

# **LA ACELERACIÓN COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD ACADÉMICA: CONCEPTO, MODALIDADES Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS**

por Javier TOURÓN, Felisa PERALTA y Charo REPÁRAZ  
*Universidad de Navarra*

## *1. Introducción*

La sensibilidad por la atención a la diversidad y, por ello, a las necesidades educativas especiales que de ésta se derivan, está creciendo en nuestro país, no sólo en el ámbito social y escolar, sino también en el legislativo. Buena prueba de ello son las iniciativas de padres, asociaciones, recursos y disposiciones legales que han ido apareciendo en España en los últimos años, aunque a nuestro entender, de modo no plenamente satisfactorio.

Es sabido que el tratamiento de la diversidad y la atención educativa diversificada para aquellos sujetos con necesidades especiales, ha estado vinculado durante largo tiempo al ámbito de la educación especial, en lo referente a personas con determinadas deficiencias o discapacidades físicas o psíquicas, no así a aquellos otros cuya diversidad se manifiesta por su alta capacidad o talento en algún ámbito, intelectual o de otro tipo.

Aparte de algunos estudios y escritos parciales realizados en nuestro país hace algunos años (Cfr. p. e. Genovard, 1990; García Yagüe, 1986), u otros más recientes (p. e. Número monográfico *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 1995; Benito, 1992; algunos grupos de trabajo en las Universidades de Murcia, Com-

plutense, Santiago, Navarra), podríamos decir que no ha existido una atención continuada y extensa al estudio de las características y modalidades educativas de los alumnos superdotados [1]. Una manifestación expresa de lo que decimos se puede leer en el prólogo del trabajo de Verhaaren (1990), donde se señala que el estudio de la superdotación «(...) supone el pleno reconocimiento de las necesidades educativas de un colectivo de alumnos que hasta ahora no habían sido suficientemente atendidos por el sistema educativo; (...) las necesidades de los alumnos más capaces constituyen otra manifestación de necesidades educativas especiales y, por tanto, dichos alumnos son tributarios de las ayudas complementarias que puedan requerir a lo largo de su proceso de escolarización». Más adelante, en este mismo prólogo se señala «(...) es necesario prestar la máxima atención al proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas de los alumnos más capaces, sobre todo en un momento donde parece detectarse un creciente interés en distintos sectores de la sociedad (...)».

La atención a los alumnos de mayor capacidad exige no sólo un interés social, sino también legal, ya que muchas de las necesidades específicas de estos alumnos no pueden lograrse sin una imprescindible flexibilización del sistema educativo, cuya conveniencia más adelante justificaremos.

Es cierto que la atención a los alumnos superdotados se tacha de elitista, crítica que no sólo se realiza en nuestro ámbito sino en otros muchos países en los que el esfuerzo que se viene haciendo por la educación de estos alumnos es muy importante, tanto en medios humanos como materiales. El dedicar los recursos posibles por parte de las administraciones, como el legislar adecuadamente para que las iniciativas sociales puedan encontrar un fácil desarrollo, es un compromiso que no puede ser marginado por ningún país. Ha de tenerse en cuenta, además, que en nada se opone esta atención a la que debe prestarse a otras necesidades. Pero es falaz el argumento que señala que estos alumnos, precisamente por su capacidad alta, podrán progresar adecuadamente en el sistema educativo convencional «por sí solos». La investigación ha mostrado, como se verá, que esta premisa es radicalmente falsa. Por otra parte, ¿sobre qué base puede decirse que sólo debe atenderse a una determinada diversidad? ¿O es que se piensa que la atención y desarrollo de la excelencia de los más capaces va en contra de la igualdad de oportunidades? Precisamente ocurre lo contrario. La verdadera igualdad supone tratar a cada uno de acuerdo a sus características personales. Estamos, por tanto, ante una cuestión

de *principio*: la atención a la diversidad, y no ante una cuestión de tipología o clases de diversidad. Y, afortunadamente, parece que estamos en el camino en el que comienza a establecerse un marco que haga realidad lo que pedagógicamente es incontrovertible: que los sistemas educativos han de adaptarse y responder a las necesidades particulares de los individuos.

Una última manifestación de la sensibilidad favorable del legislador respecto al problema que estamos tratando se aprecia en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (B.O.E. n.º 131, 2 de junio de 1995; R.D. 13290, pág. 16179).

Así, en el artículo 3, párrafo 2, ya se hace referencia a las necesidades —temporales o permanentes— de los sujetos debidas a su sobredotación, y al hecho de que serán escolarizados en los centros y programas ordinarios (de acuerdo al principio de integración). No obstante también se contempla para aquellos casos y situaciones especiales, que pueda recurrirse a centros especiales.

En los párrafos 3, 4 y 5 de ese mismo artículo, se esbozan algunos de los principios generales que han de tenerse en cuenta en la escolarización: evaluación psicopedagógica, seguimiento continuado, revisión periódica y reversibilidad, si fuere el caso, de las decisiones tomadas.

El capítulo II, del mencionado Decreto, se ocupa específicamente de las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual. La atención a estas necesidades «velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las distintas etapas educativas». Será el Ministerio de Educación y Ciencia el encargado de determinar el procedimiento de evaluación a seguir y el que establezca el alcance de las medidas educativas que hubiesen de adoptarse (art. 10 y 11).

Así pues, dentro del marco legal existente, y de las disposiciones complementarias que puedan establecerse a partir de este Decreto, podemos afirmar que se habrá dado un paso decisivo para promover y facilitar la implantación de estrategias adecuadas para estas situaciones especiales, que no infrecuentes.

En este trabajo pretendemos ofrecer una visión panorámica, necesariamente sintética, sobre la aceleración como estrategia educativa aplicable a los alumnos de alta capacidad y sus modalidades, así como aportar los principales resultados —procedentes de

los estudios empíricos más relevantes llevados a cabo— en relación con los efectos positivos y negativos derivados de esta modalidad de intervención seguida con los alumnos superdotados.

## 2. *La aceleración como estrategia educativa: concepto y justificación*

Todo proceso de intervención educativa comienza por la identificación de las necesidades educativas de los sujetos que han de favorecerse de él. O, dicho en otros términos, todo proceso de identificación —de alumnos con alta capacidad académica, en el caso que nos ocupa— ha de estar encaminado a la inserción de los alumnos en programas adecuados. Así pues, identificación y programas, idealmente, se implican de manera mutua.

La identificación de alumnos con alta capacidad académica, se lleva a cabo basándose en determinados supuestos. Entre ellos podemos destacar (Cfr. Brody, 1995):

a) Que los sujetos poseen diferencias individuales en habilidad, que hacen necesaria una adaptación en los procedimientos educativos seguidos con ellos, para responder a tales diferencias. Este es un principio básico de la psicología del aprendizaje, que apela a la adaptación del contenido y el modo de enseñanza a las condiciones, puntos fuertes y débiles, de los aprendices (Cfr. Robinson, 1983; Brennam, 1988).

b) De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el trabajo escolar debe estar adecuado tanto en su contenido como en la velocidad de presentación del mismo. Esto, que es cierto para cualquier alumno, es particularmente importante para aquéllos de alta capacidad, de lo contrario se corre el riesgo de que pierdan interés y motivación por el trabajo escolar.

c) Incluso dentro de los alumnos más capaces existe una gran heterogeneidad, tanto en el grado de habilidad como en el interés, la motivación, aspiraciones, etc. Por ello es necesario establecer planes altamente individualizados.

d) La velocidad de aprendizaje de los alumnos con talento académico alto es tal, que difícilmente pueden acomodarse al ritmo de desarrollo del *currículum* normal para alumnos de sus mismas edades. Este es un punto crucial que es preciso enfatizar, dado que aquí reside una de las razones principales por las que el sistema educativo tiene que flexibilizarse si quiere adaptarse a las necesidades de los alumnos. Es muy frecuente que el profesor enseñe al

«alumno medio», tratando de encontrar un equilibrio que raras veces se logra, entre los más y menos capaces. Se olvida, con demasiada frecuencia, que el alumno medio no existe, que es un abstracción. Por ello, si no se aborda con seriedad un proceso de individualización de la enseñanza, de adecuación de ésta a las necesidades particulares de los sujetos, es poco probable que el sistema pueda tener la eficacia que debe.

Este principio, común para toda enseñanza, es particularmente importante para los alumnos superdotados. Hay que partir del hecho indiscutible de que estos alumnos necesitan una estimulación y un reto muy superiores a los que los programas escolares pueden proporcionarles, lo que —de no poner remedio— les llevará, en muchas ocasiones, al tedio y al aburrimiento, a perder interés por la escuela, a sentir una falta de reto, de motivación y estímulo por el trabajo, lo que conlleva efectos cuyo alcance a largo plazo nunca será bien conocido (Stanley & Benbow, 1986); además es evidente que todo talento que no es adecuadamente estimulado y desarrollado a través de un sistema de enseñanza apropiado, en ritmo y profundidad, puede conducir a un débil desarrollo o pérdida del mismo.

Así pues, «debe removerse cualquier barrera instructiva o administrativa que se oponga a una aceleración apropiada, incluyendo una entrada temprana en la escuela elemental o la universidad. Asimismo, todos los programas deben contar con procedimientos de evaluación que permitan conocer lo que los alumnos ya saben, de modo que pueda tener lugar una enseñanza enriquecida y unas experiencias de aprendizaje adecuadas» (Mills & Beaton, 1994).

La adecuación de la enseñanza a las necesidades educativas de los alumnos debe tener lugar en dos planos: el nivel de aprendizaje y la velocidad o el ritmo con que éste tiene lugar [2]

Este proceso de adaptación de la enseñanza a las necesidades, intereses y conocimientos de los alumnos se denomina en el ámbito americano *optimal match* (Cfr. Robinson, 1982; CTY, 1995). Ilustraremos este concepto brevemente como justificación general, nuclear, de la necesidad de suprimir las barreras asociadas exclusivamente a la edad dentro del sistema educativo.

El *optimal match* puede ser definido como el «ajuste de un *curriculum* con un adecuado nivel de reto, de estímulo, a las condiciones demostradas de ritmo y nivel de aprendizaje de los estudiantes». Naturalmente para que pueda producirse este ajuste es necesario establecer un proceso de diagnóstico adecuado dentro de

cada programa. El modelo DTPI (*Diagnostic Testing and Prescribed Instruction*) es clave para el adecuado ajuste entre las necesidades de los aprendices y el desarrollo de la enseñanza.

El *optimal match* asume los siguientes supuestos:

a) El aprendizaje es secuencial, evolutivo y relativamente predecible. Es posible evaluar el grado de dominio del alumno en conjuntos *ordenados* de conceptos y destrezas. Esto es particularmente obvio en materias especialmente secuenciales, como las matemáticas.

b) Una vez que el alumno ha llegado al dominio de un determinado contenido o nivel de comprensión, es necesario pasar al siguiente. Cualquier detención innecesaria puede provocar aburrimiento; un avance o progresión demasiado rápidos puede producir confusión y desánimo. Un *optimal match*, un reto adecuado, producirá un estímulo intelectual grande, y una profundización en el aprendizaje. Este principio se opone al enriquecimiento «horizontal» en favor de métodos «verticales» que tienden hacia niveles de complejidad mayores, en sincronía con la propia maduración de los aprendices, ya sea dentro del *curriculum* ordinario o en áreas que lo complementen.

c) Es un hecho de experiencia común que dentro de un mismo grupo de edad se producen diferencias sustanciales en cuanto a las destrezas y conocimientos de los alumnos, lo que refleja en primer lugar, diferentes ritmos de aprendizaje. Estas diferencias individuales no sólo se producen en la inteligencia general, sino — y esto es más importante desde una perspectiva educativa— en las materias específicas (matemáticas, idiomas, etc.). Unos alumnos pueden ir más avanzados en unas áreas que en otras. Tales diferencias han de ser tenidas en cuenta para conseguir un adecuado ajuste de la enseñanza a las condiciones personales, un adecuado *optimal match*.

La cuestión central reside en que si un alumno es capaz intelectual y académicamente de aprender a una velocidad mayor y con mayor profundidad que sus compañeros, y está adecuadamente motivado para hacerlo, debe tener tal posibilidad. Insistir a toda costa en que los alumnos superdotados permanezcan siempre con sus compañeros de edad puede tener un alto coste para ellos. Puede provocar aburrimiento y distracción, hábitos de estudio pobres, problemas de conducta o incluso rechazo hacia la escuela.

Una vez establecido el principio de individualización de la enseñanza y, aceptado como un hecho suficientemente probado que

existen diferencias importantes entre los sujetos de una misma edad [3] respecto a sus necesidades académicas, que justifica, es más, exige un tratamiento educativo diferenciado (Cfr. Brody & Stanley, 1991; Southern & Jones, 1991; Snow, 1986), vamos a analizar el modo en que esto puede lograrse a través de la llamada aceleración. Comencemos por ofrecer algunas definiciones sobre qué se entiende por aceleración.

En educación, el término aceleración «se refiere a las diversas estrategias empleadas para aumentar el ritmo con el cual un estudiante se mueve a través del *curriculum*» (Mackay, 1994). Es una estrategia o conjunto de estrategias por las que «se ofrece la instrucción al nivel y velocidad adecuados a las condiciones de los alumnos» (Feldhusen, 1989). La aceleración supone «un paso más rápido sobre los contenidos académicos, lo que típicamente incluye ofrecer a los alumnos el *curriculum* estándar a una edad más temprana o en un nivel escolar más bajo de lo que es habitual» (Davis & Rimm, 1994).

En ocasiones la aceleración puede confundirse con el enriquecimiento (de hecho se complementan, ya que la primera implica al segundo, aunque no ocurra lo mismo al revés). Un modo de precisar el concepto de aceleración sería: «cualquier estrategia que como resultado conduzca al logro de créditos [4] o a una ubicación avanzada (*advance placement*) puede ser tipificada como acelerativa, mientras que aquellas otras que vayan más allá del *curriculum* ordinario, en amplitud o profundidad, pero que no conduzcan a un progreso o avance en los diferentes niveles, puede considerarse como enriquecimiento.

Rogers (1990) señala que aceleración es «cualquier programa que (1) acorta el tiempo que un alumno permanece en un determinado nivel educativo o (2) avanza el nivel del *curriculum* desarrollado a una edad o tiempo dado».

La práctica de la aceleración, como estrategia educativa, implica la toma de decisiones de carácter administrativo (desde una oferta de servicios educativos hasta una modificación del *curriculum*). Así, cuando se hable de la posibilidad de acceder tempranamente al jardín de infancia o a la universidad, el poder saltarse un curso completo o en parte, nos estamos refiriendo a una oferta del sistema educativo, según la cual un estudiante puede entrar en un nivel superior al que le corresponde por su edad, durante una parte o todo el día, con objeto de recibir una instrucción más avanzada en una o más áreas de contenido. De este modo, la

aceleración es una forma de ofrecer una enseñanza estandar pero a una edad más temprana de lo usual o en un nivel educativo más bajo de lo habitual. Por otra parte, la aceleración como un modelo curricular implica un desarrollo de las materias a un ritmo más rápido de lo usual. Puede tener lugar en la propia clase o en clases especiales (Cfr. Schiever & Maker, 1991).

Ambas decisiones (de servicios y curricular) tienen sus ventajas e inconvenientes. La aceleración como una posibilidad de servicio del sistema educativo tiene el inconveniente de que no ofrece un *curriculum* diferenciado a los alumnos más capaces. Simplemente reciben el mismo *curriculum* diseñado para alumnos medios mayores que ellos, pero no cambia, ni en contenido ni en velocidad, para adaptarse a sus necesidades, simplemente lo reciben a una edad más temprana.

Por su parte, la aceleración como modelo curricular sí que permite modificaciones en el *curriculum*, tanto en contenido como en velocidad. Así, la compactación del mismo, de modo que se pueda cubrir más material en menos tiempo, como el aprendizaje al propio ritmo, serían ejemplos de esta estrategia.

En suma, podemos concluir que la aceleración es un procedimiento por el que se pretende adaptar el sistema educativo a las necesidades particulares de los alumnos, especialmente a su velocidad de aprendizaje, ya sea permitiendo que los alumnos reciban la enseñanza a edades más tempranas de lo que es habitual o a un ritmo más rápido de lo normal. El contenido, los procesos de aprendizaje y los resultados esperados son los mismos, tanto para los alumnos superdotados como para los que no lo son (cfr. Schiever & Maker, 1991).

### 3. *Estudio de algunas modalidades o estrategias de aceleración: descripción y evaluación*

En este apartado vamos a referirnos, con la brevedad que el caso requiere, a las diferentes modalidades de aceleración descritas en la literatura especializada y que habitualmente se ponen en práctica. Nos detendremos especialmente en aquellas que por su naturaleza e importancia así lo requieran. Otras, de importancia menor, o que se pueden considerar implicadas o subsumidas en las principales, serán objeto de una mera descripción (ver cuadro 1, al final).

Además de la descripción, aportaremos algunos resultados de

investigación que contribuyan a esclarecer cuáles son los efectos reales que producen, más allá de los clichés habituales sobre los efectos que a estas estrategias se les adjudican, particularmente en lo que se refiere a los posibles desajustes sociales y emocionales. Naturalmente nos detendremos más en aquéllas que por su carácter más global o radical tienen una importancia mayor y sobre las que se ha producido más investigación. Parece obvio que la admisión precoz (*early entrance*) ha de ocuparnos más que, por poner un ejemplo, el acortamiento de programas (*Program telescoping*). Por otro lado, conviene señalar que muchas de las estrategias se solapan o entrelazan. En efecto, la posibilidad de saltarse un curso no es independiente de una admisión temprana, el acortamiento de programas no es independiente de la admisión temprana, etc. Por tanto, no hay que ver las diferentes estrategias a las que vamos a referirnos más que como posibilidades que pueden emplearse de modo individual o complementario, dependiendo de las necesidades. Podríamos decir que no hay aceleración sino acelerados, aunque tampoco esta denominación es muy adecuada, ya que por las razones apuntadas en el apartado anterior, lo que se consigue con la aceleración es la adaptación óptima del programa a las necesidades del sujeto. Una vez que ésta se logra más bien habría que hablar de adaptación que de aceleración, aunque el término ya está acuñado y no tiene sentido introducir ningún tipo de confusión terminológica. No obstante, sí es importante tener en cuenta que lo que busca la aceleración es el *optimal match*.

Es preciso señalar que la mayor parte de estas estrategias se hallan vinculadas al sistema educativo norteamericano, y por tanto, que pueden resultar en la mayor parte de los casos extrañas en nuestro contexto —la mayor parte de ellas lo son, de hecho—, no obstante su estudio puede aportar luz sobre el mejor modo de proceder en un futuro, esperemos que inmediato, en nuestro país. Propondremos un nombre para cada una de ellas, aproximado a su significado original, pero incluiremos —para evitar posibles equívocos— su denominación original. En cualquier caso, la breve descripción que acompañará a cada una hará fácil su comprensión.

— *Admisión temprana a la Educación Infantil o primer grado de primaria (Early Entrance To Kindergarten Or First Grade)*

La admisión temprana a la educación infantil o al primer grado de la educación primaria consiste, como parece obvio, en adelantar uno o más años la edad de admisión a estos niveles a aquellos alumnos que poseen las características adecuadas para ello. Esta es una estrategia que se adecúa al gran entusiasmo, curiosidad, imaginación y energía que presentan los alumnos más capaces

respecto al saber (cfr. Feldhusen, 1992).

La admisión temprana es vista con mucho recelo por los profesores y directores de las escuelas, quienes afirman que los niños tendrán problemas diversos entre los que podemos destacar algunos: a) de adaptación, principalmente de socialización con alumnos mayores que ellos; b) tendrán pocos amigos; c) no estarán felices y perderán la ocasión de tener experiencias de socialización importantes; d) serán privados de experiencias infantiles necesarias; e) estarán implicados en menos actividades extracurriculares; f) la aceleración les presentará unas demandas excesivas, les producirá *stress* y les conducirá a un agotamiento prematuro, rebelión y desajuste social; g) no rendirán bien debido a un exceso de competición en el plano académico; h) perderán experiencias de liderazgo y la ocasión de desarrollar destrezas del mismo tipo; i) se volverán arrogantes y vanidosos.

Muchos de estos posibles efectos negativos son crítica común de todos los detractores de cualquier tipo de aceleración pero, como veremos en su momento, carecen —de modo general— del adecuado fundamento. O dicho de otro modo, la investigación no corrobora los posibles peligros que señalan los que se oponen a la aceleración.

A pesar de estas posibles deficiencias, existen numerosos estudios que señalan los efectos positivos de la admisión temprana a la educación infantil o al primer grado de la enseñanza primaria (cfr. p. e. Feldhusen, 1992; Feldhusen, Proctor y Black, 1986; Proctor, Feldhusen y Black, 1988).

La mayor parte de los estudios revelan que la inmensa mayoría de los niños que acceden precozmente a la enseñanza primaria se adaptan, al menos, tan bien como sus colegas no acelerados. Su rendimiento, por el contrario, es casi siempre superior a aquellos no acelerados.

Los problemas surgen, en ocasiones, cuando los niños no son adecuadamente seleccionados. Quizá los problemas son más frecuentes con los alumnos extremadamente dotados, pero éstos son, sin embargo, los que tienen una mayor necesidad de la entrada precoz en la escuela. Generalmente es necesario un cierto tiempo para permitir una adecuada adaptación de los niños.

Hay algunos aspectos en este tipo de aceleración en los que compensa detenerse, por tratarse de uno de los niveles más delicados. Entre las características o condiciones que deben reunir los posibles candidatos podemos destacar, siguiendo a Feldhusen (1992)

y Davis y Rimm (1994): a) precocidad intelectual (se recomienda, al menos un CI de 130 para aconsejar la aceleración de este tipo); b) coordinación viso-motora adecuada, ya que es necesario poseer una capacidad adecuada a las tareas habituales en estos niveles: cortar, picar, pegar, escribir, etc.; c) capacidad lectora, se recomienda que un niño que vaya a ser admitido tempranamente en la escuela sea capaz de leer al mismo nivel que logran los alumnos de ese curso en el segundo semestre del año; d) madurez social y emocional adecuada, el niño debería adaptarse rápidamente al ambiente y a las actividades de grupo, e idealmente tener algún amigo en el grupo en el que va a ser admitido. Los informes del psicólogo escolar o el orientador serán muy importantes a la hora de tomar una decisión adecuada [5].

Otros factores importantes a tener en cuenta para tomar una decisión acertada están relacionados con: la salud, el sexo, las condiciones de la escuela que va a realizar la admisión, la disposición del profesor que recibe al niño (este factor es crítico, las actitudes de los profesores deben cambiar, al tiempo que se han de preparar adecuadamente desde el punto de vista técnico) y los valores y apoyo familiar.

En una «síntesis de las mejores evidencias», Rogers (1990) sobre un total de 314 estudios valoró al menos 12 estrategias de aceleración diferentes. Por lo que respecta a este nivel se puede afirmar que los estudios no revelan ninguna pérdida, ni intelectual, ni social o emocional para los alumnos acelerados. Por el contrario, los alumnos acelerados presentan un nivel de rendimiento superior a sus colegas no acelerados.

Los estudios revisados por Robinson y Weimer (1991) también son concluyentes en su inmensa mayoría hacia la conveniencia de la aceleración en estos grados, siempre que se seleccionen adecuadamente a los alumnos y se tengan en cuenta los factores sociales, familiares y ambientales mencionados y en los que aquí no podemos detenernos. De hecho, tal como señala Rogers (1990, 1991), la entrada temprana en la escuela, junto con la posibilidad de saltarse algún curso, las clases no graduadas y la compactación del *currículum* parecen ser las estrategias más efectivas para alumnos de estas edades.

Podemos decir, en suma, que la admisión precoz a la enseñanza primaria es muy recomendable para aquellos alumnos que hayan sido adecuadamente seleccionados de acuerdo con los criterios

señalados. De todos modos no ha de perderse de vista que las decisiones de este tipo han de ser reversibles. «Todas las admisiones tempranas se harán a prueba» (Feldhusen, 1992).

— Avanzar (omitiendo) un curso o más (Grade skipping or full acceleration)

Este es el método tradicional de aceleración de los estudiantes precoces de la escuela primaria (Davis y Rimm, 1994). Para llevarlo a cabo no es necesario disponer de especiales recursos, es el procedimiento de menor coste de todos los que pueden establecerse. Consiste simplemente en permitir, desde un punto de vista administrativo, que un alumno pueda omitir un curso completo de su *curriculum*. Generalmente el proceso suele iniciarse por los padres, quienes descubren que su hijo, precoz, tiene un nivel superior al exigido por el grado que le corresponde a su edad. Algunos alumnos pueden llegar a omitir o saltarse más de un curso. Como se comprende este procedimiento está relacionado con el anterior.

No siempre está permitido por los distritos o escuelas americanos. De hecho, parece estar prohibido en muchos. Reiss & Westberg (1994) en un estudio sobre las políticas respecto a este tipo de aceleración estudiaron 105 distritos escolares, de los cuales sólo el 15% tenían normas escritas al respecto. Reproducimos, abreviadamente, las disposiciones escritas de uno de ellos:

«1. Los alumnos nominados para ser acelerados deben mostrar un CI de 145 y unos niveles de rendimiento avanzados (se aplica una banda de 6 puntos al CI).

2. Una vez que se haya recibido la recomendación de realizar la aceleración de algún estudiante, el director de la escuela o algún representante de la misma, debe informar a los padres, de los que se debe obtener el permiso para una ulterior evaluación, así como informarles de sus derechos. Una vez recibida la autorización por escrito, los responsables del programa comenzarán los procedimientos de evaluación.

3. El estudiante permanecerá en su propio curso mientras se llevan a cabo los procedimientos de evaluación y se determinan los servicios de aceleración adecuados.

4. La evaluación formal incluirá los siguientes componentes:  
a) Informe escrito describiendo el rendimiento escolar actual, identificando las áreas en las que se precisan ayudas instructivas, así como una evaluación de las principales áreas de desarrollo: cognitiva, motórica, social y adaptativa, perceptiva y comunicativa. b)

Un informe de su desarrollo social, incluyendo su adaptación y conducta familiar. c) Una evaluación psicoeducativa: un informe escrito a partir de los resultados de los instrumentos adecuados.

5. Las evaluaciones de los expertos deben ser completadas en 65 días.

6. Los resultados de las evaluaciones deben ser dirigidas por escrito al responsable del programa para alumnos superdotados.

7. Dentro de un plazo de 10 días hábiles después de haber realizado la evaluación, el comité para la identificación/ubicación de los alumnos con necesidades especiales revisará los informes y decidirá si la aceleración es aconsejable o necesaria.

8. Si los servicios de aceleración son necesarios, se desarrollará un plan al efecto dentro de un plazo de 20 días...»

Otros muchos distritos, como se señala en el trabajo citado, se limitan a indicaciones breves del tipo: «La política general del distrito es animar y ayudar a los estudiantes en un proceso de progreso académico continuo en armonía con sus condiciones intelectuales (...)».

Pero naturalmente, este proceso de aceleración no está limitado a los primeros grados de la escuela, sino que es frecuente que se realice en cualquier punto del sistema. Sin embargo, algunos autores han señalado que el mejor momento para avanzar un curso suele ser aquél que coincide con puntos naturales de transición del propio sistema (cfr. Benbow, 1979; Brody & Stanley, 1991).

Uno de los principales reparos que se pone a esta estrategia de aceleración es que los alumnos corren el riesgo de tener lagunas en sus conocimientos y destrezas básicos. Ciertamente esto es un peligro, pero menor de lo que se pudiera pensar. De hecho, muchos alumnos con alta capacidad académica poseen muchas destrezas y conocimientos que son superiores al propio grado o nivel en el que ingresan. Ha de tenerse en cuenta que este tipo de alumnos aprende de manera independiente con mucha frecuencia, aunque pueden tener otras ayudas suplementarias. En cualquier caso será necesario disponer de los tests diagnósticos adecuados para poder evaluar los conocimientos y destrezas, tanto básicos como avanzados, en cualquier materia del *currículum*. Esta es una tarea que está por hacer en nuestro país, al menos con un carácter global que permita una cierta estandarización y normativización de los resultados. Su importancia es tal, y tan evidente, que nos parece que no necesita mayor énfasis.

Hay que tener en cuenta que las posibles lagunas que se pudieran encontrar le resultarán fáciles de cubrir a un alumno de alta capacidad. Dado que el *currículum* se desarrolla de un modo repetitivo y espiral, y que los alumnos superdotados necesitan de pocas repeticiones y prefieren un aprendizaje de carácter más lineal, éste es un problema menor, relativamente fácil de solucionar con una previsión adecuada según se desprende de las opiniones de los expertos en este campo (cfr. Lynch, 1995).

La otra gran objeción que suele plantearse respecto a este tipo de aceleración, y quizá con más preocupación que la anterior, es la posibilidad de que se produzcan desajustes sociales al tener que relacionarse los alumnos acelerados con otros compañeros mayores que ellos. Esta objeción tiene su posible base en el conocimiento de casos particulares que hayan podido presentar algún tipo de problema de esta naturaleza. Es una preocupación que afecta principalmente a los profesores y a los padres. Pero veamos qué dice la investigación al respecto.

Los resultados de la investigación son casi unánimes al contradecir la impresión común de que este tipo de aceleración produce problemas de desajuste social y emocional. Por la relevancia que tiene esta cuestión, la vamos a analizar con un cierto detenimiento, aportando los datos que ofrecen algunos de los estudios más importantes a nuestro alcance.

Podríamos comenzar señalando algunas afirmaciones que se encuentran en la literatura, para posteriormente adentrarnos con algún detalle en diversos estudios. Comenzando por la conclusión podemos decir que «existe un gran consenso basado en la investigación según el cual, en la mayor parte de los casos, los alumnos superdotados se encuentran muy bien con sus compañeros intelectuales mayores y no sufren desajustes apreciables» (Davis y Rimm, 1994).

Richardson y Benbow (1990) apuntan que «tanto los alumnos acelerados como los no acelerados presentan un autoconcepto y un *locus* de control interno alto. La aceleración no afecta a las interacciones sociales o a la autoaceptación/identidad, ni tampoco se relaciona con dificultades sociales o emocionales».

«Los alumnos acelerados se mostraron menos conformistas y convencionales que los no acelerados, pero las diferencias medias fueron pequeñas y no indicadoras de dificultades de adaptación. Este estudio no ofrece base para apoyar la creencia común de que

la aceleración produce dificultades psicológicas o de ajuste social» (Robinson & Janos, 1986).

«La conclusión que se puede aportar a partir de los estudios revisados aquí es que los niños superdotados no tienen deficiencias en sus destrezas sociales y que la inmensa mayoría de ellos están bien adaptados» (Tomlinson-Keasey, 1990).

Terman y Oden (1947) en su trabajo clásico de seguimiento de varios miles de alumnos superdotados de California concluyen: «la influencia que la aceleración escolar puede causar en los alumnos ha sido frecuentemente muy exagerada. No hay duda de que pueden producirse problemas de desajuste en casos particulares, pero nuestros datos indican que los desajustes consisten en sentimientos pasajeros de inferioridad que se superan al poco tiempo. Lo importante es considerar a cada niño como un caso único».

En un estudio citado por Brody y Stanley (1991), en el que se recogen los resultados de estudiantes de las universidades de Harvard, Columbia, Minnesota, Northwestern, y otras, Pressey (1949) concluye que «la evidencia fue prácticamente unánime respecto a que los alumnos jóvenes admitidos tempranamente se graduaban en mayor número, tenían mejores resultados académicos, obtenían la mayor parte de las distinciones y presentaban menos problemas de disciplina».

Daurio (1979) analizó 200 estudios correspondientes a un período de 50 años y encontró que ninguno de ellos mostró que la aceleración fuera perjudicial o tuviese marcados efectos negativos. Dos tercios indicaron que la aceleración había sido beneficiosa.

Un meta-análisis clásico en este campo es el de Kulik y Kulik (1984). La revisión de los 26 estudios incluidos en este trabajo analizan diversos efectos de la aceleración, tanto intelectivos como no intelectivos. Los estudios implicaban diversos tipos de aceleración, entre ellos el que estamos contemplando. El efecto promedio de los grupos de alumnos acelerados respecto a los grupos de control en aspectos intelectivos, llegó a 0.88. Los resultados no intelectivos fueron poco estudiados y no son concluyentes en ningún sentido.

Pendarvis y cols. (1990) señalan, haciéndose eco de otros estudios, que cuando se comparan alumnos acelerados con otros no acelerados, sólo se aprecian diferencias menores en sus características sociales y emocionales. Más aún «al tiempo que los alumnos progresan más rápidamente que si no fuesen acelerados, su madu-

rez también se acelera en otros sentidos. (...) Es absurdo seguir manteniendo que la aceleración produce problemas sociales o emocionales en los alumnos».

Brody y Benbow (1986 y 1987) estudiaron el rendimiento académico, las actividades extra-curriculares, las metas y aspiraciones, así como el desarrollo social y emocional de diversos grupos de alumnos acelerados en diversos grados durante sus años de *high school* y los compararon, en los ámbitos señalados, con sujetos similares no acelerados. En su apartado de discusión de los resultados obtenidos podemos leer: «Este estudio no revela ningún efecto perjudicial como resultado de la aceleración. (...) Se han encontrado pocas diferencias en cuanto a los objetivos y aspiraciones generales, pero sí que han aparecido diferencias muy importantes respecto a los objetivos educativos. (...) Finalmente, no se encontraron diferencias entre los grupos que pongan de manifiesto dificultades de ajuste social o emocional. No hay evidencia de que la aceleración haya producido efectos negativos en esta área. Este resultado es particularmente importante ya que quienes se oponen a la aceleración se apoyan principalmente en el desajuste en este campo».

La relación de estudios podría prolongarse, pero las evidencias son tan claras que no parece necesario. Es claro que muchos de los resultados que hemos aportado en este punto no sólo afectan a este tipo concreto de aceleración. Además, si los modos más radicales de aceleración revelan estos efectos, no es razonable pensar que vayan a producir los contrarios en otros parciales o menos radicales.

Así, Van Tassel-Baska (1986) refiriéndose a todos los tipos de aceleración señala que los alumnos superdotados acelerados: a) mejoran su motivación, confianza y saber; b) no desarrollan hábitos de pereza mental; c) completan su formación profesional más pronto; d) reducen el costo de su educación superior.

Así pues, es posible concluir con una cierta confianza que la aceleración no puede ser la única responsable de los problemas que eventualmente pueden surgir, particularmente con los alumnos extremadamente capaces. Son varios centenares de estudios los que demuestran, en la medida en que la demostración es posible, que la aceleración produce efectos positivos en los campos intelectivos y no intelectivos. Es cierto que pueden surgir problemas, de hecho surgen, pero no es razonable pensar a la luz de la evidencia, que estos problemas sean causados por la aceleración en sí misma, sino más bien por la diferencia (sobre todo en casos

extremos) que supone la propia superdotación.

De todos modos, para reducir el riesgo de problemas asociados a este tipo de aceleración, Davis y Rimm (1994) sugieren una serie de criterios a tener en cuenta. Los recogemos a continuación resumidamente:

1. El alumno debe tener un CI de al menos 130 o superior.
2. Independientemente de la capacidad o habilidad, en el caso de los alumnos de los cursos elementales, sólo debe saltarse un grado o curso cada vez, para permitir un desarrollo armónico. Pasado el tiempo puede considerarse la posibilidad de saltar otro curso. Los alumnos mayores (14 años o más), con un desarrollo social y emocional adecuado han pasado con éxito directamente de la *junior high school* a la universidad.
3. Es importante realizar diagnósticos adecuados para evitar lagunas de conocimientos, procedimientos, etc.
4. Es necesario contar con un profesor que dé el apoyo adecuado al niño acelerado.
5. Es importante considerar el apoyo y los valores familiares.
6. Para tomar una decisión adecuada es necesario un diagnóstico intelectual y social del alumno a acelerar.
7. La decisión de saltar un curso debe realizarse independientemente de otras decisiones similares ulteriores.
8. Todas las decisiones de aceleración de un curso deben hacerse sobre la base de «un ensayo», por tanto son reversibles si se observa que la decisión tomada no se adecúa a un candidato particular. Hay que procurar que el niño no tenga sensación de «haber fallado» cuando el proceso no tiene éxito.

— *Avanzar (omitiendo) una materia (Subject-matter skipping or partial acceleration)*

Mientras que la aceleración que implica un curso entero se denomina aceleración completa, cabe una aceleración parcial, cuando ésta afecta sólo a una determinada materia. Mucho de lo ya señalado es aplicable a este caso particular de aceleración, que implica que los alumnos son promocionados a niveles superiores para recibir clases con alumnos mayores en la asignatura objeto de aceleración.

Este procedimiento es particularmente apropiado en aquellas

materias que son eminentemente secuenciales en su desarrollo, como el caso de las matemáticas, la lengua o los idiomas, y para aquellos alumnos que muestran unas capacidades específicas en un ámbito particular.

La principal ventaja de avanzar una parte de una materia, entendiendo la materia como un todo continuo (p. e. matemáticas) y la parte como una asignatura convencional, es que permite un adecuado ajuste entre las capacidades de los alumnos en un área en la que son especialmente capaces y la dificultad de la materia. Una vez más, se trata de adaptar el *curriculum* a la capacidad, consiguiendo un *optimal match*. Es importante para los alumnos superdotados que la enseñanza presente para ellos un cierto estímulo, un reto adecuado a su capacidad para enfrentarse y resolver problemas, de lo contrario se corre el riesgo de que se desarrollen hábitos de trabajo poco deseables. No es satisfactorio que un alumno obtenga un rendimiento socialmente adecuado, incluso sobresaliente, si éste se encuentra francamente por debajo de sus posibilidades. Esta es una de las razones por las que es importante estimular constantemente, con un trabajo serio y esforzado, el talento académico de los alumnos.

Evitar que un alumno curse una asignatura que ya ha dominado parece una postura más que razonable. Lo que no es razonable es frenar el desarrollo intelectual de los más capaces «mientras esperan» a que sus compañeros de capacidad menor lleguen a su nivel de dominio, cosa que —por otra parte— nunca ocurre. Es como establecer un «límite de velocidad», lo que tiene consecuencias muy negativas tal como señalan todos los estudios al respecto. Otras veces se «entretiene» a los alumnos con trabajo extra poco relevante o inadecuado. Stanley en la 6ª Conferencia mundial sobre superdotación celebrada en Hamburgo en 1985 se refería a este problema señalando que «la no-aceleración educativa es una tragedia internacional».

Esta práctica permite, además, que el alumno siga con su grupo de clase para el desarrollo de las demás materias que debe cursar. Por otra parte, el saltarse una materia puede ser un buen campo de experiencia para estimar si más adelante el alumno podrá saltar, si fuese el caso, un curso completo.

Es evidente que para poder llevar a cabo todas estas prácticas de aceleración es necesario disponer de instrumentos de diagnóstico adecuados. Ya nos hemos referido antes a esta cuestión, pero merece la pena volver sobre ello. La postura de oponerse a los tests estandarizados es una postura política, pero no educativa, y si no

disponemos de la instrumentación adecuada nos exponemos a tomar decisiones poco acertadas, con el riesgo que ello conlleva; y si los instrumentos que utilizamos son siempre locales y desarrollados *ad casum*, no estaremos en condiciones de poder comparar situaciones similares, lo que será una pérdida importante de esfuerzo, que de otro modo sería colectivo. Esta apuesta, de la que somos decididamente partidarios, en nada se opone a que pueda ser complementada por otras prácticas diversas llevadas a cabo por los profesores o responsables educativos de una escuela o zona determinada, pero la importancia de la estandarización y el establecimiento de normas nos parece una exigencia mínima imprescindible para conocer los niveles de rendimiento del sistema educativo que no puede dilatarse por mucho más tiempo.

Una dificultad importante que habrá que tener en cuenta en la aceleración de una materia es el problema de la continuidad. En efecto, es posible que un alumno pueda por su capacidad haber sido, por ejemplo, acelerado por su profesor de matemáticas y haya realizado tres años del *currículum* convencional de esta asignatura en un solo curso. Si esto ha tenido lugar en la enseñanza primaria, debemos poder asegurar al niño que podrá seguir progresando igualmente en la secundaria obligatoria, en el bachillerato, etc., de lo contrario nos encontraríamos ante la necesidad de que el alumno repitiese las materias, lo cual sería más negativo para él, que si simplemente hubiese cursado esas asignaturas más lentamente.

Por ello, desde una óptica administrativa, si se establecen posibilidades de aceleración, deben tener —al menos como posibilidad— un carácter global. Y por lo que estamos viendo en estas páginas, no existen razones sólidas en las que se pueda apoyar una política no acelerativa.

— *Admisión temprana en la enseñanza secundaria o bachillerato*  
(*Early entrance to junior or senior high school*)

No nos vamos a detener mucho en esta modalidad, ya que es una consecuencia de las posibilidades y conveniencia de una admisión temprana en la escuela primaria, y de las posibilidades de avanzar (por haber logrado el dominio previsto) una materia o un curso escolar completo.

La cuestión aquí es romper las barreras que descansan artificialmente en la edad de los alumnos, más que en su capacidad. De hecho, en tiempos pasados no existía una relación tan estrecha entre la edad y el curso. Incluso quienes hemos estudiado algunos

años en una escuela unitaria tenemos una experiencia directa de ello.

Es bastante evidente que hablar de diversos tipos de aceleración es un modo analítico de presentar diferentes formas que el sistema puede poner al alcance de los alumnos, padres y profesores para una mejor adaptación a sus necesidades educativas propias. No tiene demasiado sentido, desde nuestro punto de vista, permitir unos modos de aceleración y no otros. ¿Qué sentido tiene aceptar que un alumno progrese a su ritmo (acelerado) en sus estudios de matemáticas, si luego no se permite que realice cursos avanzados en el bachillerato o la universidad mientras sigue en la enseñanza secundaria? ¿O para qué permitir que un alumno avance dos grados en la primaria si luego no va a poder acceder a la secundaria obligatoria hasta que tenga los años previstos? Cosa diferente es que la aceleración se realice con las precauciones, prudencia y requisitos legales que toda decisión educativa merece, algo de lo que todos debemos, por supuesto, ser partidarios.

No es pues la aceleración—desde el punto de vista de la política y administración educativas— un problema de modalidades o estrategias sino de una concepción global, flexible, de todo el sistema.

— *Créditos conseguidos por exámenes (Credits by examination)*

Este es un procedimiento típico de un sistema educativo muy flexible donde existen muy pocos compartimentos estancos. Las asignaturas están constituidas por créditos y estos equivalen a un número de horas y suponen un nivel de conocimientos y destrezas perfectamente establecidos. Un reflejo parecido lo tenemos actualmente en España en la enseñanza universitaria, aunque también tenemos la experiencia de lo costoso que es el cambio de mentalidad de un sistema bastante rígido, propio de un modelo de universidad napoleónico, a un modelo de universidad más flexible, donde cabe la opcionalidad, la libre configuración, donde ya no se debería hablar tanto de cursos como de semestres, de asignaturas como de créditos. Aún a pesar de ello sigue existiendo un porcentaje muy alto de prescripciones.

La posibilidad que queremos presentar es la que permite a los alumnos de una manera muy efectiva y con un coste mínimo para ellos y para el sistema, conseguir un cierto número de créditos de cursos avanzados o no, que ellos entienden que han dominado por el procedimiento que fuere (estudio en casa, cursos especiales, viajes al extranjero, etc.).

El procedimiento consiste simplemente en examinarse de una determinada materia sin haber realizado el curso al que corresponde, pero debiendo mostrar los requisitos académicos correspondientes. Aquí se ve la importancia, una vez más, de disponer de los instrumentos que permitan realizar esto con ciertas garantías.

Este sistema es muy adecuado para los alumnos superdotados, pues les permite una programación flexible de su estudio en los campos en los que tienen más capacidad o interés, al tiempo que les facilita asumir ciertos riesgos y retos de carácter educativo, tan convenientes y necesarios para ellos.

Es importante tener la precaución, como señalan Davis y Rimm (1994), de establecer un detallado programa de las exigencias de cada examen, o materia, que los alumnos han de superar. Todos los esfuerzos en este sentido serán muy útiles para orientar a los alumnos en su estudio.

Dos ejemplos típicos de este sistema lo constituyen el *Advanced Placement Program* (AP), y el *College Level Examination Program* (CLEP), desarrollado por el *College Board*. La diferencia entre ambos reside en que el primero ofrece no sólo exámenes sino también cursos. El CLEP ofrece exámenes en 30 materias diferentes, éstos son tests de opción múltiple de 90 minutos de duración. Los alumnos pueden conseguir entre 3 y 12 créditos para el *college*, dependiendo de las materias. Los exámenes pueden ser realizados por alumnos de enseñanza secundaria o bachillerato. Hay que señalar que no todos los centros admiten la posibilidad de obtener créditos a través de este sistema.

— *Admisión temprana al College (Early admission into College)*

Esta es la última modalidad que vamos a presentar con detalle, dada su importancia y el volumen de investigación desarrollado sobre sus efectos.

Muchos centros de enseñanza superior en los EE.UU. permiten la entrada de alumnos más jóvenes que los estudiantes regulares (*early entrants*); generalmente son alumnos de la *senior high school* (que corresponderían, aproximadamente, a nuestro bachillerato), pero también es posible para los *juniors* (correspondiente a la E.S.O. actual).

Naturalmente estos *early entrants* deben cumplir los requisitos académicos adecuados al nivel en el que ingresan. Uno de estos requisitos, que además es recomendado por algunos autores, supone obtener un rendimiento en el SAT (*Scholastic Aptitude Test*)

igual o mayor al que corresponde a los alumnos de primer curso de *college* (en torno a 625 en la parte verbal y 675 en la matemática) [6]. Por otra parte, se recomienda que estos alumnos más jóvenes puedan residir todavía con sus familias, dado que se piensa que la vida residencial de la mayor parte de las universidades, puede resultarles inapropiada.

Stanley, según señalan Davis y Rimm (1994), afirma que estos alumnos pueden obtener una estimulación académica y una amplitud de conocimientos mayor que en el último o dos últimos años de *high school*. Permanecer en la escuela superior puede tener, en opinión de este autor, consecuencias indeseadas tanto sociales como emocionales. Los alumnos que ingresan antes tienen la oportunidad de relacionarse con expertos en su campo de interés, al tiempo que dispondrán de más y mejores oportunidades para planificar su futuro profesional, realizar mayor número de cursos, participar en muchas actividades académicas que les supondrán una gran enriquecimiento, etc.

El permitir a los alumnos avanzar, también en este nivel, de acuerdo con su capacidad, es estimulante para ellos, motivador y les ayuda a tener una confianza en sí mismos realista, de acuerdo a sus capacidades reales. Esto se ve favorecido al encontrarse con alumnos mayores también muy capaces, que les ayudan a relativizar su propio talento. En muchas ocasiones «ya no son los mejores» [7]. Pero, aparte de las opiniones o posturas personales sobre esta posibilidad, ¿qué dice la investigación? ¿produce los efectos deseados este tipo de aceleración? ¿son los datos aportados por la investigación concordantes con los ya ofrecidos para otros niveles o modalidades?

Brody, Assuline & Stanley (1990) en un estudio que abarcaba cinco años sobre alumnos que ingresaron más jóvenes en el *college*, comienzan diciendo que «las percepciones y estereotipos sobre el éxito o no éxito de aquellos alumnos que entran en el *college* varios años antes de la edad establecida se basa, frecuentemente, en evidencias anecdóticas o en el estudio de uno o pocos individuos».

Más adelante, citando un trabajo suyo (Brody, Lupkowski & Stanley, 1988) se señala que «en un estudio sobre estudiantes que fueron admitidos tempranamente en diversos *colleges* y universidades en todos los Estados Unidos, la mayoría de ellos obtuvieron éxitos académicos y sociales durante su primer año en la enseñanza superior». Para que el éxito pueda asegurarse, en cierto grado, es necesario —según señalan estos autores— comprobar que: a)

los alumnos poseen un adecuado nivel de razonamiento verbal y de capacidad y destrezas para la expresión escrita, b) que han participado en cursos AP (*Advanced Placement*) o de nivel universitario antes de abandonar la *high school* y c) están adecuadamente motivados para entrar en el *college* a edad temprana.

En su estudio longitudinal Brody, Assuline & Stanley (1990) encontraron que, precisamente el número de créditos conseguidos en el *Advanced Placement Program*, se constituyó en el mejor predictor del éxito en el primer año de *college*. Por otra parte, recomiendan que los alumnos posean un nivel de conocimientos y de aptitud académica, medida con el SAT, igual o similar al de los alumnos del *college* al que vayan a incorporarse. Es importante tener en cuenta las diferencias entre los niveles académicos que se dan entre los distintos centros, incluso bajo calificaciones iguales.

Brody & Stanley (1991) presentan un estudio muy pormenorizado sobre los alumnos que entran tempranamente en la enseñanza superior. En él se describen resultados globales y se analizan casos particulares de jóvenes extremadamente dotados.

Después de presentar algunos estudios clásicos sobre *early entrants* concluyen: «La investigación muestra claramente que, como grupo, los alumnos que han optado por entrar más jóvenes en el *college*, han tenido un gran éxito tanto académico como social y profesional y no han experimentado problemas emocionales. No hay justificación para asumir que las dificultades académicas, o los problemas de ajuste social o emocional deben probablemente darse por una entrada temprana en el *college*. Debe tenerse en cuenta sin embargo, que lo que es cierto para el grupo puede no serlo para un individuo particular. Es cierto que algunos alumnos han experimentado problemas, por lo que la aceleración, sobre todo la aceleración radical, ha de planificarse con extremo cuidado».

Otros estudios importantes sobre estrategias de aceleración para alumnos muy capaces académicamente son los llevados a cabo por el *Center for Talented Youth*, que merecería todo un tratamiento monográfico, ya que sus programas de verano constituyen una de las ofertas de mayor éxito académico para el desarrollo del talento académico, no sólo en el área matemática/científica [8], sino también en la verbal/humanística. Muchos de los alumnos que participan en estos programas se acogen a algunas de las modalidades de aceleración que hemos visto, particularmente cursos del APP (ya mencionado antes) que les permiten conseguir créditos que les conduzcan a una entrada temprana en el *college* (ver p. e. Mills &

Ablard, 1991a y b, 1993; Ablard, Mills & Duvall, 1994, entre otros muchos).

Vamos a terminar este breve recorrido por algunos de los diversos modos de aceleración recogiendo, sumariamente, algunos de los posibles efectos positivos y negativos señalados por Brody & Stanley (1991), así como algunas recomendaciones de estos autores para hacer la entrada en el *college* más efectiva. Entre los *efectos positivos* posibles se pueden destacar:

1. Dado que los alumnos que acceden al *college* a una edad temprana son más jóvenes cuando se gradúan, tienen más posibilidades de realizar estudios posgraduados.
2. Tienen más tiempo para dedicar a sus intereses particulares, pudiendo graduarse en diversos campos, lo que les lleva a tener una sensación de mayor realización personal, al tiempo que les da una base mayor para posteriores estudios.
3. Pueden tener una mayor motivación, ya que al permitírseles acelerar sus estudios tienen un reto mayor permanente.
4. Las relaciones con sus compañeros pueden ser mejores, ya que son compañeros «intelectuales», no de edad.
5. Pueden ser más productivos en sus carreras, ya que comienzan su trabajo más jóvenes cuando la productividad y quizás la creatividad suelen ser mayores.

Por el contrario, entre los *efectos negativos* se destacan:

1. Pueden experimentar dificultades en las relaciones con sus compañeros mayores, o si se ven excluidos de actividades sociales por su corta edad [9].
2. Pueden tener dificultades en las competiciones extra-curriculares, nuevamente debido a su edad, estatura o competencia.
3. Pueden verse obligados a inscribirse en un centro de menor nivel al que podrían optar por su capacidad, debido a que en algunos centros muy selectivos pueden no ser admitidos o puede no permitírseles vivir fuera del campus.
4. Pueden perder algunas experiencias propias de la vida en la enseñanza secundaria al permanecer en ella menos tiempo.
5. En ocasiones pueden tener problemas para seguir avanzando después del *college*, ya que no siempre son admitidos en las universidades que desean o en las carreras que pretenden. Este problema es menor si optan por estudios de doctorado.

6. La aceleración puede conducir a algunos alumnos hacia un campo de especialización muy reducido antes de haber tenido las experiencias suficientes para tomar la mejor decisión.

Finalmente, vamos a recoger aquí algunas de las recomendaciones que pueden tenerse en cuenta para una entrada temprana en la enseñanza superior más efectiva:

1. Antes de acceder al *college* de manera definitiva, es conveniente que los alumnos realicen experiencias de ese nivel mientras permanecen en la enseñanza secundaria (APP, cursos a tiempo parcial, haber realizado algún examen del CLEP con buenas puntuaciones, etc.).

2. Los estudiantes deben poseer una aptitud académica verbal y matemática, tal como se mide con el SAT, equivalentes a la media de los alumnos del centro en el que se desea ser admitido. Deberán ser tanto más altas cuanto mayor sea el nivel de la institución por la que se opta. Los alumnos de alta dotación matemática deben asegurarse de que su nivel verbal es también alto.

3. Deben aprovechar todas las oportunidades que les supongan un reto académico entre las que ofrece la enseñanza previa al *college*.

4. Los alumnos deben tener una alta motivación para acceder al *college* por sí mismos, no deben ser «empujados» por otros para hacerlo.

5. Los alumnos que acceden al *college* tempranamente sin haberse graduado en la *high school* (ésta es una posibilidad en Norteamérica), deben considerar la importancia que para ellos pueda tener el perder determinadas actividades extracurriculares ofrecidas en la enseñanza secundaria, o alguna otra experiencia que consideren importante.

6. Los alumnos que hayan realizado una aceleración radical (alumnos extremadamente jóvenes cuando acceden al *college*) deben seguir viviendo con su familia, para minimizar las dificultades de adaptación que pueden surgir en un campus residencial.

7. Deben considerar la importancia de acceder tempranamente a una institución diferente de la que optarían de tener mayor edad, o de vivir fuera del campus cuando preferirían no hacerlo.

8. Deben buscar oportunidades que les permitan relacionarse con otros estudiantes mayores mientras permanecen en la enseñanza secundaria, por ejemplo a través de algún curso avanzado,

de verano, etc., para facilitar la socialización en el *college* con alumnos varios años mayores que ellos.

9. Es importante que estos alumnos procuren desarrollar *hobbies*, actividades deportivas, etc., que les permitan relacionarse con sus colegas de la misma edad, y no sólo con sus colegas del mismo nivel intelectual.

10. Es importante que se evite toda publicidad que pueda crear expectativas poco razonables que puedan derivar en problemas emocionales.

#### 4. Conclusiones y recomendaciones

De la revisión y análisis de los estudios e investigaciones realizados sobre la aceleración como posible estrategia educativa para los alumnos de alta capacidad académica, es posible extraer algunas conclusiones y recomendaciones. Las proponemos a continuación:

a) La diversidad de los alumnos de alta capacidad tanto entre sí, como respecto a los alumnos denominados normales, es tal que el sistema educativo convencional debe hacer importantes esfuerzos por adaptarse a sus necesidades educativas especiales.

b) Precisamente, la atención que el sistema debe proporcionar a los alumnos ha de estar adecuada a sus necesidades, y no es preciso abundar en algo que es obvio, los alumnos de alta capacidad o superdotados académicos, deben ser atendidos de modo diferencial o, en su caso, específico, para lograr un *optimal match* entre sus necesidades y la acción educativa que se les proporciona.

c) La diversidad de puntuaciones que obtienen los alumnos de rendimiento académico sobresaliente, cuando son sometidos a tests de aptitud, reflejan de forma palmaria la enorme diversidad de talento existente entre los mismos.

d) La velocidad, profundidad y extensión del aprendizaje de los alumnos superdotados académicamente es significativamente distinta de la de sus compañeros de edad, por lo que necesitan de una instrucción de carácter más rápido, menos repetitiva, y que les permita «moverse» a un ritmo mayor. La investigación muestra que ralentizar o establecer un «límite de velocidad» para estos alumnos es perjudicial y les lleva a perder interés por la escuela, a desarrollar hábitos de trabajo pobres y fomenta en ellos pereza intelectual.

e) Los efectos de la aceleración son en general positivos, tanto

desde el punto de vista académico —tienen rendimientos superiores a sus colegas no acelerados— como desde el punto de vista del ajuste social y emocional. Como ha quedado suficientemente demostrado por los estudios realizados en las últimas décadas, no es posible achacarle a la aceleración supuestos efectos negativos en estos ámbitos.

f) La adecuada atención a la diversidad implica dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales (temporales o permanentes) ligadas a alta capacidad intelectual. De este modo, se evitarán críticas acerca de la posible ralentización del progreso de los alumnos cuando sólo se atiende a aquellos con déficits. Si se responde adecuadamente a los dos extremos del *continuum* de necesidades educativas, no cabe duda de que se mejorará la situación del resto de los alumnos.

g) La aceleración es, sin embargo, una decisión que debe tomarse con cautela y haciendo confluir el juicio y las evidencias oportunas por parte de los implicados: el alumno, sus profesores, sus padres. Nunca debe plantearse una aceleración, del tipo que sea, «a la fuerza»; en primer lugar, el alumno debe estar dispuesto a ello, y su familia de acuerdo, de modo que pueda apoyarle. Asimismo, es importante que los profesores implicados sean cooperativos y estén dispuestos a ayudar a los alumnos, de lo contrario es muy posible que se planteen problemas. Podríamos decir que no existe aceleración sino alumnos acelerados. Por tanto, cada decisión es única y específica, y reviste sus propias características. Pero, ¿qué decisión educativa no lo es?

h) Siendo un proceso delicado, que ha de estudiarse con detenimiento, y teniendo en cuenta las recomendaciones señaladas en las páginas precedentes, y aceptando que cada decisión que se adopte será única, lo que tiene que ser común y general es la posibilidad de llevarla a cabo; es decir, es necesario que el sistema educativo se flexibilice al máximo —guardando las cautelas oportunas— para poder acoger todas las posibles opciones que mejor respondan a los recursos disponibles y situaciones que puedan presentarse.

i) Una tarea que debiera abordarse en todo el territorio nacional es el establecimiento de unos estándares precisos del rendimiento académico esperable dentro de cada nivel educativo. Es cierto que la legislación actual señala con relativa precisión los objetivos, contenidos, procedimientos y ciertos criterios de evaluación, pero no es menos cierto que no existe normalización global de los instrumentos. Es conocida la corriente anti-test no sólo en este

país, sino en otros muchos, y es cierto también que los tests han sido utilizados muy inadecuadamente en muchas ocasiones. Sin embargo, la información que proporcionan, sin impedir —ni si quiera aconsejar— el uso de instrumentos diversos elaborados *ad hoc* para cada situación, es de un gran valor, permitiendo —y éste es un punto en el que es preciso insistir— establecer comparaciones de una forma objetiva. A nuestro juicio, el disponer de pruebas «nacionales» de medida del rendimiento académico es un requisito imprescindible para poder hablar de calidad del sistema, y desde luego de gran importancia para seleccionar la población de sujetos inicialmente «nominables» como de alta capacidad académica. Ya que sus resultados en las pruebas de «nivel» permitirían abordar la medición de sus capacidades (aptitudes) con instrumentos de nivel superior. Este modelo de dos etapas viene desarrollándose en otros países con notable éxito en la identificación de niños con talento académico alto.

Aquí se puede apreciar, fácilmente, cómo el atender a los alumnos más capaces propiciará mejoras sustanciales en la enseñanza de los alumnos «normales» (ver las referencias al modelo DTPI realizadas en el texto).

j) El establecimiento de estándares de nivel académico permitiría elaborar un protocolo o sistema de identificación de alumnos de alta capacidad que pudieran ser candidatos a recibir algún tipo de aceleración. Parece aconsejable disponer de un modelo de identificación sencillo y de aplicación anual que permita incorporar a los programas específicos a los alumnos que lo precisen. En este departamento se está trabajando en el establecimiento de un modelo de este tipo y en un futuro inmediato se comenzará la adaptación de algunos instrumentos de aptitud académica de probada eficacia en otros países.

k) En tanto no se pueda disponer de un sistema estandarizado de identificación que, entre otras cosas, ofrezca una garantía legal y de calidad, es posible atender a las necesidades educativas de estos alumnos a través de un diagnóstico individualizado, de carácter psicopedagógico, en el que se incluyan evidencias válidas

de, al menos: a) La inteligencia general y las aptitudes diferenciales (sobre todo orientadas al área verbal y matemática), particularmente estas últimas, ya que la selección basada en un indicador global de CI es inadecuada, como es bien sabido; b) Rendimiento académico, con expresión clara y precisa del modo según el cuál ha sido evaluado; c) Madurez social y emocional (adaptación, motivación, atribuciones, autoconcepto, etc); d) Juicio del equipo psicopedagógico y juicio del equipo de profesores (o profesor), sobre la situación del alumno y la justificación de la modalidad de aceleración sugerida; e) Expresión fehaciente de la aquiescencia y apoyo familiar o representantes legales, así como del propio alumno.

l) Toda decisión de aceleración debe llevarse a cabo a modo de prueba y debe tener siempre carácter reversible.

m) El sistema educativo no puede seguir respondiendo de forma rígida a la diversidad de alumnos, y tendrá que arbitrar procedimientos que permitan atender las diferencias de capacidad y ritmo de aprendizaje, particularmente cuando se ligan a la superdotación. Es cierto que la dificultad por flexibilizar el sistema educativo es un mal del que participan otros muchos sistemas de nuestro entorno, pero todos los esfuerzos que se hagan en este sentido serán buenos para todos los alumnos. No es posible justificar psicopedagógicamente los cursos cerrados ligados a la edad, ni la obligatoriedad de permanecer en un ciclo o etapa más tiempo del necesario para un alumno que no lo necesita. Quizá puedan darse razones políticas, pero no educativas. La investigación así lo corrobora.

n) El enriquecimiento, que puede lograrse de muchos modos, pero particularmente a través de diversas adaptaciones curriculares, no es una estrategia que pueda sustituir la aceleración. Más bien es un producto de ésta. Pero, de acuerdo con los expertos en este campo, toda estrategia de enriquecimiento debe implicar algún tipo de aceleración y permitir progresar al alumno, so pena de convertirse en «trabajo ocupacional» más o menos relevante. Muchas veces, «más es simplemente, más». No obstante, las actividades de enriquecimiento adecuadamente combinadas con la aceleración pueden ser una ayuda eficaz. En otros términos, somos más partidarios de lo que se ha llamado «enriquecimiento vertical» que del «enriquecimiento horizontal».

o) Aquí nos hemos centrado, particularmente en el ámbito académico, ya que es el específico del sistema educativo formal, y el que puede ser más difícil de diagnosticar, o que puede pasar más desapercibido u oculto en otras manifestaciones, a veces contradictorias. Existen otros muchos talentos que deben ser diagnos-

ticados y potenciados: artísticos, musicales, físicos, etc. Pero nos parece que ya existen medios, quizá no suficientes, adecuados para cultivarlos. Finalmente, hemos de tener en cuenta que un talento que no se cultiva se pierde, y que un país que no cultiva sus talentos está produciendo un auténtico despilfarro social.

**Dirección de los autores:** Javier Tourón, Felisa Peralta y Charo Repáraz. Departamento de Psicopedagogía. Universidad de Navarra Campus Universitario s/n. 31080 Pamplona.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 16.I.96

#### NOTAS

- [1] Aquí utilizaremos la expresión superdotado para referirnos a los alumnos de alta capacidad académica en el ámbito matemático (y áreas científicas) y verbal (y áreas humanísticas). Naturalmente que la superdotación no se agota en estos dos ámbitos, otros muchos deben ser atendidos, pero también es cierto que los dos mencionados constituyen el aspecto nuclear, central, de la mayor parte de los aprendizajes escolares. Este término aquí, por tanto, viene a ser equivalente al inglés *talented* o *academic talented*, más que al *gifted*. Es cierto que se podría emplear su equivalente castellano: talentoso, pero nos parece lingüísticamente inadecuado.
- [2] Por lo que se refiere «al propio ritmo» es importante advertir que tiene ciertos

riesgos, ya que no siempre el ritmo que el alumno se fija corresponde con el más adecuado. Algunos autores oponen al «*self-pacing*», lo que denominan «*individualized group-pacing*»; es decir, que permitiendo un cierto ritmo individual, el profesor imprime un ritmo de desarrollo alto a todo el grupo (ver STANLEY & BENBOW, 1986, y DANIEL & COX, 1988, para una justificación más extensa de este punto).

- [3] Esto no es sólo una cuestión teórica o de principio. Corresponde también a una realidad práctica. Así, en los procesos de identificación seguidos en muchos

centros de los EE.UU., se ha optado por un modelo de dos etapas. La primera consiste en seleccionar a los alumnos que rinden en sus niveles escolares respectivos en el percentil 97 o superior, es decir, se selecciona al 3% de los que presentan mejor rendimiento.

Estos son sometidos a un proceso de diagnóstico con un test de aptitud académica (SAT, principalmente, pero no únicamente) aplicado «out of level», de acuerdo con el procedimiento establecido por Stanley (ver p.e. STANLEY 1976). Pues bien, en la identificación del presente año (1995), los alumnos de 7º grado (3% superior) que se presentaron al SAT obtuvieron los resultados que figuran en la tabla adjunta:

	Valores medios del SAT			
	Matemáticas		Verbal	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
A. Grupo identificación	400	426	366	359
B. Grupo de alumnos <i>college</i>	460	501	421	425
% de alumnos del grupo A que igualan o superan la media del grupo B	24	19	22	21

Estos datos son suficientemente expresivos y vienen repitiéndose año tras año en el *talent search* seguido por el CTY de la Universidad de Johns Hopkins. La serie de los últimos 15 años ofrece resultados análogos a los mostrados en la tabla anterior. Estos resultados se producen con alumnos de 7º grado (equivalente aproximadamente al 7º de nuestro sistema educativo). Análogas evidencias pueden ofrecerse respecto al 3% superior de los alumnos de 5º y 6º grado sometidos al test PLUS (Cfr. 1995 *Talent Search Report* y 1995 *Young Students Talent Search Report*, CTY: Baltimore; ver también, para evidencias similares: BENBOW, 1991, 1993; utilizando un procedimiento similar pero tests de habilidad académica diferentes, e incluyendo alumnos de 3.º a 5.º, ver: COLANGELO y cols., 1993; para una experiencia europea reciente siguiendo el mismo modelo de identificación del CTY, ver GILHEANY, S., 1995).

- [4] Inevitablemente hemos de referirnos a créditos y *placement*, dos elementos esenciales dentro del sistema educativo norteamericano, ya que muchos de los estudios y estrategias que vamos a estudiar proceden de aquel país. No obstante nos resultan familiares, sobre todo desde la implantación de la reforma del sistema universitario, en el que la unidad de extensión de las materias se hace a partir de créditos. El *placement* se refiere a la ubicación flexible de un sujeto en un determinado nivel, ya sea de curso o materia. Ambos términos están relacionados, ya que el ganar créditos implica la posibilidad de un determinado *placement*.
- [5] Una relación de pruebas adecuadas para la evaluación de estos factores puede encontrarse en ROBINSON Y WEIMER (1991).
- [6] Como es bien sabido, las puntuaciones del SAT se expresan en una escala llamada CEEB (*College Entrance Examination Board*) cuyas puntuaciones varían entre 200 y 800, con una media de 500 y una desviación típica de 100. Recientemente la escala ha sido recentrada para hacer coincidir los valores

empíricos (los realmente obtenidos por la población) con los valores teóricos de la escala.

- [7] STENBERG (1993) señala, al respecto, que algunos niños comienzan a tener problemas de autoestima cuando descubren que ya no son los superiores de una clase de iguales.
- [8] El CTY se fundó en 1979 a partir del SMPY (ahora SET, *Study of the Exceptionally Talented*) fundado por Stanley en 1971. Sus programas y modelo de identificación son reconocidos internacionalmente. Este ha seguido creciendo y ahora el CTY es una parte dentro del IAAY (*Institute for the Academic Advancement of Youth*), junto con el CAA (*Center for Academic Advancement*), que ofrece programas para aquellos alumnos que no obtienen la calificación adecuada para los que ofrece el CTY, pero que son también bastante brillantes. Hay que pensar que el CTY trabaja sólo con el 0.5% de la población que se presenta a los procesos de identificación, y éstos últimos tienen que pertenecer al 3% superior de rendimiento académico en su nivel escolar.  
Existen otros programas similares en otras universidades americanas, aunque quizá de menor envergadura. Por ejemplo, en Arizona, Duke, Northwestern, Denver, Washington, etc.
- [9] Este problema es particularmente importante en el contexto americano, donde muchas universidades son residenciales, los alumnos viven en el campus. Por ello se recomienda que los alumnos más jóvenes busquen centros que les permitan vivir con su propia familia.

CUADRO 1. Diversas posibilidades de aceleración contempladas en el sistema educativo norteamericano. Adaptado de CTY (1995). *Academic Acceleration* :

#### BIBLIOGRAFIA

- ABLARD, K. E.; MILLS, C. J. & DUVALL, R. (1994) Acceleration of CTY Math and Science Students (Tech. Rep. n.º 10) (Baltimore, Md, Johns Hopkins University, Center for Talented Youth.).
- BENBOW, C. P. & LUBINSKI (1993) Individual Differences Amongst the Mathematically Gifted: Their Educational and Vocational Implications, *Proceedings from The 1993 Henry B. and Jocelyn Wallance National Research Symposium on Talent Development. Iowa City. The University of Iowa* (Dayton, Ohio Psychological Press).
- BENBOW, C. P. (1979) The Components of SMPY's Smorgasbord of Accelerative Options, *Intellectually Talented Youth Bulletin*, 5:10, pp. 21-23.
- BENBOW, C. P. (1991) Mathematical Talent: Its Nature and Consequences, *Proceedings from The 1991 Henry B. and Jocelyn Wallance National Research*

- Symposium on Talent Development. Iowa City. The University of Iowa* (New York, Trillium Press).
- BENITO, Y. (1992) (Coord.) *Desarrollo y Educación de los niños superdotados* (Salamanca, Amaru).
- BRENNAM, W. (1988) *El currículo para niños con necesidades especiales* (Madrid, M.E.C.- Siglo XXI).
- BRODY, L. E. & BENBOW, C. P. (1986) Social and Emotional Adjustment of Adolescents Extremely Talented in Verbal or Mathematical Reasoning, *Journal of Youth and Adolescence*, 15:1, pp. 1-18.
- BRODY, L. E. & BENBOW, C. P. (1987) Accelerative Strategies: How Effective are they for the Gifted?, *Gifted Child Quarterly*, 3:3, pp.105-110.
- BRODY, L. E. & STANLEY, J. C. (1991) Young College Students: Assessing Factors that Contribute to Success, en SOUTHERN, W. T. & JONES, E. D. (eds.) *The Academic Acceleration of Gifted Children* (New York, Teachers College Press).
- BRODY, L. E. (1995) Talent Searches: Counseling and Mentoring Activities, *Proceedings from The Henry B. y Jocelyn Wallance National Research Symposium on Talent Development* Iowa City, University of Iowa.
- BRODY, L. E. ASSOULINE, S. G. & STANLEY, J. C. (1990) Five Years of Early Entrants: Predicting Successful Achievement in College, *Gifted Child Quarterly*, 34:4, pp. 138-142.
- BRODY, L. E.; LUPKOWSKI, A. E. & STANLEY, J. C. (1988) Early Entrance to College: A Study of Academic and Social Adjustment During Freshman Year, *College and University*, 63, pp 347-359.
- CENTER FOR TALENTED YOUTH (1995) *1995 Talent Search Report* (Baltimore, CTY Publications & Resources, The Johns Hopkins University).
- CENTER FOR TALENTED YOUTH (1995) *1995 Young Talent Search Report* (Baltimore, CTY Publications & Resources, The Johns Hopkins University).
- CENTER FOR TALENTED YOUTH (1995) *Academic Acceleration: Knowing your Options* (Baltimore, Md, CTY Publications & Resources, The Johns Hopkins University).
- COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G. & WEN-HUI LU. (1993) Using Explore as an Above-Level Instrument in the Search for Elementary Student Talent, *Proceedings from The 1993 Henry B. and Jocelyn Wallance National Research Symposium on Talent Development. Iowa City. The University of Iowa* (Dayton, Ohio Psychology Press).
- DANIEL, N. & COX, J. (1988) Flexible Pacing for Able Learners, *ERIC Digest*. ED 298  
7 2 5 .
- DAURIO, S. P. (1979) Educational Enrichment versus. Acceleration: A Review of the Literature, en GEORGE, W. C.; COHN, S. J. & STANLEY, J. C. (eds.) *Educating the Gifted* (Baltimore, Md, Johns Hopkins University Press).
- DAVIS, G. A. & RIMM, S. B. (1994<sup>3</sup>) *Education of the Gifted and Talented* (Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall).
- FELDHUSEN, J. F. (1989) Synthesis of Research on Gifted Youth, *Educational Leadership*, 46:6, pp. 6-11.

- FELDHUSEN, J. F. (1991) Basic Issues and Approaches in Identifying and Educating the Gifted Youth, *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society*, 26/27, pp. 26-46.
- FELDHUSEN, J. F. (1992) Talent Identification and Development in Education, *Gifted Child Quarterly*, 36, 123.
- FELDHUSEN, J. F.; PROCTOR, T. B. & BLACK, K. N. (1986) Guidelines for Advancement of Precocious Children, *Roeper Review*, 9, pp. 25-27.
- GARCIA YAGÜE, J. (1986) *El niño bien dotado y sus problemas* (Madrid, CEPE).
- GENOVARD, C. (1990) *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado* (Madrid, Fundación Juan March).
- GILHEANY, S. (1995) The Irish Center for Talented Youth, en KATZKO, M. W. & MÓNKS, F. J. (eds.) *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability. Proceedings of The Fourth Conference of the European Council on High Ability* (Assen, Van Gorcum).
- KULIK, J. A. & KULIK, C. C. (1984) Effects of Accelerated Instruction on Students, *Review of Educational Research*, 54:3, pp. 409-425.
- LYNCH, S. J. (1995) Should Gifted Students be Grade Advanced?, en CENTER FOR TALENTED YOUTH. *Academic Acceleration: Knowing your Options* (Baltimore, Md, CTY Publications & Resources, The Johns Hopkins University).
- MACKAY, L. (1994) Acceleration: Evaluating the Controversy over Higher-speed Education, *Imagine*, 2:1, pp. 11-13.
- MILLS, C. J. & ABLARD, K. E. (1991a). Credit and Placement: Principal's Report (Tech. Rep. n.º 6) (Baltimore, Md, The Johns Hopkins University, Center for Talented Youth).
- MILLS, C. J. & ABLARD, K. E. (1991b) Credit and Placement: Math & Science. (Tech. Rep. n.º 7) (Baltimore, Md, The Johns Hopkins University, Center for Talented Youth).
- MILLS, C. J. & ABLARD, K. E. (1993) Credit and Placement for Academically Talented Students Following Special Summer Courses in Math and Science, *Journal for the Education of the Gifted*, 17, pp. 4-25.
- MILLS, C. J. & BEATON, R. (1994) Renewing our Commitment to the Education of the Gifted and talented Students: An Essential component of Educational Reform, *Recomendations for Gifted and Talented Education in Maryland* (Baltimore, Maryland Task Force on Gifted and Talented Education).
- PENDARVIS, E. D.; HOWLEY, A. A. & HOWLEY, C. B. (1990) *The Abilities of Gifted Children* (Englewood Cliffs, Prentice Hall).
- PRESSEY, S. L. (1949) Educational Acceleration: Appraisal and Basic Problems. (Bureau of Educational Research Monographs, N.º 31) (Columbus, Ohio State University Press).
- PROCTOR, T. B.; FELDHUSEN, J. F. & BLACK, K. N. (1988) Guidelines for Early Admission to Elementary School, *Psychology in the Schools*, 25, pp. 41-43.
- REIS, S. M. & WESTBERG, K. L. (1994) An Examination of Current School District Policies, *The Journal of Secondary Gifted Education*, summer, pp. 7-18.
- RICHARDSON, T. M. & BENBOW, C. P. (1990) Long-term effects of Acceleration on the Social-Emotional Adjustment of Mathematical Precocious Youth, *Journal of Educational Psychology*, 82:3, pp. 464-470.  
rev. esp. por J. Y. 208, 1996
- ROBINSON, H. B. (1983) A Case for Radical Acceleration: Programs of The Johns Hopkins University and The University of Washington, en BENBOW, C. P. &