excepcional capacidade de transferencia de aprendizaxes.

- Xerador de solucións e intuicións novas.

Os indicadores secundarios refírense a áreas motivacionais e creativas, así como de preocupación por aspectos sociais. Whitmore destaca entre outros:

- Comportamento enormemente creativo.

- Extensa gama de intereses.

- Gran curiosidade.

- Interese profundo nalgunha área.

- Intenso desexo de coñecer e entender.
- Elevada autonomía.
- Goza coa expresión, a través da discusión ou mediante actividades plásticas.
- Esixente nos 'porqué'.
- Sensible e consistente con respecto a si mesmo e ós demais, aínda que pode chegar a ser intolerante coa debilidadade humana. Pode chegar a ser perfeccionista.

- Moi autocrítico.
- Fortes desexos de sobresaír.

De tódolos xeitos, está claro que é a 'esfera intelectual' a que propiamente define os suxeitos superdotados. Realmente, a alta capacidade intelectual é o único elemento común a todos eles. Mesmo co risco da excesiva simplificación, na seguinte táboa (Castelló, 1995) pódese obter unha visión de conxunto da configuración intelectual dos superdotados e dos talentosos:

	SUP	TA	TAr	TM	TV	TL	TC
Creatividade	70		80				95
Lóxica	70	80				95	
Percepción	70		80				
Memoria	70	80					
Apt. verbal	70	80			95		
Apt. matem.	70			95			
Espacial	70		80				

(SUP= superdotados. TA= talento académico. TAr= talento artístico. TM= talento matemático. TV= talento verbal. TL= talento lóxico. TC= talento creativo)

Se nos fixamos no perfil do superdotado, as aptitudes son boas en tódalas áreas, mentres que os talentosos destacan nunha ou varias aptitudes, polo que o nivel mínimo é maior. Desta forma, un superdotado pode ter un nivel alto pero non extraordinariamente alto (centil 70),

xa que a súa principal característica é a combinación de recursos. Para os suxeitos con talento, este nivel aumenta ata o percentil 80 cando se trata de talentos complexos, é dicir, con altas capacidades nun número variado de aptitudes, e pode alcanzar valores case máximos (95

ou máis) no caso de talentos simples, isto é, unha altísima cualificación nunha única aptitude.

6. DIFICULTADES EMOCIONAIS E DE ADAPTACIÓN

Existe un termo clave á hora de analiza-las dificultades emocionais e de adaptación dos superdotados, que é o de *disincronía*. Este concepto foi introducido polo psicólogo francés Jean Ch. Terrasier (1989) e fai referencia ó desaxuste (desfasamento) evolutivo que se produce entre o alto desenvolvemento cognitivo e a madurez emocional e social de moitos suxeitos con excepcionalidade intelectual. Os desfasamentos son moito máis frecuentes desde as primeiras idades ata a adolescencia, e no ámbito intelectual maniféstanse en condutas ou capacidades propias de alumnos de maior idade, que se contraponen a niveis de madurez emocional e de experiencia social normais.

Así, por exemplo, é doado atopar nenos de alta capacidade intelectual que poden manter conversas perfectamente adecuadas, en canto a razoamento e linguaxe, con adultos, pero que presentan respostas emocionais e interaccións sociais infantís. Normalmente este tipo de situacións deriva en inseguridade persoal, sentimentos de rexeitamento polo grupo de iguais e condutas anómalas, e acostuma darse nomeadamente en casos de nenos precoces, de talentos académicos e de superdotados.

Naturalmente a disincronía non explica tódalas dificultades adaptativas e

emocionais, senón que estas obedecen a un conxunto de variables moito máis amplo no que interveñen factores de personalidade (de distribución aleatoria), factores derivados do contorno familiar e factores sociais, cun gran peso do contorno escolar. Neste sentido compréndese ben que, dadas as características de elevado cociente intelectual e creatividade destes alumnos, a aparición de condutas como a ruptura de situacións rutinarias ou o hipercriticismo, non sexan nada estraño, coas conseguíntes dificultades de inserción grupal imaxinables en ambientes tan formais como adoita se-lo ámbito escolar usual.

Daquela, non é infrecuente que se produzan, de forma un tanto paradoxal, situacións de fracaso escolar que a miúdo provocan sentimentos de desacougo en determinado tipo de profesores (normamente ríxidos), derivados dunha actitude de desmotivación e aburrimiento ou de comportamentos disruptivos tales como manifestar opinións de continuo ou, pola contra, inhibición en situacións de traballo en grupo.

Tamén no ámbito familiar se producen con frecuencia situacións de desaxuste entre os pais, que poden chegar a sentirse abafados ante os razoamentos e as condutas dos seus fillos, razoamentos que temen non poder cubrir. Ó contrario, tamén os pais poden chegar a constituír unha seriedade fonte de ansiedade para os fillos con alta capacidade, se manteñen un nivel de expectativas tan elevado —sobre todo canto a éxitos académicos— que o neno non dea aca-
dado, o que derivaría en situacións de

baixa autoestima e incremento da ansiedade persoal.

Este tipo de situacións pode chegar a facer necesaria a intervención psicolóxica. O seguinte cadro —adaptado de Luz F. Pérez e Olga Díaz (1994)— recolle

de forma sintética as diversas características dos superdotados e as súas repercusións escolares e emocionais:

7. A ATENCIÓN EDUCATIVA DO ALUMNO CON ALTAS CAPACIDADES

CARACTERÍSTICA	CONSECUENCIAS ESCOLARES	CONSECUENCIAS EMOCIONAIS
- Aprendizaxe moi rápida.	- Oposición a situacións rutineiras. - Falta de atención.	- Impaciencia ante a lentitude dos outros.
- Alta abstracción, síntese e conceptualización. Alto nivel de linguaxe.	- Criticismo cos métodos e a organización escolar. - Desmotivación e aburrimiento	- Uso 'hábil' da linguaxe como forma de escapar de situacións comprometidas.
- Actitude activa ante a aprendizaxe. Curiosidade e busca do relevante. Perfeccionismo.	- Preguntas desconcertantes e obstinación ata obter respostas satisfactorias.	- Non comprensión de actitudes conformistas.
- Alta creatividade e imaxinación.	- Ruptura de rutinas. - Desorganización.	- Ruptura de plans familiares ou en grupo.
- Independencia. Tendencia ó traballo individual. Alta motivación intrínseca.	- Dificultade en acatar normas grupais.	- Posibles rechazos cara a amigos ou familiares, especialmente se estes son absorbentes.
- Alta capacidade de organización.	- Imposición ós compañeiros.	- Poden chegar a ser dominantes e desprezativos.
- Alta sensibilidade social.	- Vense como 'raros' polos temas que tratan.	- Moi sensibles ó rexeitamento social. Necesidade de recoñecemento social.
- Autocrítica excesiva.	- Desvalorización persoal.	- Baixo autoconcepto.
- Gran sentido do humor.	- Humor ácido e mordaz.	- Humor non compartido.

A penas existe tradición no noso sistema educativo no que se refire ó traballo específico cos alumnos de altas capacidades. Isto débese a unha visión, socialmente moi estendida, de que estes alumnos, finalmente, han desenvolverse ben por si mesmos, polo que os recursos educativos, sempre escasos, deberán centrarse nos alumnos normais ou, en

todo caso, naqueles que presentan déficits.

Son os Estados Unidos o país que máis atención leva prestado ó tema da sobredotación intelectual. No chamado *Informe Marland* (1972) recóllense medidas para a atención educativa dos superdotados; neste sentido, prodúcense multitude de disposicións legislativas en

practicamente tódolos estados da Unión a partir desa data.

O caso europeo é distinto. Os países nórdicos non prevén actuacións educativas especiais para a sobredotación, ó entender que suporían un mecanismo que serviría para manter unha posición de privilexio en certos grupos. Nestes países a atención especial está dirixida ós grupos en desvantaxe, pois o modelo educativo ordinario considérase suficiente para a atención dos alumnos con altas capacidades. Posicións diferentes manteñen outros países europeos que si inclúen actuacións especiais con estes alumnos. Este é o caso do Reino Unido, Holanda, Alemaña ou, máis recentemente, Francia.

Como vimos na introducción deste artigo, en España a lexislación educativa actual contén actuacións diferenciadas para os alumnos de altas capacidades. En termos moi xerais, as regras que rexen a atención educativa están baseadas no principio de *tratamento á diversidade* como unha das pautas esenciais da lei de educación vixente no noso país. Este principio, en síntese, apóiase en entender a calidade da educación como a capacidade do sistema educativo para ofrecer prácticas educativas axustadas á diversidade de capacidades, motivacións, intereses e situacións sociais dos alumnos. Isto supón o seu tratamento individualizado (non individual). Deste xeito, a conceptualización da atención á diversidade pon o acento na vontade de busca de propostas educativas que fagan posible un alto grao de axuste entre as diferentes capacidades de aprendizaxe

dos alumnos e as características da acción educativa.

Esta conceptualización responde a un cambio na mentalidade da nosa sociedade. Aínda que de forma incipiente, o número de persoas que avogan pola educación dos alumnos con alta capacidade son conscientes da importancia de dotarse de políticas educativas que permitan o tratamento diferenciado destes alumnos.

O mesmo que ocorre con calquera outro alumno, as necesidades escolares dos alumnos con alta capacidade veñen definidas pola interrelación entre os seus recursos cognitivos, as habilidades sociais e, en sentido amplo, a súa personalidade.

No que atangue ós recursos cognitivos debe insistirse na necesidade de diferenciación conceptual entre sobredotación, talento (académico) e precocidade, pois as respostas educativas variarán sensiblemente, tal e como veremos despois. No que respecta ó segundo elemento, as habilidades sociais acostuman distribuírse de forma aleatoria, agás nos casos de sobredotación e de talento social. Por último, en relación cos trazos de personalidade —sacando certas tendencias puntuais, como pode se-lo sentido do humor nos talentos creativos—, distribúese así mesmo de forma aleatoria, como ocorre co resto da poboación.

Desbotadas, pois, formulacións excesivamente reduccionistas sobre fórmulas xenéricas de atención, a resposta educativa ós casos de sobredotación toma en consideración a adopción dal-

gún dos tres grandes tipos de medidas: *aceleración, agrupamento e enriquecemento*.

A) A ACELERACIÓN CURRICULAR

Esta estratexia educativa é a máis tradicional e refírese ó que normalmente se denomina 'adianto de curso'. Consiste en permitirlle ó alumno de alta capacidade ben comeza-la escolarización a unha idade máis temperá (adianto), ben adiantar cursos escolares (aceleración propiamente dita) coa idea de que os contidos curriculares estean máis en consonancia coa súa capacidade.

Esta medida, se cadra a máis sinxela pois só supón esforzos de tipo administrativo, posúe vantaxes evidentes: maior motivación académica debido ós contidos novos; ademais, non require recursos adicionais como son espazos, libros ou materiais específicos. Pero tamén presenta inconvenientes que deben terse en conta. Entre eles cabe mencionar de forma prioritaria dous aspectos: en primeiro lugar, os posibles desarraigos emocionais, debido á disincronía do desenvolvemento destes alumnos, con amplo progreso cognitivo pero, tal vez, non tan desenvolvidos afectiva e socialmente. En segundo lugar, pódese falar dun proceso de *etiquetaxe* do alumno, pois tanto para os seus profesores como para os seus compañeiros (antigos e novos) ese neno convértese nun neno distinto, o que pode poñer en crise a súa integración social.

En definitiva, esta medida pode ser válida para determinados suxeitos precoces ou con talento académico, nos que a madurez emocional e os recursos de

interacción social sexan tan bos que lles permitan supera-las posibles dificultades de integración social que se lles presentarán.

B) O AGRUPAMENTO

Consiste en xunta-los alumnos de alta capacidade en aulas, ou mesmo en centros especiais onde se poden levar a cabo programas especialmente deseñados para eles.

Naturalmente, existen diversas gradacións nesta modalidade, desde unha versión de agrupamento nun centro especial para eles (agrupamento total) ata unha modalidade de agrupamentos flexibles durante parte da xornada lectiva (agrupamento parcial).

A idea que subxace é a de poder impartir un currículo e unha metodoloxía homoxénea para alumnos que teñen unhas características cognitivas e de aprendizaxe semellantes. O investimento educativo, malia ser claramente maior có referido á aceleración curricular, é rendible pois facilita enormemente o traballo en grupo, tanto no que se refire ós programas como ó profesorado, á vez que ten efectos positivos na motivación dos alumnos ó lles permitir manter un alto ritmo de aprendizaxe.

Os inconvenientes volven situarse outra volta no ámbito da socialización, sobre todo no caso do agrupamento en centros especiais, pois pode resultar unha estratexia desintegradora socialmente ó se limita-las súas relacións sociais a alumnos similares. Esta situación é menos grave no caso dos agrupamentos parciais

(por exemplo, abandonando o alumno a súa aula ordinaria para desenvolver algún programa específico), se ben persiste o problema da etiquetaxe aludido. Estratexias de agrupamentos en actividades extraescolares ou en cursos de verán poden paliar en gran medida estas cuestións.

De calquera xeito, o alumno debe poder satisfacer a súa curiosidade intelectual e consolidar o nivel de comprensión de que é capaz nalgún lugar, sexa no centro educativo ou non. Agrupamentos flexibles que coiden de forma exquisita o problema da etiquetaxe suporán alternativas motivacionais válidas.

c) O ENRIQUECEMENTO CURRICULAR

Consiste en realizar axustes individualizados cos alumnos que superan o ritmo e os contidos do programa de clase, de forma que poidan seguir na súa aula ordinaria programas de maior profundidade ou con ampliación do temario.

Ten a vantaxe de que o alumno de alta capacidade segue a traballar cos seus compañeiros, polo que non se resente a socialización, e asemade posibilita unha maior motivación académica.

É o método máis eficaz, xa que permite deseñar respostas educativas 'á carta', pero tamén é o máis custoso pois a rendibilidade dos programas deseñados para un suxeito a penas poden aplicarse a outros casos. Ademais, o deseño destes programas pode incluír a intervención de

diversos profesionais e a preparación de material específico.

Entre os aspectos que se han ter en conta neste modelo, cabe destacar tres tipos diferentes de actividades de enriquecemento; as dúas primeiras son apropiadas para calquera alumno e a terceira, específica para alumnos con alta capacidade cognitiva:

1ª) Actividades de *exploración xeral*: desenvolvemento de centros de interese, saídas ó campo, conferencias e coloquios con autores, audicións musicais, etc.

2ª) Actividades de *exercitación en grupo*: actividades de desenvolvemento do pensamento, programas para ensinar a pensar, adestramento en asertividade, habilidades sociais, actividades de análise e síntese, etc.

3ª) Investigación *individual* dun problema *real*: require que o alumno se converta nun investigador e se adecue ó proceso de investigación formal.

Ademais, toda intervención de enriquecemento curricular debería, para optimizalos seus resultados, abranguer tres elementos esenciais:

- modificación dos contidos (ampliación),
- especial dedicación ós obxectivos de socialización e habilidades comunicativas,
- modificacións nas relacións entre os contidos, tendentes á interconexión entre as diferentes áreas e á súa aplicación a situacións reais.

A forma máis habitual de enriquecemento é facer ampliacións do currículo, útil especialmente no caso dos alumnos con talento académico ou nos precoces. Sen embargo, os profesores deberían pór especial coidado en non utilizar unicamente obxectivos dos cursos posteriores porque, co tempo, acabaría converténdose nunha forma de aceleración curricular, non de enriquecemento. Por esta razón, deberían fomentarse enriquecementos curriculares de tipo horizontal (é dicir, empregando obxectivos paralelos de maior

complexidade) e non enriquecementos verticais (obxectivos de cursos superiores).

Este tipo de traballo curricular é o máis axeitado para os alumnos superdotados ou con talento creativo, pois combina os recursos intelectuais coa flexibilidade.

O seguinte cadro reflicte as principais vantaxes e inconvenientes das tres medidas principais de intervención educativa que mencionamos:

	ACELERACIÓN	AGRUPAMENTO	ENRIQUECIMENTO
VANTAXES	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación académica debida a novos contidos. - Non require recursos adicionais (espacio, material especial). 	<ul style="list-style-type: none"> - Optimiza a motivación escolar. - Permite currículos e metodoloxías adecuadas á sobredotación 	<ul style="list-style-type: none"> - Permite tratar as necesidades educativas sen separalo do seu grupo.
DESVENTAXES	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas sociais e emocionais. - É difícil que o alumno teña un alto rendemento en tódalas áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit de socialización - Perigo de etiquetaxe persoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Precisa contextos educativos flexibles. - Require esforzos extraordinarios dos profesores.

A resposta normativa actual ós alumnos con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual, abrangue dúas destas tres medidas de resposta educativa: a aceleración e, sobre todo, o enri-

quecemento. Non se ten en conta a modalidade do agrupamento *per se*, é dicir, o agrupamento total en centros reservados exclusivamente para este tipo de alumnos. Si se teñen en conta posibilidades de agrupamento parcial, atendendo estes

alumnos en aulas de apoio durante tempos determinados do horario lectivo.

8. ALGUNHAS MEDIDAS EDUCATIVAS DE CARÁCTER XERAL

8.1. ASPECTOS REFERIDOS Ó PROXECTO EDUCATIVO E CURRICULAR DO CENTRO

Expóñense a seguir unha serie de aspectos xerais que poden ser tratados desde o propio Proxecto Educativo e Curricular do centro:

1º) Posibilita-la existencia de agrupacións flexibles.

2º) Considera-la posibilidade de utilizar formas de avaliación diferenciadas.

3º) Incluír obxectivos que cubran a existencia de diferentes ritmos de aprendizaxe.

4º) Fomentar metodoloxías de traballo cooperativo.

5º) Diseñar un Programa Xeral de Actividades que permita organizar ampliacións curriculares de carácter xeral, que inclúa a organización de conferencias, talleres, debates, excursións, proxeccións, etc., referidos a temas como a publicidade, a moda, a bolsa, crítica de cine, estudio dos costumes da zona, a cociña, a meteoroloxía, etc.

Para desenvolver estas actividades pódese constituír unha Comisión de Actividades Xerais de Enriquecemento que as organice, que conte con profesos-



As veces empréganse tests non verbais co obxecto de eludila deformación da linguaxe.

res, alumnos e pais. Pódese incluí-la colaboración de expertos externos.

6º) Fomenta-la formación de Grupos de Traballo entre os alumnos, sobre temas como:

- Redacción da revista do centro.
- Taller de fotografía, cine, teatro...
- Taller de arte, música...
- Equipo de xogos cooperativos...

Os grupos poderán funcionar cun plan de traballo elaborado polos propios alumnos, baixo a guía dalgún profesor.

7º) Adaptar de forma xeral diversos materiais curriculares, mediante comisións dos distintos departamentos ou seminarios, incrementando nos programas actividades que permitan diversos graos de afondamento, eliminando contidos repetitivos e seleccionando outros que permitan un maior afondamento e relación entre materias diversas.

Tras expoñer as medidas de carácter xeral do centro pode ocorrer que as necesidades educativas do alumno de altas capacidades non se consideren axeitadamente cubertas; neste caso cómpre tomar decisións na programación de aula.

8. 2. DECISIONS NA PROGRAMACIÓN DE AULA: ADAPTACIONES DO CURRÍCULO

Como é coñecido, os cambios ou axustes que se poden establecer, refírense tanto ó 'qué' (obxectivos e contidos) e ó 'cómo' (estratexias de ensino-aprendizaxe) ensinar, coma ó 'qué' e 'cómo' avaliar. Analizaremos estes ámbitos a continuación.

8.2.1 Adaptacións no 'qué' ensinar

Se o alumno domina gran parte dos contidos ou se o seu ritmo de aprendizaxe é sensiblemente maior, pode resultar oportuno introducir modificacións nalgúns elementos do currículo. Sen embargo, como norma xeral, non convén incluír contidos que corresponden a cursos superiores.

Si é importante, en cambio, ofrecerlle a posibilidade de que adquira estrate-

xias adecuadas de busca de información. Tamén se deben practicar estratexias de organización do traballo: técnicas de estudo, organización do tempo, etc. Pode chegarse incluso a incluí-la aprendizaxe de métodos de investigación sinxelos: cómo formular hipóteses, cómo comprobalas, etc. Estes contidos deben traballarse con tódolos alumnos, aínda que as esixencias non sexan as mesmas para todos. É importante, por último, incorporar un tema de especial relevancia nalgúns alumnos con sobredotación intelectual: o ensino de habilidades de relación.

¿Que tipo de contidos debemos introducir?

As adaptacións curriculares para os alumnos con sobredotación intelectual han incluír ampliacións dos contidos tanto verticais coma horizontais. Por ampliación vertical entendémo-lo aumento da cantidade de contidos que van aprender, mentres que por ampliación horizontal nos referimos á realización de 'interconexións' entre os contidos que se aprenden.

Para os alumnos superdotados é máis aconsellable a ampliación horizontal e para alumnos con talentos específicos resulta máis eficaz a ampliación vertical de contidos da área concreta en que destaca.

Hai un amplo consenso entre os autores en afirmar que unha das estratexias máis útiles para traballar con estes alumnos é a de desenvolver os contidos do programa do grupo con maior extensión, e analizar determinados aspectos

con máis profundidade ou relacionalos con outras áreas do currículo. Isto é necesario cando o alumno necesita menos tempo cós seus compañeiros para acadalo que se está a traballar na aula. É conveniente lembrar que a ampliación de contidos ha centrarse na proposta de actividades mediante as cales o alumno aprenda en por si. Isto fai que a función do profesor consista primordialmente en guiala súa aprendizaxe e non en explicallo contido concreto que se pretende ampliar.

¿Debemos introducir contidos diferentes dos que traballa o grupo?

Pode ocorrer que sexa necesario traballar cun alumno determinados contidos relacionados cos seus intereses, pero que non teñen a penas conexión cos contidos do programa do grupo. Sábese que algúns alumnos con sobredotación intelectual chegan a converterse en verdadeiros especialistas nalgún tema polo que se senten especialmente motivados e ó que dedican moito tempo. Pois ben, non se trata de insistirle naquilo que xa domina, senón que as razóns de incluír ese tema na clase deberían ir enfocadas cara ó logro dunha maior motivación por outras aprendizaxes (ese tema serviría de reforzo) ou ben para substituír aquela parte do programa de clase que o alumno xa domina por ese tema de interese; isto permítelle realizar un traballo persoal moito máis satisfactorio.

Debemos insistir en que non se trata de que o profesor domine o tema ou temas que lle interesan especialmente ó alumno sobredotado, senón que actúe

como guía do seu traballo (descubríndolle cómo acceder á información, etc.). É posible que o propio alumno saiba máis có seu profesor no referente ó seu campo de interese, pero mesmo así o profesor sempre poderá axudalo a conseguir novos datos ou a organizar mellor a información que xa posúe.

Por iso é importante que o profesor evite toda sensación de incomodidade en recoñecer que descoñece determinada información, reconducindo preguntas que non sabe contestar mediante o ofrecemento de axuda na investigación dese tema. Non é conveniente intentar demostrar que o profesor sabe sempre máis có alumno, porque é moi posible que non sexa así; o importante é facerlle ver que o quere axudar e que lle preocupa encarreira-lo seu progreso.

8.2.2 Adaptacións no 'cómo' ensinar

Pode ocorrer, e de feito ocorre con certa frecuencia, que alumnos con alta capacidade cognitiva obteñan baixo rendemento escolar e amosen falta de interese polas actividades escolares. Para este tipo de alumnos a mellor estratexia é intentar axustalo modelo de traballo ás súas características, utilizando diferentes procedementos de motivación, pero sempre procurando que estes procedementos tamén sexan adecuados para o resto dos compañeiros da clase.

Xa mencionamos que o profesor ha centrarse máis en orientalo traballo do superdotado (facilitándolle a adquisición de estratexias de busca de información e suscitando interrogantes) que en ensinar

directamente os contidos de aprendizaxe. Descubrir que as necesidades educativas dun alumno non están cubertas abondo co programa usual da clase non implica que se cambie radicalmente o método de traballo, pero si que o profesor se pregunte cómo pode atendelas mellor; por iso debe decidir se pode continuar co seu método habitual e dedicar un tempo de atención especial a ese alumno, se programar actividades diversas de ampliación, ou se abonda con que lle facilite materiais diversos que o axuden. A continuación presentamos, a modo de suxestión, algúns exemplos de cómo ensinar a estes alumnos:

a) Utiliza-lo alumno con sobredotación como 'profesor' e como 'alumno' doutros compañeiros.

Este tipo de estratexia dá adoito bos resultados pois implica que o alumno superdotado ha realizar un esforzo importante para organizar e explica-la información, ó tempo que contribúe a unha mellor inserción social. É conveniente rota-los papeis (profesor-alumno) para que non siga sempre o papel do alumno 'que sabe máis', pois acepta-la axuda é tan importante como aprender a axudar. A utilización desta técnica ha de realizarse dentro dun clima de clase no que os papeis se desempeñen con total naturalidade e nunca supoñan unha demostración de superioridade duns fronte os outros.

b) Incluír actividades con diferentes graos de dificultade.

Estámonos a referir a actividades que conteñan diversas subactividades

grupais e que poidan desenvolverse de xeito cooperativo (por exemplo, confecciona-la revista do centro: facer entrevistas, redactar, ilustrar...). Como pode verse, trátase de propoñer actividades de aprendizaxe cooperativa nas que cada alumno saiba que a súa contribución é necesaria para o resultado final. Programar actividades amplas permite que os alumnos con alta capacidade se encarguen das tarefas máis complexas ou máis adecuadas ás súas características e asemade tódolos alumnos cooperan e aprenden a respecta-las diversas achegas dos demais.

c) Programar actividades de libre elección.

Poñamos un exemplo simple: se un alumno finaliza os problemas de matemáticas de primeiro e se lle poñen máis mentres os seus compañeiros rematan, é moi probable que ó día seguinte xa non os acabe de primeiro. Para evitar esta adecuación ó ritmo do grupo é importante que, nalgúns momentos, estes alumnos poidan realizar actividades elixidas por eles mesmos e que respondan ós seus intereses.

d) Incluír actividades extraescolares adecuadas ós intereses destes alumnos.

As saídas do centro poden ser unha boa ocasión para ofrecer unha resposta apropiada ós intereses moi concretos destes alumnos: pintura, arqueoloxía, insectos, plantas, etc.

e) Actividades individuais para o alumno de alta capacidade.

Renzulli propón o método de 'condensación', que consiste en substituír unha actividade que resulta moi doada para ese alumno por outra que denomina de 'enriquecemento' ou de 'profundidade'. Así, mentres que o grupo realiza unha tarefa determinada, propóñense outras para o superdotado ou con talento específico, relacionada coas que está a traballar o grupo. Este método é adecuado para poder tratar algúns contidos con maior profundidade ou para desenvolver aqueles relacionados cos intereses do alumno, que non traballará o resto da clase. A modo de exemplo: escribir un artigo para a revista do colexio mentres que outros alumnos fan un dictado.

f) Organización dos espazos da aula.

Establecer diferentes espazos de actividade na aula é unha estratexia útil cando existen na clase alumnos con diferentes ritmos de traballo.

g) Flexibiliza-la distribución do tempo.

A organización do tempo ha ser flexible, tanto se é un só profesor o que se encarga do grupo coma se son varios. Unha estratexia válida é a de establecer un tempo mínimo e un tempo máximo para cada actividade, co fin de reducir conductas impulsivas ou desmotivación.

h) Tratamento educativo dalgunhas variables usuais en sobredotación intelectual.

Xunta as variables sinaladas, con certa frecuencia se produce a necesidade de atender algúns aspectos pouco cubertos

no currículo ordinario e que son a miúdo obxecto de atención específica nos casos de sobredotación intelectual. Son os seguintes:

- Adestramento en habilidades sociais: asertividade, autocontrol, relacións con pares e cos adultos, etc.
- Estratexias cognitivas de aprendizaxe e metacognición: estratexias de busca de información, organizativas, creativas, analíticas, de toma de decisións, etc.
- Orientación vocacional: evitar situacións de 'perfeccionista paralizado', análises de estudos, etc.

8. 2. 3 Adaptacións no 'qué e no 'cómo' avaliar

As modificacións sobre o 'qué' ensinar, é dicir, canto ós obxectivos e contidos, poden supo-la introducción de novos criterios de avaliación. Pero, amais do anterior, as modificacións no sistema de avaliación deben incluír informacións referidas non só ó progreso académico do alumno, senón tamén do propio proceso de ensino-aprendizaxe, no que se inclúan tanto mecanismos de avaliación non referidos exclusivamente ós exames (questionarios, entrevistas, análises de traballos realizados dentro e fóra da aula, etc.), como a avaliación de aspectos como o grao de relación persoal entre o alumno e os seus iguais, os diferentes papeis que adopta, etc.

Debería terse en conta así mesmo a avaliación dos aspectos organizativos (espazos, tempos, recursos...) e a propia práctica do docente en relación cos

diferentes enfoques metodolóxicos que os profesores do alumno con sobredotación intelectual están desenvolvendo, co fin de analiza-los máis adecuados para cada caso.

As variacións introducidas na programación (axustes ou adaptacións) deberán quedar reflectidas por escrito co fin de garanti-la continuidade do proceso con independencia dos profesores que se ocupen do caso.

9. RELACIÓNS COAS FAMILIAS

A información dirixida ós pais de alumnos con sobredotación adquire unha importancia especial, derivada das preocupacións e expectativas inadecuadas que acostuman darse nestes casos. Así, é frecuente que se produzan nos pais actitudes de excesiva presión sobre os centros escolares —ó entender que non dan atendido as necesidades dos seus fillos—, presións excesivas sobre o propio fillo, etc. Co fin de evitar este tipo de situacións é importante conseguir unha actitude de colaboración entre o centro e os pais. Algunhas actividades que poderían desenvolverse son:

— Integra-los pais no proceso de identificación, solicitándolles que proporcionen información pertinente sobre o desenvolvemento e a situación actual dos seus fillos.

— Unha vez concluído o proceso de identificación, segue sendo moi importante a colaboración dos pais, especialmente no referente á achega de

información sobre aptitudes e habilidades non académicas.

— Os pais deben ser amplamente informados sobre as posibles adaptacións curriculares ou actividades de ampliación que se planifiquen. En ocasións é necesario incluílos nelas, especialmente en temas como a mellora de habilidades sociais.

— Naturalmente, o mesmo ca con calquera outro alumno, é imprescindible proporcionar unha información completa da evolución escolar do alumno.

Por último, convén comentar cos pais unha serie de actitudes que deben adoptar co seu fillo con sobredotación intelectual. Basicamente: aceptalo como é e non esperar que destaque en todo. Estimulalo sen o forzar e dedicarlle parte do seu tempo libre (máis calidade ca cantidade). Acepta-la súa curiosidade aínda que non teñan respostas e respecta-lo seu ritmo de traballo. En definitiva, recordar que o seu fillo necesita afecto e que os aspectos emocionais son, como pouco, tan importantes coma os aspectos exclusivamente intelectuais.

BIBLIOGRAFÍA

Marland, S. P., *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the U. S.*, Washington, D. C., 1972.

Castelló, A., "Estrategias de enriquecemento del curriculum para alumnos y alumnas superdotados", *Aula*, 45, 1995, 19-26.

- _____. *Problemática escolar das persoas superdotadas e talentosas*, en C. Martín Bravo (coord.), *Superdotados. Problemática e intervención*, Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidade de Valladolid, 1997.
- Generalitat Valenciana. Consellería d'Educació i Ciència, *La resposta educativa als alumnes superdotats i/o amb talents específics*, 1997.
- Pérez, L., e O. Díaz, "Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en alumnos de altas capacidades", *Faísca*, 1, 1994, 103-127.
- Renzulli, J. S., *The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity*, en R. J. Sternberg e J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986. Edición española en Y. Benito Mate (coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*, Salamanca, Amarú Ediciones, 1994, páxs. 41-78.
- Sternberg, R. J., *Inteligencia humana. La naturaleza de la inteligencia y su medida*, Barcelona, Paidós, 1987.
- _____. *Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative "Metaphors of Mind"*, en K. A. Heller e cols., *International handbook of research and development of giftedness and talent*, Oxford, UK: Pergamon Press, 1993, páxs. 185-207.
- Terrassier, J., *Les enfants surdoués on le précocité embarrassante*, París, Les Editions ESF, 1989.
- Whitmore, J. *Nuevos retos a los métodos de identificación habituales*, en J. Freeman (dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Madrid, Santillana. Aula XXI, 1985, páxs. 115-138.

