

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Don Augusto M. Bruyel Pérez

Grupo de Investigación en Altas Capacidades de la Univ. de Santiago

Agustín Dosil Maceira

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la U. Santiago

RESUMEN: Una vez que un niño está identificado como superdotado, el deber inexcusable es facilitarle un plan de apoyo y desarrollo psicopedagógico. Los programas de intervención para alumnos con altas capacidades poseen algunos elementos comunes que los hacen diferentes a otros tipos de intervención.

La mayor parte de los autores coinciden en que las principales estrategias de intervención psicoeducativa con estos niños son tres: *aceleración, agrupamiento y enriquecimiento*. Destaca entre ellas, el modelo de enriquecimiento de tríada, de Renzulli.

RESUMO: Unha vez que un neno está identificado como superdotado, o deber inexcusable é facilitarlle un plan de apoio e desenvolro psicopedagóxico. Os programas de intervención para alumnos con altas capacidades posúen algúns elementos comúns que os fan diferentes a outros tipos de intervención.

A meirande parte dos autores coinciden en que as principais estratexias de intervención psicoeducativa con estes nenos son tres: *aceleración, agrupamento e enriquecemento*. Destaca, entre elas, o modelo de enriquecemento de tríada, de Renzulli.

SUMMARY: Once a child has been identified as gifted, it is essential to make him or her the object of a psychopedagogic support and development programme. Such programmes differ in several important respects from other types of intervention. Most authors agree that intervention programmes for gifted children should be centred on three main strategies: *acceleration, grouping and enrichment*. Perhaps the most widely used intervention programmes are those based on Renzulli's "triad enrichment" model.

Una vez realizada la detección de sujetos diagnosticados como superdotados, el inexcusable paso siguiente es ofrecerle el apoyo psicológico y pedagógico que le permita su plena realización, no sólo como estudiante muy capaz sino también según cualquiera de los ámbitos que configuran la formación integral de una persona.

La atención a los niños más capaces es una cuestión de justicia humana y pedagógica elemental. Cualquier niño debe ser atendido según sus características para desarrollar al máximo sus potencialidades. Además, cualquier ayuda que podamos proveer para unos (adaptaciones en el currículo, cambios en la forma de impartir docencia, formas alternativas de apreciar el trabajo de los alumnos, actividades de apoyo, nuevas formas de agrupamiento en el aula, aporte de material, etc.) repercute automáticamente en el desarrollo de toda la clase.

En 1972 se crea en EE.UU. la Oficina de los Superdotados y Talentosos, responsable de la autorización de subvenciones para modelos de programas, entrenamiento de profesores, investigación y difusión de información sobre superdotados. De 1972 a 1974 se emplearon de 300.000 a 1.000.000 de dólares por año, con fondos extraídos de otros programas, tales como la educación ocupacional o la de adultos. En 1974 se da, quizás, uno de los momentos de inflexión más importantes en lo que concierne al superdotado: se crea la Special Projects Act, que provee fondos específicos para la Oficina de los Superdotados y Talentosos: 42,6 ya en 1976.

Para **Genovard y González (1993)** todas las cuestiones relativas a la intervención pueden agruparse en dos grandes sectores. Por una parte, lo referido al sujeto mismo de la intervención: su *definición*, el papel del *ambiente*, y la *filosofía educativa* que influirá en los objetivos del programa educativo y en los modelos de instrucción aplicables (**Horowitz y O'Brien, 1985**). Por otra, las especificaciones que se pueden hacer sobre dichos programas y modelos. En este apartado se encuadrarían los estudios *curriculares* (**Gallagher, 1975; Kaplan, 1979; Feldhusen y Treffinger, 1980; Khatena, 1982; Tannenbaum, 1983**), los modelos *instruccionales* (**Benbow, y Stanley, 1983; Castelló, 1988**), y la *aplicación* de dichos modelos.

1.- Elementos de un programa de intervención

Los programas de intervención para alumnos superdotados poseen algunos elementos comunes que resultan esenciales en su diseño y que les hacen ser diferentes a otros tipos de intervención. Estos elementos los concretan **Carter y Hamilton (1985)** en los siguientes:

- Definición de las características y necesidades del alumno muy capacitado.
- Especificación de los criterios e instrumentos de identificación.
- Filosofía en la que se recojan los principios básicos de desarrollo del programa.
- Enumeración de los objetivos que se esperan conseguir.
- Desarrollo del currículo.
- Características del personal que lo pondrá en marcha.
- Aclaración de los recursos necesarios.
- Sistema propio de evaluación.

Parémonos en algunos de los elementos.

Filosofía del programa

La filosofía de un programa para estudiantes muy capacitados supone la existencia de un contexto en el que el programa tiene sentido, ya que responde a determinadas características y necesidades. En este sentido, buscará el desarrollo máximo de las potencialidades de este tipo de alumnos.

Son cuatro las cuestiones principales que han de ser recogidas en la filosofía de un programa:

- la definición adoptada sobre alumno superdotado;
- aclaración de por qué es necesario elaborar un programa diferenciado.
- resultados que se espera alcanzar;
- metodología adecuada para alcanzar esos resultados.

Juntune (1982) propuso las cuestiones que pueden ayudar a configurar la filosofía de un programa para alumnos brillantes.

a) ¿Por qué es necesario el programa?

- ¿Cuáles son las necesidades de los alumnos superdotados?

- ¿Cuáles de estas necesidades se cubren con los programas escolares?
- ¿Qué ocurre si no se descubren las necesidades de estos estudiantes?
- ¿A cuántos niños se les pasa por alto su capacidad?

b) ¿Qué debería proporcionar el programa?

- ¿Qué oportunidades deberían presentarse en las distintas áreas del currículo?
- ¿Qué habilidades deberían desarrollar estos alumnos?
- ¿Qué tipo de servicios hay que desarrollar?
- ¿Qué tipo de interacción entre el centro educativo y la comunidad puede llevarse a cabo?

c) ¿Cómo se llevaría a efecto lo previsto en el programa?

- ¿De qué manera se podría poner en práctica en el aula ordinaria estas previsiones?
- ¿Qué personas deberían trabajar con estos alumnos?
- ¿Qué elementos habría que desarrollar para proporcionar las oportunidades y servicios previstos?
- ¿Qué cambios sería necesario realizar respecto a:
 - la tarea diaria del alumno
 - la responsabilidad del profesor
 - cuestiones administrativas y organizativas del centro.

d) ¿Cuándo y dónde se desarrollará el programa?

- ¿Cuál será el momento más indicado para que estos estudiantes comiencen a trabajar en el programa?
- ¿Quiénes son las personas más capacitadas para trabajar con estos alumnos?
- ¿Cuáles serían los mejores sitios para que estos alumnos pudieran llevar a cabo el programa?

e) ¿Quiénes serán los responsables de la puesta en práctica del programa?

- ¿Quiénes se encargarán de atender y asesorar a los profesores que trabajen con estos alumnos?
- ¿Quiénes se encargarán de atender y asesorar a los padres de los chicos altamente capacitados?

Objetivos del programa y del alumno

En principio, el objetivo prioritario en todos los programas es conseguir el desarrollo de los alumnos dotados de altas capacidades y destrezas a través de una instrucción acorde con estas cualidades. La determinación de las metas y objetivos del programa constituye un momento fundamental porque nos dará pistas del plan a seguir y cómo llevarlo a cabo. De la misma manera, toda la información recogida sobre el alumno -sus capacidades, intereses, motivación, relaciones sociales...- constituirán también elementos vitales para adecuar las metas del programa a sus características (Porto, 1990).

En cualquier caso, además de vincular a sus características, necesidades e intereses las opciones presentadas a estos muchachos, no se podrá olvidar que los objetivos han de hacer referencia al desarrollo *integral*: no sólo a sus destrezas cognitivas sino también a sus habilidades afectivo-sociales.

Diseño del currículo

El currículo constituye la esencia del aprendizaje, es decir, el plan de lo que debe ser enseñado, cómo debe ser enseñado, qué actividades y cuándo se tienen que realizar, qué recursos se tienen que poner en marcha, y qué, cómo y cuando evaluar los aprendizajes. Se trata ahora de crear las condiciones curriculares en un determinado centro a través de las cuales el alumno pueda hacer uso de unas experiencias de aprendizaje que estimulen y permitan desarrollar sus capacidades intelectuales y sociales.

Otras formas de diseño ponen el acento en la *organización*, los *recursos* o *formas de agrupamiento* apropiada para los alumnos más capaces.

Sin embargo, aun siendo todas estas formas encomiables, parece lógico señalar que el mejor diseño de currículo es el que tiene en cuenta tanto la selección de contenidos como el desarrollo de las destrezas básicas, el agrupamiento ideal, la organización escolar, el mejor aprovechamiento de los recursos existentes dentro y fuera del centro, el tratamiento interdisciplinar de los contenidos, etc.

Un currículo diferenciado

Aceptada la necesidad de un currículo diferenciado para los alumnos más brillantes, la diferenciación vendrá dada en primer lugar por los **contenidos** curriculares, que se podrán desarrollar de forma *acelerada* o *enriquecida*.

En segundo lugar, la diferenciación de los **procesos** hará hincapié en la flexibilidad del pensamiento, el descubrimiento, la creatividad. El alumno muy capaz no sólo necesita aprender los típicos contenidos intelectuales sino que precisa aprender a indagar en las fuentes de información, formular adecuadas preguntas de investigación, examinar la validez empírica de datos, probar hipótesis, analizar y evaluar la consistencia o contradicción de cualquier fuente de información, utilizar con habilidad los recursos... Todo esto será posible si en el aula existe un ambiente que facilite el pensamiento creativo, la divergencia y la flexibilidad.

Atentos siempre a la formación integral de estos muchachos, los **objetivos afectivos** formarán también parte de este currículo diferenciado. Se intentará desarrollar el autoconcepto positivo, la independencia de juicio y actuación, y los valores sociales y destrezas interpersonales. El currículo debe potenciar tanto la comprensión y aceptación de sí mismo como la toma de decisiones, el sentido de la responsabilidad y la cooperación del trabajo en equipo. No olvidemos que este tipo de estudiantes, por la singularidad de sus habilidades e intereses, pueden tender a aislarse en sus tareas y a mostrarse egocéntricos, por lo que se le debe animar a compartir sus experiencias.

Por último, la creación de un **ambiente de aprendizaje** diferenciado que haga posible la aceptación de las diferencias individuales y la valoración del trabajo y progreso personal desde una perspectiva de cooperación más que de competición. Nuestros alumnos serán productores, y no meros consumidores de información. La diferenciación en cuanto al ambiente facilitador del aprendizaje supone también un mayor acceso a las fuentes de información, utilizando la mayor parte posible de los recursos materiales y humanos disponibles en el centro y fuera de él. La fuente primaria será el profesor, presentador

de múltiples opciones capaces de generar en el estudiante la motivación y la toma de decisiones. Su actuación deberá ser flexible y ajustada a las diferencias individuales, promoverá el desarrollo de la creatividad y la divergencia, y guiará siempre al alumno en su tarea escolar.

Recursos materiales y humanos

Como en cualquier programa, resulta de capital importancia saber con qué recursos materiales y humanos contamos. Algunos modelos de programas resultan impracticables por falta de presupuesto o infraestructura que lo haga posible. Hay que contar siempre con el contexto en el que se piensa implantar el programa; muchas veces lo mejor es enemigo de lo bueno, por lo que con un coste moderado, unos recursos mínimos y personal debidamente motivado se puede llevar a cabo un programa muy efectivo de atención al superdotado.

En el diseño del programa deberemos hacer constar aquellos materiales y recursos que será necesario emplear, cómo nos provisionaremos de ellos, qué personas se harán cargo de su ejecución y cuál será su preparación. Estos profesores no tienen por qué ser ellos mismos superdotados; basta con que sean facilitadores de experiencias enriquecidas de aprendizaje. Esta función la pueden realizar perfectamente los profesores ordinarios, con la formación adecuada que les clarifique, en primer lugar, la naturaleza del alumno altamente capacitado; y les oriente, en segundo lugar, sobre las estrategias de enseñanza. **Feldhusen (1985)** presenta una lista de las características esenciales (deseables, por otra parte, en cualquier profesor) que deberían concurrir en los profesionales encargados de la educación de estos alumnos:

- autoconfianza,
- flexibilidad,
- entusiasmo,
- capaz de apreciar la capacidad superior de estos niños,
- amplia base cultural,
- inteligencia,
- aptitudes artísticas,
- capacidad para utilizar técnicas de cuestionamiento,
- capaz de estimular el pensamiento de alto nivel del alumno,
- capaz de orientar al alumno,
- capaz de desarrollar un buen currículo,
- capaz de diagnosticar y prescribir necesidades y actividades de aprendizaje.

La educación debe también conducir al niño a participar en la comunidad en general y a comprenderla, *aprovechando la experiencia y las facilidades de la misma. Los padres pueden participar aportando su saber en las distintas profesiones, proporcionando los medios de transporte para trasladar a los chicos a desarrollar determinadas actividades*, colaborando en la transcripción o grabación de ciertos materiales de aprendizaje... Igualmente, se puede animar a los propios alumnos a enseñarse unos a otros aportando nuevas ideas, ayudando en la resolución de problemas, cuestionando opiniones e hipótesis, etc.

Evaluación del programa

Como en la aplicación de cualquier otro programa, una vez realizado éste debe hacerse la pertinente evaluación que permita analizar el proceso de puesta en marcha, así como los resultados, y faculte la adopción de las modificaciones oportunas. Se valorará la consistencia del programa, el grado en que cubre las necesidades de los alumnos a los que va destinado, su adecuación al contexto escolar en que se desarrolla, lo adecuado de la formación de los profesores, el tipo de apoyo prestado por los padres, la consecución de las metas previstas, etc.

Pero la evaluación del programa no se limitará sólo al momento final -evaluación **sumativa**. Se tendrá que llevar a cabo también *mientras* el programa esté operando. La información continua, propia de una evaluación **formativa**, permitirá detectar posibles fallos y realizar los ajustes necesarios.

La información que necesitemos la recogeremos de distintas fuentes: los mismos niños, los profesores, los padres...; y empleando diversos instrumentos y técnicas de recogida de datos: la observación, cuestionarios, tests estandarizados...

Una vez analizada e interpretada toda la información recogida, se culminará en el preceptivo informe para que nada interesante pueda quedar en el olvido y sea factible comunicar a quienes corresponda las conclusiones resultantes de la evaluación del programa.

2- Principales estrategias de intervención

La mayoría de los autores coinciden en que las principales estrategias de intervención psicoeducativa con niños superdotados son tres: *aceleración, agrupamiento y enriquecimiento* (Laycom, 1979; Khatena, 1982; Britt, 1988; Genovard y Castelló, 1990).

Ciertamente, estos sistemas pueden solaparse. Por ejemplo, después del curso en una clase regular, los alumnos superdotados pueden agruparse temporalmente durante el verano. O se puede alternar la asistencia a la clase ordinaria con la asistencia, en según qué materia, a clases de nivel superior; o con la realización semanal en un centro especializado de actividades junto a otros niños superdotados.

2.1.- Aceleración

Esta estrategia consiste en permitir al alumno brillante adelantar uno o más cursos escolares para que los nuevos contenidos puedan estar más de acuerdo con sus capacidades, lo que suele resultar bastante motivador para las ansias intelectuales de estos chicos. A cambio, puede padecer la dificultad de no estar ajustada la madurez intelectual con la física y emocional.

En la Educación Primaria, la aceleración suele consistir en saltar de curso, o en comenzar la escolaridad a una edad más temprana de la estipulada oficialmente para todos. En Secundaria, la aceleración generalmente consiste en ofrecer cursos adicionales, condensar dos cursos en uno, recibir enseñanzas universitarias o convalidar después en la universidad el trabajo realizado en el instituto (Verhaaren, 1991).

Varios son los *argumentos* para permitir a los niños brillantes adelantar algún año (Genovard y González, 1993):

- En primer lugar, el criterio para pasar de curso debería ser el *dominio* de una asignatura, y no la *duración de los estudios*, como se viene haciendo desde siempre y para todos.

- En segundo lugar, si los alumnos superdotados tienen que permanecer en clases donde no se sientan estimulados académicamente, se puede inhibir su adecuado desarrollo intelectual así como el emocional y social.

- Si se permite que sea un grupo de alumnos el que dé el salto, la posibilidad de inadaptación por razón de inmadurez social quedaría minimizada.

- Por otra parte, la aceleración permitiría a los superdotados adoptar antes responsabilidades superiores, lo que contribuiría a su madurez.

- Otra razón a favor del adelanto de curso es que les permite graduarse y estudiar sus carreras más pronto, con la ventaja de mejor disposición en la parrilla de salida que para la profesión y el empleo supone.

- Por último, se trata del recurso administrativo más fácil y, de hecho, ha sido el más usado (Laycom, 1979).

Los *críticos* atacan tales argumentos.

- El salto es un método simplista, dicen, porque no tiene en cuenta los problemas sociales y emocionales que conlleva; los alumnos menores no pueden competir con los mayores en muchos aspectos, lo que puede acarrear presiones y disgustos innecesarios.

- En realidad, la enseñanza que acostumbran a recibir los alumnos *adelantados* no es individualizada, sino que se limita a recibir *el mismo* programa del alumno medio mayor.

- En tercer lugar, saltarse partes de una asignatura puede provocar futuros problemas en el dominio de ésta.

- No es habitual que los alumnos superdotados presenten el mismo rendimiento en todas las asignaturas. Por lo tanto ¿resultará conveniente adelantar uno o varios cursos de golpe en *todas* las asignaturas?

- La aceleración puede provocar un efecto de rechazo hacia el alumno *adelantado*, tanto por parte de los compañeros como de los padres de éstos.

- Los programas ordinarios suelen ser lo suficientemente completos como para poder saciar las ansias intelectuales de todos los alumnos. El profesor debería aprovechar al máximo este currículo para sus alumnos superdotados.

- Finalmente, la aceleración resultaría adecuada, en todo caso, con los talentosos académicos; pero no resolvería las necesidades de aprendizaje de los superdotados (recordemos que no tienen por qué tener éxito en el mundo escolar) y del resto de talentosos.

Hoy, cuando se desea regular un adelantamiento de alumno brillante se tienen en cuenta el desarrollo físico medio o por encima de la media, las adecuadas destrezas sociales y la madurez emocional propia de su edad.

2.2.- Agrupamiento

Consiste en juntar a los niños excepcionales en grupos o, incluso, centros especiales donde se puedan llevar a cabo programas adecuados a sus altas destrezas y capacidades.

Esta estrategia evita el desajuste evolutivo que se podía dar con el adelanto de curso. Ahora el alumno brillante podrá trabajar con otros compañeros igualmente brillantes y de la misma edad, con lo que el rendimiento parece estar asegurado y se puede, por otra parte, desarrollar hábitos de cooperación y de trabajo en equipo (Genovard y Castelló, 1990).

Otras razones a favor de la estrategia del agrupamiento (Verhaaren, 1991; Genovard y González, 1993) son:- Los alumnos superdotados constituyen un grupo educativo tan especial como el de los niños con problemas de aprendizaje, a los que se viene ofertando, sin ningún tipo de discusión, programas especializados de recuperación y de *educación especial* con o sin integración en el aula normal.

- Ambos grupos de alumnos excepcionales necesitan una enseñanza *especial*, tanto si se encuentran en un contexto de integración como (con mayor razón) si no.

- Los especialistas pueden estimularles en el desarrollo de habilidades o ayudarles en la consecución de determinados procesos de aprendizaje según sus particulares necesidades, situación que no sería fácil conseguir con profesores sin la debida preparación.

- Los alumnos serían separados de sus clases ordinarias solamente por cortos períodos de tiempo.

- La posibilidad de utilización -por concentración- del mayor número posible de los recursos más apropiados para satisfacer las necesidades de los niños excepcionales.

Pero el agrupamiento es visto con frecuencia como una forma de segregación, de ahí que se trate también de una de las formas de intervención más controvertidas. Algunos de las razones **en contra** son:

- Se trata de una estrategia socialmente disgregadora. La creación de grupos especiales contribuye a crear mayores diferencias sociales. El agrupamiento de niños superdotados y talentosos conduciría inevitablemente al *elitismo*.

- El agrupamiento va en contra de un principio psicopedagógico que parece bastante aceptado en la actualidad por la mayoría de autores: la *integración* con los demás niños, sean estos de inteligencia superior o inferior.

- No permite desarrollar en su plenitud la socialización. Impediría, por ejemplo, estimular la actitud de cooperación; su alto nivel de capacitación intelectual y la gran motivación por aprender no podría transmitirse a los demás compañeros *normales*.

- Un programa basado en el agrupamiento resulta caro y precisa el recurso de especialistas así como la oferta, por parte del centro, de todas las medidas necesarias para desarrollar el trabajo.

- Los estudiantes brillantes que dejan el aula ordinaria para desarrollar un programa de educación especial pueden ser considerados fácilmente como privilegiados, lo que puede contribuir a fomentar pautas antisociales en ellos mismos, y de resentimiento entre los compañeros no elegidos.

- Los profesores, y los alumnos, a cuyas clases pertenecen los estudiantes superdotados suelen sentirse molestos cuando éstos interrumpen al salir para desarrollar su programa especial o al entrar cuando vuelven de él.

- De la misma manera, muchos profesores no ven con buenos ojos que algunos de sus alumnos se salten parte del programa... y exigen que, como todos, lo cumplan íntegramente. La consecuencia es que se carga con un trabajo doble a los alumnos elegidos. Muy pronto, éstos no querrán seguir asistiendo a los programas especiales.

Los mayores inconvenientes se dan sobre todo cuando el agrupamiento-separación es total, es decir, cuando se separa a un grupo de chicos de gran capacidad durante todo el tiempo del horario escolar y se les mantiene en *guetos* -de alto nivel, eso sí; pero, al fin y al cabo, guetos- de la misma manera que se venía haciendo con los sujetos necesitados de educación especial por dificultades de aprendizaje, costumbre que, por eso mismo, se está erradicando a favor de la integración.

La práctica corriente en los colegios ha sido para todos los niños el avanzar juntos. En la aceptación del avance conjunto de los niños inteligentes existe una oculta suposición: que el aprendizaje será más rápido, que se afrontarán tareas más avanzadas, mayor interés, y aprendizaje más efectivo. Sin embargo, aquellos que defienden el agrupamiento de alumnos en grupos especiales no se fían de estos supuestos. Ellos desean que exista un nivel idóneo pero también querrían asegurarse un clima de clase en que la curiosidad, el entusiasmo y la concentración características de los brillantes también florecieran.

James Dunlap (1967) nos recuerda que menos del 10% de los niños poseen el grado de curiosidad, los amplios intereses y el poder de captar ideas peculiares de los superdotados. La falta de estímulo intelectual en los compañeros puede dificultar el ajuste social. Resulta más importante la compañía de iguales intelectual que cronológicamente.

Podemos olvidar que educar a los niños más prometedores fue la principal preocupación de las escuelas desde su origen. En la sociedad no hay sólo niños brillantes, pero ellos eran los destinados a desempeñar puestos de responsabilidad en la cultura, la política, las finanzas... y debían prepararse para ello. Los demás aprendían lo necesario mientras crecían en casa. Para éstos, las responsabilidades adultas no requerían mayores destrezas que la lectura, la escritura o saber contar.

En el siglo pasado los reformadores fueron destinando más y más educación para todos, pero siguió existiendo diferencia entre lo destinado para la mayoría de los niños y lo que se reservaba a unos pocos, que seguían estudiando más tiempo y que dispondrían de más facilidad para culminar en la universidad y en excelentes profesiones. En este sentido, la segregación de un pequeño número de alumnos para realizar estudios especiales, intensivos y abstractos es una vieja tradición.

En Europa, los currículos académicos han estado siempre separados de los ocupacionales. Así, el lycée francés, el liceo italiano, el gymnasium alemán y de los países escandinavos, el durísimo grammar school inglés o nuestro bachillerato, han compartido todos ellos un alto prestigio y unas fuertes condiciones de ingreso y continuidad.

El presente siglo ha vivido una situación de expansión educativa. La educación básica se ha hecho extensiva y común para todos los niños del mismo país, lo que no debe querer decir que se tenga que ofrecer el mismo currículo a todos; más bien, habrá ahora, más que nunca, que ajustar diferentes currículos a la enorme variedad de intereses y capacidades de tantos alumnos.

2.3.- Enriquecimiento

Se trata de que esos alumnos que superan el ritmo y contenidos del currículo ordinario destinado para la generalidad de la clase puedan seguir en el aula ordinaria el programa académico habitual, aunque de manera individualizada, es decir, ajustado a las características de cada niño.

Tiene la indudable ventaja de permitir seguir trabajando con los compañeros de clase, evitando de esta manera la aparición de los problemas que comentábamos en la estrategia anterior; y de efectuar sus actividades *durante* el tiempo de clase ordinario, impidiendo la sobrecarga del horario del niño con tareas adicionales.

Para algunos autores (Stanley, 1979; Yager, 1982; Genovard y Castelló, 1990; Genovard y González, 1993), el enriquecimiento puede llevarse a cabo también a través de soluciones intermedias, como la clase de educación especial (que nosotros hemos situado dentro de la estrategia del agrupamiento) dentro de las horas lectivas, o los programas especiales realizados fuera del horario académico (como era el caso del SMPY, visto en la estrategia de aceleración).

Algunas **ventajas** añadidas de la estrategia de enriquecimiento serían las siguientes (Verhaaren, 1991):

- Los chicos necesitan educarse dentro de grupos heterogéneos, con diversidad de talentos y capacidades, pues heterogéneo es el mundo en el que se tendrán que desenvolver durante toda su vida.

- Es el profesor del aula ordinaria quien hace las adaptaciones curriculares pertinentes para responder a las necesidades individuales de estos niños.

- El procedimiento educativo que se ha de seguir con estos alumnos tiene el mismo proceso estructural que el diseñado para *todos* los alumnos.

- Este sistema no obliga a los profesores a identificar previamente a los alumnos que se han de beneficiar del programa. Cada estudiante recibirá ayuda suplementaria solamente cuando haya demostrado que la necesita; y la abandonará cuando se compruebe que no la necesita. Sistema que no choca con los prejuicios del resto de padres, estudiantes y profesores.

En cambio, como las anteriores estrategias, también dispone de alguna **desventaja**:

- La enseñanza individualizada supone bastante trabajo para los profesores. Si estos se ven en la necesidad de elaborar algún tipo de programación extra, tenderán a hacerlo únicamente para aquellos alumnos que consideran más *necesitados*: los menos dotados intelectualmente.

- Algunos profesores creen que la preparación para diseñar programas de enriquecimiento es muy superior a la que ellos tienen, por lo que no se animarán a ponerse manos a la obra.

Algunas formas de enriquecimiento pueden ser las siguientes:

- Profundizar en campos científicos y culturales del propio currículo, ampliando y enriqueciendo éste.

- Proporcionar al alumno trabajos que incluyan el uso de elementos suplementarios tales como bibliotecas, museos... de manera que pueda realizar actividades organizadas según su propio ritmo.

- Solicitar de los estudiantes más capaces ayuda en la explicación de conocimientos y destrezas a los demás compañeros, lo que estimulará el gusto por compartir, la responsabilidad y el sentido de servicio al grupo.

- Estimular el avance en áreas de tipo instrumental o en campos de aprendizaje relacionados con los sectores más lúdicos de la cultura, como los idiomas, las actividades artísticas, el deporte, el teatro, etc. (Genovard y González, 1993).

Consideramos el enriquecimiento como la estrategia más idónea para el desarrollo de estudiantes muy capacitados, ya que se ocupa del crecimiento personal del niño en todos los ámbitos y no rompe la marcha ordinaria del tiempo dedicado a la escolaridad. Por otra parte, permite ayudar a *todos* los alumnos, ya que buena parte de la programación extraordinaria será muy aprovechable para el resto de la clase.

El modelo de enriquecimiento de tríada

Renzulli (1979) ofrece un modelo de enriquecimiento dirigido a guiar el desarrollo de lo cualitativamente diferente y crear programas apropiados para los alumnos inteligentes.

Objetivos del programa:

1º) Durante la mayor parte del tiempo los estudiantes dispondrán de completa libertad para dedicarse a temas de su elección en la profundidad que quieran; y son animados a seguir esos temas según su estilo de aprendizaje.

2º) El principal papel del profesor en el programa para alumnos superdotados y talentosos consistirá en asistir a cada estudiante en (1) *identificar y estructurar problemas reales solubles en relación con sus intereses*; y (2) *adquirir los recursos metodológicos y destrezas investigadoras necesarias para resolver ese particular problema*.

Estos dos objetivos forman los principios básicos del modelo de enriquecimiento de tríada. El modelo comprende tres tipos diferentes de actividades de enriquecimiento:

I) Actividades de exploración general.

II) Actividades de ejercitación en grupo.

III) Investigación individual de un problema real.

Los Tipos I y II son apropiados para cualquier alumno, mientras que el Tipo III -el centro de este modelo- es para estudiantes superdotados. Los enriquecimientos de los Tipos I y II se dan con estrategias para desarrollar los intereses y el pensamiento del alumno y para liberar procesos. De esta manera, representan el soporte lógico para el enriquecimiento de Tipo III. El modelo relaciona (1) las experiencias o actividades propias del currículo ordinario; (2) actividades que muestran gran respeto por los intereses del alumno y por sus estilos de aprendizaje, y que requieren el sincero deseo del estudiante para seguir un tema o actividad que él mismo ha elegido; y (3) la situación del enriquecimiento dentro y fuera del tiempo escolar, según las necesidades.

Se sugieren tres *pautas* para las actividades del Tipo I de enriquecimiento:

1º) Las actividades de exploración de los estudiantes deben conducir a sugerir alternativas para favorecer el estudio.

2ª) Se debe exponer a los alumnos a una amplia gama de asuntos o áreas de estudio desde los que ellos pudieran seleccionar problemas para investigaciones en profundidad (1) a través del desarrollo de **centros de interés** -en ciencias sociales, física y ciencias de la vida, matemáticas y lógica, música, artes visuales y de representación, escritura, filosofía, cuestiones sociales- que disponen de suficiente bibliografía, periódicos antiguos, documentos, mapas y todo tipo de material relacionado; (2) por medio de salidas de campo; o (3) invitando a personas de interés -historiadores locales, poetas, músicos, ingenieros, empresarios...- que puedan contribuir al avance del pensamiento de los alumnos superdotados.

3ª) Los profesores deben encontrar la dirección/sentido de estos tipos de enriquecimiento para planificar las actividades del Tipo II.

La mayor importancia de las actividades de enriquecimiento del Tipo II radica en los ejercicios apropiados para el desarrollo del pensamiento y la realización de operaciones o procesos que permitan repartir el aprendizaje de forma más eficaz con el contenido. Diversos términos generales tales como **pensamiento crítico, entrenamiento de la sensibilidad y desarrollo del conocimiento**, describen bien este proceso. A ellos se pueden añadir términos tan específicos como **inspiración, análisis, síntesis, flexibilidad, originalidad, clarificación estimada y compromiso**. Renzulli sugiere la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (**conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación**) y de Krathwol, así como la estructura de la inteligencia de Guilford (interacción entre **operaciones, contenidos y productos**) como modelos que incorporan esos procesos de pensamiento y ejecución.

El enriquecimiento Tipo II debe conducir al enriquecimiento Tipo III al practicar los procesos dirigidos al uso de aquellas actividades en situación real de búsqueda.

Después, las actividades de enriquecimiento Tipo III requieren que el alumno se convierta en un investigador de un problema real. En este momento el profesor tendrá una gran responsabilidad para asegurar que el alumno, en primer lugar, identifique y enfoque un problema soluble; en segundo lugar, adquiera los recursos metodológicos y las destrezas investigadoras necesarios; finalmente -y de especial importancia- encuentre salidas apropiadas para los productos.

3.- Muestras de ampliación del currículo

De las múltiples programaciones que se han hecho, en cuanto al desarrollo curricular para la atención de los niños muy capacitados, seleccionamos los trabajos realizados desde 1978 por **Belle Wallace** en el Condado de Essex con 790 niños de primera enseñanza y 540 de segunda enseñanza, así como cerca de 4.000 profesores.

En la preparación de proyectos de ampliación del currículo la autora tenía en cuenta tres etapas o *niveles de planificación*:

1ª) Los profesores, en grupo, deben generar ideas, construir un plan de posibilidades y decidir en qué áreas del currículo van a intervenir.

2ª) Los profesores discuten los contenidos a desarrollar, las aptitudes que se tendrán que adquirir, y los procesos y actividades que harán ello posible.

3ª) Elaboración de una lista de los recursos disponibles.

Primer nivel de planificación

Comprende los factores que es necesario tener en cuenta en los momentos previos de la planificación de proyectos de ampliación del currículo. En primer lugar, el profesor deberá evaluar los conceptos con que llega el alumno, su nivel de desarrollo de la comprensión y de técnicas, así como sus intereses. Es la evaluación inicial. Son muchos los chicos de capacidad excepcional que se quejan tanto de la *lentitud del ritmo* de los aprendizajes como del *nivel superficial* de los mismos o, incluso, de su *repetición* durante los años de escolaridad.

¿Qué contenidos enseñar?

- a) En primer lugar, nos dice **Wallace** (1988), es importante que los trabajos de ampliación correspondan a las áreas *convencionales* del currículo. Siempre será mejor entendido por los profesores, y será más fácil encontrar recursos adicionales para profundizar en los temas.
- b) Es conveniente preparar proyectos *no usuales*. Eso asegura la motivación del alumno... y del profesor, que comprueban cómo se apartan alguna vez de contenidos demasiado manidos.
- c) Si es posible, es mejor que los trabajos de ampliación del currículo sean *interdisciplinarios*; porque ofrecerán una visión más completa e integrada -por tanto, también más real- de la cuestión a tratar. Esto resulta más fácil en la educación primaria, pues en secundaria los aprendizajes son cada vez más especializados.
- d) Los nuevos trabajos deberán ser desarrollados dentro de una *continuidad de contextos* temporales y situacionales. Estos niños tienden a interesarse por las causas y por las consecuencias; suelen ser muy conscientes de problemas globales, y capaces de comprender las generalizaciones más abstractas.
- e) Los proyectos pueden prepararse para *toda* la clase, o para ser desarrollados *individualmente* o en pequeños *grupos*.

Segundo nivel de planificación

Es el momento de ampliar cada idea. Hay que fijar los objetivos y aptitudes que se piensan desarrollar, así como las actividades. Será necesario, además, tener una comprensión clara de los conceptos clave y de su jerarquización. Se hará hincapié sobre todo en los *procesos* de aprendizaje y no en su *producto*. Para facilitar esta programación aconseja la autora echar mano de la taxonomía de **Bloom**, marco de referencia muy útil para marcar las directrices del desarrollo cognoscitivo y afectivo.

En esta fase se procurará enseñar a los alumnos a ser más independientes en su aprendizaje, a saberse buscar la información que necesiten y a planificar su estudio. Se fomentará también que los alumnos puedan presentar sus respuestas por otros medios además de por escrito.

Wallace plantea las actividades a partir de preguntas estimuladoras del pensamiento o la investigación. Trata de evitar con ellas el error frecuente de que la tarea exigida al niño se limite a reproducir un texto de consulta en vez de que ese mismo texto le sirva de estímulo para el pensamiento y la acción.

Tercer nivel de planificación

Consiste en indagar los recursos disponibles para ser utilizados. Pueden ser:

- Libros de consulta.
- Libros de ficción.
- Guías del profesor.
- Bibliotecas, museos,...
- Oficinas de registro.
- Exposiciones.
- Expertos.
- Materiales producidos a propósito para superdotados.
- Etc.

3.1.- En centros de educación secundaria

Exponemos, a continuación dos experiencias de ampliación del currículo en Institutos de Enseñanzas Medias británicos porque, aunque extranjeros, pueden ofrecer unas interesantes indicaciones de lo que sería factible hacer aquí.

A) La *Philip Morant School* es un centro de segunda enseñanza con cerca de 1.300 alumnos entre 11 y 18 años, en el que, bajo la dirección de **Stephen Baines**, se llevó a cabo a partir de 1974 una ampliación del currículo para alumnos de inteligencia excepcional. Comenzaron **definiendo** qué tipo de alumno iba a ser considerado como excepcionalmente capacitado: «Un alumno excepcional es aquel que destaca por sus potencialidades o sus éxitos en una o más esferas de actividad que pueden considerarse beneficiosas para el alumno o la sociedad». No buscaban una definición puramente científica sino que fuera válida para empezar a prestar ayuda a ciertos alumnos.

En cuanto a la **identificación**, emplearon una combinación de todos los métodos posibles: desde las pruebas objetivas hasta la autoevaluación, pasando por las listas de características observables, propuestas de los profesores, realizaciones de tipo más académico (hacer una redacción, un dibujo...), o cuestionario para los padres. El coordinador era más partidario de la inclusión que de las peligrosas exclusiones, por lo que admitía en el grupo seleccionado a todos aquellos niños que, en cualquiera de las pruebas, hubieran obtenido un CI superior a 130 o que hubieran destacado en cualquier capacidad según lo marcado en la definición.

Respecto a los **profesores**, se organizaron reuniones en las que se podía debatir absolutamente todo. Además, se realizó durante tres días un curso de formación en ampliación del currículo para alumnos excepcionalmente capacitados. Al mismo tiempo, se les entregó un documento con directrices e informaciones prácticas, lo que contribuyó a fomentar la comprensión y eliminar reticencias.

Los alumnos seleccionados continuaban en sus aulas y salían unas dos veces por semana de sus clases para seguir el programa de ampliación. Se procuraba variar el horario para que no perdieran siempre las mismas clases.

La tarea que tenían que realizar eran **proyectos**. Éstos eran esencialmente **interdisciplinarios** y **basados en aptitudes**. Se les planteaban problemas que supusieran al

mismo tiempo la intervención del pensamiento convergente y divergente, así como la necesidad de empleo del razonamiento lógico y secuencial. Por ejemplo, el Proyecto de Descifrado de Lenguaje implicaba comparar un texto escrito en varias lenguas (Francés, Alemán, Italiano, Latín y Griego) y deducir las reglas sintácticas y de vocabulario. También se les pidió que idearan un dispositivo cronometrador de las lecciones que no costara más de cincuenta peniques.

Para que el proyecto tuviera toda la utilidad posible como enriquecimiento del currículo fue necesario emplear una **variedad de técnicas**, desde la lógica o la silogística hasta el torbellino de ideas (*brainstorming*). Así surgían ejercicios como «*Si nada que no sea una mómea radada sobregrueba, y algunos tuévanos eslideos sobregrueban, ¿qué conexión puedes deducir entre las mómeas radadas y los tuévanos eslideos?*». O «*¿De cuántas maneras se podría mejorar el turismo en...?*». Practican también la recopilación de datos y su valoración, aprendiendo a distinguir lo que se dice de la manera como se dice, para poder llegar a un juicio razonado.

Como estos alumnos debían abarcar grandes áreas de información, necesitaban aprender las técnicas esenciales de búsqueda, interpretación, análisis, síntesis, organización y registro de datos. Por lo que se les fue formando en **técnicas de estudio** tales como la búsqueda en las fuentes de información, el análisis de libros, aumento en la velocidad lectora, toma de apuntes, elaboración de guiones, esquemas, etc.

La culminación del curso tiene lugar a través de un **proyecto real** a desarrollar a largo plazo sobre un tema no tratado en clase, y en el que se pondrán en funcionamiento todas las técnicas aprendidas anteriormente, para intentar conseguir unos resultados que puedan ser considerados como interesantes y *útiles*. Por ejemplo, «El turismo real y potencial en Coggeshall». O «El Señorío de Wodensfeld», por el que se le pedía al alumno que gestionase ese feudo medieval durante unos años teniendo en cuenta el tipo de ganado, las tareas de labranza, el personal a su cargo, la superficie del señorío, etc. Como el objetivo era conseguir que el feudo fuera rentable, cada año se debían dar datos sobre rendimientos y precios reales, a partir de los cuales se calculaban los beneficios y se hacían planes para el año siguiente. Tal como opinaba el mismo Baines, este tipo de proyecto, comporta un trabajo difícil y sostenido, una toma de decisiones de carácter individual, la manipulación de múltiples variables y una gran variedad de problemas exigentes -incluyendo problemas morales.

Por regla general, estos proyectos se les encarga individualmente a cada alumno. Pero la **atención individual** no se limita a la realización de estas tareas y a su asesoramiento, sino que la persona responsable de los programas de ampliación del currículo se entrevista con los alumnos en sesiones individuales para animarles a trabajar siguiendo sus propios intereses y desarrollando y profundizando sus ideas. Esta atención individualizada reporta ventajas como el descubrimiento de intereses y de capacidades que permanecían ocultos por la maraña escolar. O el estímulo para hablar proporcionado a los alumnos, en contra de la práctica habitual por la que se prefiere que estos alumnos (y, en realidad, todos) sean buenos oyentes.

B) David Robinson -director del departamento de Estudios Integrados- era el encargado de preparar el ingreso de 330 alumnos en la *Appleton School*, un instituto urbano de una zona bastante selectiva próxima a Londres, con muchachos entre los 11 y los 16 años. La particularidad de este programa es que procuraba atender tanto a los alumnos con dificultades en el aprendizaje como a los muy capacitados.

Respecto a estos últimos, se empieza teniendo en cuenta a aquellos estudiantes que alcanzan resultados excelentes en *casi todos* los apartados, dentro del 10% superior en cada aptitud analizada. También se tienen en consideración las observaciones del profesor tutor sobre el rendimiento del alumno durante las primeras semanas del curso. Después se entrevista a los alumnos y se les observa mientras trabajan.

El grupo seleccionado tiene una clase semanal que sigue un programa de técnicas de pensamiento, basada principalmente en debates, y una serie de lecturas a través de las que se analiza la lengua y la literatura (comentarios de texto). Mientras tanto, los demás compañeros disponen de un *tiempo de silencio* -unos treinta minutos- empleados normalmente en lectura silenciosa.

Desde 1978 siguen un programa de ampliación por el que los alumnos muy capacitados tienen la oportunidad de participar en una de tres **expediciones**. Cada expedición supone todo un trimestre de *preparación*, un cursillo de una semana en régimen de *internado*, y un *informe* final. Los alumnos participan en la preparación del curso/expedición basado en una serie de programas de **investigación arqueológica** realizados por **Michael Wood** para la BBC. Cada tema es abordado mediante la reflexión y el consejo de importantes investigadores, así como con el examen de materiales de primera mano.

Además del enriquecimiento que supone poder examinar las fuentes primarias en origen, los libros de consulta y los recursos empleados son de un nivel tan avanzado, que llegan con frecuencia al nivel universitario.

La Expedición Occidental era una exploración de la región suroccidental de Inglaterra. Se partía de Salisbury, hasta Bath atravesando los páramos de Tingatel y de Land's End. Se hacía escala en Exeter y Winchester. Cada jornada constaba de una "mezcla dura, pero apasionante, de trabajo detectivesco, observaciones y anotaciones minuciosas y una exploración físicamente agotadora de páramos, colinas agrestes y lugares remotos." El tema de esta expedición era la prehistoria, y la invasión y los asentamientos romanos.

Las otras dos expediciones son la **Expedición Septentrional**, que parte de York, atraviesa el Muro de Adriano y culmina en el corazón de los Montes Peninos, en Castleton, y cuyo tema central es la ocupación romana y la civilización provincial. La **Expedición Cymru** realiza un recorrido por Gales con el fin de estudiar el choque cultural entre los pueblos celtas y sus invasores romanos y normandos.

El trabajo de todo el año se refleja en un **informe** ilustrado en el que aparecerán innumerables investigaciones originales y que formarán, junto con los libros de consulta y recursos iniciales, la base de una excepcional colección cada vez más nutrida y valiosa para ser utilizada en los cursos siguientes.

Para el coordinador de este programa, «*la experiencia de explorar fuentes de primera mano es un método apasionante para abrir las mentes jóvenes a aptitudes cognoscitivas de orden superior*». Además, el tener que realizar un esfuerzo sostenido supone un aprendizaje de alto valor formativo. Por otra parte, el método de las expediciones permite desarrollar las propias ideas de manera independiente y creativa. Finalmente, la parte del curso que se desarrolla en régimen de residencia ofrece a estos muchachos la oportunidad de convivir y trabajar juntos, aprendiendo a compartir ideas y a perfeccionar sus habilidades sociales.

BIBLIOGRAFÍA

BAER, N. A. (1980). "Programs for the gifted: a present or paradox?". En *Phi Delta Kappan*, vol 61, pp 621-623.

BLAHA, K. "Systems and Models for Developing Programs for the Gifted Talented, by J.S. Renzulli". En *Ceskoslovenska Psychologie*, vol. 33 n° 5 Mayo/89.

BRODERICK HILL, M. (1967). *Programs for Gifted/Talented Pupils*. Ed. The National/State Leadership Training Institute on the Gifted and the Talented. Sacramento.

BRODY, Linda E. y PERSSON BENBOW, Camilla. (1987). Accelerative strategies: how effective are they for the gifted?. En *Gifted Child Quarterly*, vol 3, n° 3, pp 105-110.

COX, J., DANIEL, N. & BOSTON, B. (1985). *Educating able learners: programs and promising practices*. Austin, TX. University of Texas Press.

DAVIS, Gary A., RIMM, Sylvia B. (1989). *Education of the gifted & talented*. Educational Assesment Service, Inc. Watertown.

GALLAGHER, J. y ASCHNER, M. (1967). *Productive Thinking of Gifted Children in Classroom Interaction*. CEC Research Monograph Series B5. Arlington, Va.: Council for Exceptional Children.

GALLAGHER, James (1991). "In the public interest. Programs for gifted students: enlightened self-interest". En *Gifted Child Quarterly*, vol 35, n° 4, pp 177-178.

GENOVAR, C. (1988). "Educación especial del superdotado". En *Manual de Educación Especial*. Ed. Anaya, Madrid.

GENOVAR, C. y CASTELLÓ, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Ed. Pirámide, Madrid.

GOLD, M. J. (1965). *Education of the intellectually gifted*. C.E. Merrill. Columbus, Ohio.

GROSS, Miraca U.M. (1992). "The Use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity". En *Gifted Child Quarterly*, vol 36, n° 2, pp 91-99.

JONES, Eric D. and SOUTHERN W. Thomas. (1992). "Programing, Grouping, and Acceleration in Rural School Districts: A Survey or Attitudes and Practices". En *Gifted Child Quarterly*, vol 36, n° 2, pp 112-117.

KOLITCH, E. y BRODY, L. (1992). «Mathematics acceleration of highly talented students: an evaluation». *Gifted Child Quarterly*, vol 36, n° 2, pp 78-86.

KULIK, J. A. (1991). "Ability grouping research-based decision-making series". Storrs, CT: National research center on the gifted and talented. University of Connecticut.

KULIK, JAMES A. y KULIK, CHEN-LIN C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. En *Gifted Child Quarterly*, vol 36, n° 2, pp 73-77.

MAKER, C. J. (1982). Curriculum development for the gifted. Aspen. MD: Aspen Publications.

PARKER, Jeanette Plauche (1989). Instructional strategies for teaching the gifted. Allyn and Bacon. Boston, Massachusetts, London.

PASSOW, A. M. y TANNENBAUM, A. J. (1978). "Differentiated curriculum for the gifted and talented: a conceptual model". A paper prepared for the Office of Projects for the Gifted and Talented. Montgomery County (Maryland) Public Schools, Nueva York, Teachers College, Columbia University.

RENZULLI, J. S. (1977). The Enrichment Triad Model: a Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. Creative Learning Press; Box 320. Mansfield Center, Connecticut 06250.

RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; REIS, S. M. (1982). "Curriculum compacting: an essential strategy for working with gifted students". En *The Elementary School Journal*, vol 82, pp 185-193.

RENZULLI, J. S. y REIS, S. M. (1985). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence. Creative Learning Press; Box 320. Mansfield Center, Connecticut 06250.

SAPONSHEVIN, M.: «Gifted Education and the Deskillling of Classroom Teachers». En *The Journal of Education*, vol. 41, nº 1 ene-feb/90.

SAWYER, Robert N. y otros. (1987). "By-Mail learning options for academically talented middle-school youth". En *Gifted Child Quarterly*, vol 3, nº 3, pp 118-120.

SHAKLEE, BEVERLY D. y otros (1991). "Educational partnerships: gifted program advocacy in action". En *Gifted Child Quarterly*, vol 35, nº 4, pp 200-203.

SLAVIN, R. E. (1990). "Achievement effects of ability grouping in secondary schools. A best-evidence synthesis". En *Review of Educational Research*, nº 60, pp 471-499.

SOUTHEM, W. T. y JONES E. D. y FISCUS, E. D. (1989). "Practitioner objections to the academic acceleration of young gifted children". En *Gifted Child Quarterly*, vol. 33, pp 29-35.

VANTASSEL-BASKA, Joyce (1992). "Educational decision making on acceleration and grouping". En *Gifted Child Quarterly*, vol 36, nº 2, pp 68-72.

VAN TASSEL-BASKA, Joyce (1986). "Effective curriculum and instructional models for talented students". En *Gifted Child Quarterly*, vol. 30, pp 164-169.

VERHAAREN, Patrice R. (1991). *Educación de Alumnos Superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

WALLACE, Belle (1988). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Ed. Visor, col. Aprendizaje. Madrid.