

SUPERDOTADOS: A SÚA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA ACTUAL

Ana M^a Porto Castro*
Universidade de Santiago
de Compostela

1. CONSIDERACIÓN PREVIAS

Son varias as razóns que nos fan pensar que hoxe estamos nun bo momento para impulsar unha adecuada atención do alumno superdotado nos centros de ensinanza. Percibimos, por un lado, unha maior preocupación, interese e sensibilización cara ó tema nos distintos sectores da comunidade escolar e na sociedade en xeral. Por outro lado, cremos que a lexislación actual abriu portas que permiten unha vía de asunción da problemática destes alumnos na escola. En efecto, nas súas coordenadas fundamentais, a Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo de 1990 favorece a posibilidade de mellora-lo coidado pedagóxico do alumno superdotado cando alude á necesidade de recoñecer e cubrir adecuadamente as demandas de tódolos estudantes tan efectivamente como sexa posible (capítulo quinto “da educación especial”) e cando se refire ó desenvolvemento das capacidades creativas e do espírito crítico (artigo

2.1.3). Establece, así mesmo, como un dos seus principios fundamentais a individualización da ensinanza, o que supón o recoñecemento das diferencias individuais do alumnado e a planificación da resposta educativa segundo as súas características; así, o artigo 3, apartado 5, sinala que as ensinanzas se han de adecuar ás características dos alumnos con necesidades educativas especiais mentres que o artigo 37 determina que os centros deberán contar coa debida organización escolar e realizarán as oportunas adaptacións curriculares desde un continuo curricular único para todos, seguindo un criterio de axuste progresivo naqueles casos que sexa necesario.

A LOXSE crea, pois, o marco lexislativo de referencia que vai apoiar a posterior lexislación que sobre a superdotación se foi desenvolvendo ata o momento actual. De modo máis explícito, e polo que se refire á Comunidade Autónoma galega, cabe citar unha serie de documentos que, inspirados nos presupostos desta lei, conforman as

* Profesora Titular de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación.

disposicións que regulan a atención ó alumno superdotado en Galicia:

- Orde do 6 de outubro de 1995 (DOG do 7 de novembro) que regula as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral. Nos seus artigos 5, 6 e 13 establece que as adaptacións curriculares estarán dirixidas tamén a aqueles alumnos que presentan necesidades educativas especiais debidas a condicións persoais de sobredotación, tanto na ensinanza obrigatoria como no Bacharelato.
- Decreto 320/1996 do 26 de xullo (DOG do 6 de agosto) sobre a ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais, no que se recoñece ós alumnos superdotados como posibles alumnos con necesidades educativas especiais e se determinan as condicións para a súa escolarización.
- Orde de 28 do outubro de 1996 (DOG do 28 de novembro) que regula as condicións e o procedemento para flexibiliza-la duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas ás condicións persoais de sobredotación. Na comunidade galega esta orde pode contemplarse como a primeira disposición específica para superdotados na que se establece o procedemento para flexibiliza-lo período de escolarización, as normas sobre a avaliación psicopedagóxica destes alumnos, as

características que debe posuír un alumno para ser considerado como superdotado e, así mesmo, as medidas curriculares que se lles aplicarán e o sistema de rexistro.

- Decreto 120/1998 do 23 de abril (DOG do 27 de abril) que regula a orientación na Comunidade Autónoma galega, polo que se crean os Equipos de Orientación Específicos (EOE) de ámbito provincial que teñen entre as súas especialidades a sobredotación intelectual, o que permite contar, por primeira vez, cun servizo educativo integrado por profesionais dedicados especificamente ó campo da sobredotación.
- Orde do 24 de xullo de 1998 (DOG do 31 de xullo) que establece a organización e o funcionamento da orientación en Galicia e as condicións e funcións propias de cada unha das especialidades incluídas nos equipos específicos.

Este é o marco de referencia no que actualmente nos movemos para afrontar a atención e educación do alumno superdotado e do que partimos para elabora-lo presente artigo que ten como propósito achegarnos a algunhas das cuestións claves na educación do superdotado hoxe: a concepción destes alumnos e o proceso que se seguirá para o seu recoñecemento e identificación a partir das teorías máis relevantes do panorama actual; os mitos e estereotipos que máis comunmente se asocian co superdotado e, finalmente, a resposta educativa ás

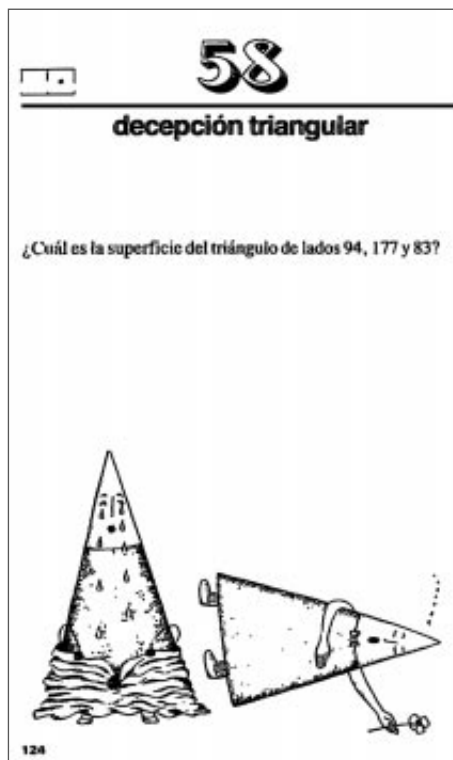
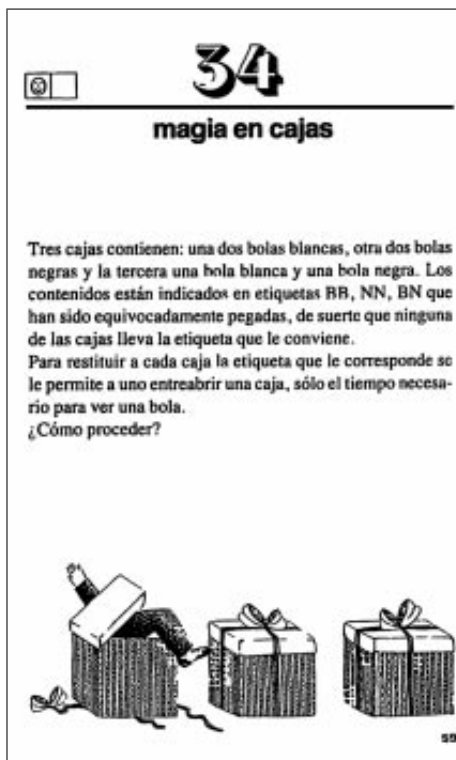
necesidades que das súas excepcionais características se derivan.

2. ALGUNHAS NOTAS ACERCA DA DEFINIÇÃO E IDENTIFICACIÓN DO SUPERDOTADO

Non resulta fácil defini-lo termo superdotado, nin tampouco unificar criterios para a súa identificación. Sen embargo, cando realizamos un breve percorrido histórico, ó longo do pasado século XX, comprobamos como se

desenvolveron diversas concepcións e definicións do termo e como se utilizaron diferentes criterios para o seu recoñecemento e identificación, en paralelo ós distintos modelos de intelixencia e de funcionamento cognitivo.

Sen dúbida ningunha, a contribución realizada por Terman en 1925, que igualaba a superdotación á obtención dunha puntuación de cociente intelectual de 140 ou máis no Tests Stanford-Binet, foi, durante moito tempo, a



Dúas páxinas de *Nuevos juegos de ingenio y entretenimiento matemático*, de Jean-Pierre Alem, Barcelona, Gedisa, 1984. Os xogos de enxeño ou de cálculo sinxelo están presentes en moitos test de intelixencia.

máis aceptada e utilizada para referirse ó superdotado.

Como consecuencia disto, un dos procedementos máis utilizados para a súa identificación foi a administración dunha medida estandarizada de intelixencia, un test de cociente intelectual. De feito, desde o famoso estudo lonxitudinal realizado por Terman nos anos trinta con nenos californianos de elevada intelixencia, os termos superdotado e elevado cociente intelectual fixéronse sinónimos.

A partir da década dos cincuenta esta visión unidimensional amplíase, inclúense novos constructos, entre eles a creatividade ou a motivación, enuméranse de xeito específico os campos ou dominios nos que se pode observar unha superior capacidade, e considérase explicitamente a importancia do contexto social e cultural no que o talento ou a dotación se desenvolven (Robinson e Clinkenbeard, 1998).

Un dos máis claros expoñentes desta nova tendencia é a definición proposta en 1972 polo comisario de educación estadounidense Sidney Marland Jr., na que se chama a atención sobre unha ampla variedade de capacidades: a creatividade, a capacidade de liderado, a aptitude para as artes de realización e visuais e a capacidade psicomotora. Esta definición supón un cambio de perspectiva importante na concepción do superdotado, ó facer fincapé no logro demostrado ou potencial. Representa, así mesmo, un maior realismo ó recoñece-la posible diversi-

dade e multiplicidade da súa condición de excepcional. De cara á identificación, as implicacións son obvias ó suxerir que as características xerais distintivas do superdotado poden estar presentes, e deben ser recoñecidas e desenvolvidas, nun número máis amplo da poboación escolar cá porcentaxe restrinxida de estudantes identificados tradicionalmente a partir da puntuación nun test de intelixencia.

As propostas máis recentes conciben a superdotación desde unha perspectiva moito máis ampla e multifacética. Así, por exemplo, cabe sinalar, entre outras, a Teoría de Gardner (1983) das intelixencias múltiples que considera a capacidade como unha competencia demostrable nalgún ámbito, a cal se manifesta na interacción do individuo co contorno; o modelo de intelixencia de Sternberg (1985), que representa unha aproximación, desde a teoría da información e a psicología cognitiva, ó modelo de Tannebaum (1986) que destaca a importancia da intelixencia e de factores non intelectuais como a motivación e o autoconceito, o ambiente familiar e escolar e o factor sorte.

Nesta liña, podemos indicar que a definición máis aceptada e coñecida hoxe no noso contexto é a proposta por Renzulli (1978, 1984), quen concibe a superdotación como a combinación de tres características: unha capacidade intelectual superior á media, unha excelente motivación persoal ou compromiso coa tarefa e unha elevada

creatividade. De acordo con este autor, ningún destes trazos, por si só, é sinónimo de superdotación e soamente a interacción dos tres elementos determina o seu maior ou menor grao.

Ó compás dos cambios na concepción do superdotado, os procedementos seguidos para o seu recoñecemento tamén sufriron modificacións considerables desde o estudo de Terman. En efecto, a recoñecida multidimensionalidade promove hoxe o deseño e emprego de modos de identificación máis complexos, ó tempo que se fan esforzos por recoñecer os talentos potenciais en poboacións infra-representadas (minorías, mulleres, superdotados de baixo rendemento). En consecuencia, a tendencia actual é apoiar o uso de criterios múltiples pois, como sinala Jiménez Fernández (2000a), se o talento é múltiple, múltiples deben ser os criterios empregados para a súa identificación.

En consonancia co exposto, e dado que os instrumentos son diversos, presentamos a continuación unha lista que recolle algúns dos máis utilizados na identificación do superdotado:

a) Tests psicométricos.

Inclúense aquí, entre outros:

—Tests de intelixencia (individuais e de grupo, verbais e non verbais): Escala de Intelixencia Stanford-Binet, Escala de Intelixencia para nenos Wechsler (WISC-R), Escala de Intelixencia de Preescolar e Primaria

Wechsler (WPPSI) ou Test de Matrices Progresivas de Raven.

—Tests de aptitudes: Test de Aptitude Diferencial (DAT), Test de Aptitude Escolar SAT, Test de Talento Musical de Seashore, Test de Aptitude Artística de Meyer e Test de Arte Visual de Lewerenz.

—Tests de creatividade: Test de Pensamento Creativo de Torrance, Test de Potencial Creativo de Hoepfner e Hemenway, Test de Potencial Creativo con sons e palabras de Torrance, Khatena e Cunningham.

b) Escalas e listas que avalían características, actitudes, personalidade e outras peculiaridades individuais.

Entre as escalas que se desenvolveron por medio de métodos estandarizados destaca a Escala de Renzulli para valorar as Características Conducitivas dos Estudiantes Superiores, na que se estudian características de aprendizaxe, motivación, creatividade, liderado, arte, música, drama, precisión e expresividade na comunicación e características de planificación.

c) Nomeamentos ou datos de pais, profesores, compañeiros e do propio suxeito.

Os pais son, sen dúbida, unha boa fonte de información sobre as potencialidades dos nenos e a motivación intrínseca que despregan ante tarefas realizadas fóra do ámbito escolar.

Pola súa parte, os profesores son excelentes informadores das conductas creativas dos escolares.

A nomeamento dos compañeiros é tamén de especial valor para dar conta dos líderes potenciais e para xulga-la excepcionalidade, imaxinación e orixinalidade de ideas dos escolares.

Finalmente, o propio suxeito, coa súa "autonominación" pode completar-lo cadro de datos sobre as súas propias características excepcionais.

d) Datos sobre o progreso escolar dos estudantes.

Información sobre as cualificacións, traballos e realizacións escolares e os progresos realizados polo alumno na escola.

3. MITOS E REALIDADES SOBRE O SUPERDOTADO

Defini-lo superdotado en termos de capacidade intelectual superior levou, por unha parte, a identificar como tales a aqueles suxeitos que obtiñan puntuacións elevadas nun test de intelixencia e, por outra, a xustifica-la existencia dunhas características comúns a todos eles. Ademais, este feito foi base suficiente para crear unha imaxe estereotipada do superdotado como brillante, enxeñoso, creativo e capaz de alcanza-los máis e mellores éxitos en calquera faceta da súa vida.

Non obstante, desde a investigación e os coñecementos actuais, non é

posible falar dun perfil único do superdotado porque non constitúen un grupo homoxéneo. Neste sentido, o clásico tópico de que son enfermizos, solitarios ou inadaptados, carece de toda consistencia. Tampouco posúe unha base sólida a esaxerada confianza nas súas posibilidades (vale para todo), nin as falsas expectativas que pais e profesores proxectan sobre eles (son capaces de saír adiante por si sós, sen unha especial axuda).

Certamente, son moitos os superdotados que, respondendo ó estereotipo de neno "dotado" (Wallace, 1988), obteñen boas notas na escola, prestan atención, son dóciles e superan os seus compañeiros practicamente en todo (Coriat, 1990). Sen embargo, son tamén numerosos os que teñen auténticos problemas de adaptación ou que ocultan as súas capacidades e pasan totalmente desapercibidos.

Aínda que non podemos falar dun cadro común de características, desde o punto de vista pedagóxico os estudos realizados suxiren que é habitual nestes suxeitos unha linguaxe precoz, unha lectura temperá, unha elevada capacidade de abstracción e un permanente cuestionamento do porqué e o cómo das cousas. A consideración de tales trazos cremos que ha de servir, fundamentalmente, para orientar-la intervención educativa destes alumnos e non para asignar unha simple etiqueta diferenciadora.

A partir das propostas de Karnes (1987) sintetizamos a continuación, no



O neno Albert Einstein. Son numerosas as persoas que na súa idade temperá ocultan as súas capacidades e pasan totalmente desapercibidas.

cadro núm. 1, as principais características atribuíbles a estes suxeitos.

Cadro 1: Características do superdotado

- Comprenden e recordan con facilidade o que aprenden.
- Lembran facilmente os detalles.
- Posúen un vocabulario amplo, avanzado e rico.
- Comprenden con rapidez as relacións e ideas abstractas.
- Gozan resolvendo problemas.
- Gran capacidade de concentración.
- Gústalles traballar de forma independente.
- Son grandes lectores.
- Rexeitan a repetición e a rutina.
- Deléitanse cos retos e desafíos.
- Teñen unhas elevadas expectativas cara a si mesmos e os demais.
- Gran capacidade de liderado.
- Posúen un elevado sentido da xustiza.

4. A RESPONSA EDUCATIVA: MODELOS DE PROGRAMAS E CURRÍCULO PARA O SUPERDOTADO

Unha das cuestións aínda non resoltas refírese á resposta educativa dada ó superdotado. Ó respecto debemos sinalar que as máis recentes discusións sobre este particular se centran, sobre todo, na natureza do contido e as estratexias que estes alumnos deberían dominar; obviamente tamén o marco no que se han de implanta-los programas destinados a eles é de grande importancia. Seguidamente discutiremo-las cuestións fundamentais relacionadas cos principais tipos de

programas desenvolvidos para atender-lo superdotado e, a continuación, as referidas á diferenciación e axuste curricular.

4.1. MODELOS DE PROGRAMAS

En sentido xenérico, os modelos de programas deseñados para o superdotado poden diferenciarse polo menos atendendo a tres criterios: en tempo ou espacio, isto é, comezando a escolaridade a unha idade máis temperá ou recibindo unha instrucción nun tempo máis reducido; en amplitude ou profundidade, proporcionando experiencias máis avanzadas e profundas e, por último, tendo unha natureza diferente con respecto ás experiencias escolares regulares. Vexamos algunhas notas sobre os programas de aceleración, enriquecemento e agrupamento especial.

a) Programas de aceleración.

Os programas de aceleración supoñen modificacións, axustes ou medidas que permiten un progreso máis rápido e completar un programa en menos tempo ou a unha idade máis temperá. Feldhusen delimitou de xeito claro a aceleración ó referila como: "Aqueles actividades que implican o neno nunha instrucción que vai máis alá da normal ou regular, un avance relativamente importante do ritmo e nivel de instrucción" (1980, 194).

Aínda que o termo aceleración se asocia frecuentemente co salto de grao, pódense adoptar moitas outras variantes, entre elas, a escolarización temperá

que supón, como o seu propio nome indica, comezar na escola antes da idade considerada normal. Outras formas de aceleración posibilitan que o alumno complete os estudos en menos tempo do usual, avanzando ó longo da escolaridade de forma máis rápida, ou ben que se acelere nunha materia, neste caso permítese que o alumno amplíe os seus coñecementos traballando aspectos máis avanzados nunha ou máis disciplinas do currículo.

No cadro núm. 2, adaptado de Southern, Jones e Stanley (1993) presentamos unha síntese das modificacións que baixo a denominación de aceleración se desenvolveron para atende-lo alumno superdotado.

Cadro 2: Tipos de aceleración e trazos que os diferencian

- Inicio temperán da escolaridade. O alumno comeza na escola a unha idade máis temperá.
- Salto de grao. O alumno móvese máis rapidamente pola escolaridade.
- Progreso continuo. O alumno dispón de material adicional, axeitado ó seu nivel de logro e madurez.
- Instrución a ritmo propio. Preséntanse materiais que lle permiten ó alumno proceder ó seu propio ritmo.
- Aceleración nunha materia. O alumno permanece parte do día con compañeiros de nivel máis avanzado, nunha ou máis materias.
- Currículo compactado. Proporciópanse ó alumno menos actividades introductorias e o tempo restante pode utilizalo para avanzar máis rápido a través do currículo.
- Mentores. O alumno traballa cun mentor, que lle proporciona adestramento avanzado e experiencias nunha área determinada.

- Programas extracurriculares. Entre eles figuran os cursos de verán que proporcionan unha instrución avanzada.
- Temperá graduación. O alumno obtén a graduación en menos tempo do esixido normalmente.
- Cursos por correspondencia.

En liñas xerais, podemos dicir que a aceleración foi unha das prácticas máis utilizadas. O exemplo máis significativo dun programa de aceleración é o Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY), iniciado en 1971 na Universidade Johns Hopkins de Baltimore por J. Stanley.

Mentres que as vantaxes da aceleración parecen concentrarse, sobre todo, na motivación e a confianza do estudante, a frustración que pode chegar a experimenta-lo alumno acelerado, debido a que o seu nivel de desenvolvemento psicomotor e a súa madurez física non son iguais ós dos seus compañeiros maiores, constitúe unha das súas principais limitacións.

b) Programas de enriquecemento.

Se a aceleración se entende como un avance máis rápido có normal ó longo do currículo, o enriquecemento foi contemplado, xeralmente, como un proceso que amplía a instrución máis alá dos límites do currículo (Southern, Jones e Stanley, 1993).

Os programas de enriquecemento fan alusión, por un lado, á selección e organización dunhas experiencias de aprendizaxe apropiadas á natureza e características do alumno superdotado;

e, por outro, o termo enriquecemento designa aqueles programas que ofrecen modificacións ou axustes curriculares e instructivos nun ambiente de carácter heteroxéneo, é dicir, na aula regular.

As clases desenvolvidas os sábados, as realizadas ó finaliza-la escola, ou os grupos de intereses especiais pódense utilizar como formas de implantación dun programa de enriquecemento. O elemento clave destas modalidades non é outro cá organización dun plan sistemático para ampliar-la aprendizaxe do estudante.

Son moitos os programas que adoptaron o enriquecemento como opción para o superdotado, entre eles destaca *The Enrichment Triad/Revolving Door Model* (Renzulli, 1978).

Os argumentos a favor desta modalidade de programas baséanse, fundamentalmente, na factibilidade organizativa para a súa posta en práctica e na defensa dos valores democráticos e da igualdade de oportunidades. As consideracións que se esgrimen na súa contra apóianse, principalmente, na dificultade que entraña atender na aula regular todo o amplo rango de diferenzas, niveis e capacidades.

c) Agrupamento especial.

Os programas que requiren un agrupamento especial implican a separación do superdotado en clases ou escolas especiais. O criterio máis común para a selección dos seus integrantes é a contía ou cociente

intelectual, xunto a un excepcional rendemento académico. Nalgúns casos, a formación dos grupos é determinada por variables coma a idade, as actitudes, os intereses ou o grao de motivación do alumno.

As modalidades que pode adoptalo agrupamento especial son múltiples. Así, os grupos poden ser creados e funcionar durante unhas poucas horas ó día ou durante toda a xornada escolar. Pódense organizar coa intención de reduci-las diferenzas individuais entre os alumnos, ou ben, para facilitar experiencias máis intensas, amplas ou aceleradas.

Podemos dicir que, hoxe por hoxe, a creación de escolas especiais non parece se-la mellor alternativa para a instrución do superdotado. Algunhas cuestións que resultan problemáticas ó respecto refrense ós criterios que servirán de base para levar a cabo a selección dos seus integrantes, a creación dunha forma elitista e pouco democrática de ensinanza, ou os esforzos e axustes organizativos que requiren.

4.2. O AXUSTE CURRICULAR

A finalidade dun programa destinado ó alumno superdotado non é outra que proporcionar unha atención académica e persoal acorde coas súas características e necesidades. É preciso ter en conta, ó respecto, que a resposta educativa non pode ser única. Neste sentido, será necesario tomar como punto de partida o principio de indivi-

dualización e promover, a partir del, as modificacións curriculares e organizativas necesarias, que se han de incluír no Proxecto Educativo e no Proxecto Curricular do centro.

Agora ben, ¿que significa isto a nivel práctico? A diferenciación curricular entendemos que ha de referirse ó proceso de ensinanza-aprendizaxe como un todo, isto é, ha de atender a unha diferenciación do contido, dos procesos e os produtos e do ambiente de aprendizaxe. En similar sentido se expresa Jiménez Fernández (2000a, 242) cando nos di que: "Actualmente existe un amplo acordo entre los especialistas en que el centro y el aula deben organizarse de acuerdo con los principios de individualización y en que debe diferenciarse el currículo en el contenido, proceso de enseñanza y productos a exigir".

Comentaremos, seguidamente, cada un dos aspectos que, ó noso entender, son susceptibles dunha diferenciación curricular:

a) Diferenciación do contido.

Trátase, en xeral, de introducir ou desenvolver contidos que complementen e amplíen os previstos para a maior parte do alumnado e introducir novos temas que dean resposta ós intereses particulares do estudante superdotado. Con isto preténdese que, xunto á adquisición dos contidos curriculares de maior profundidade, se poñan en xogo os procesos cognitivos complexos, o pensamento converxente e

diverxente e a autonomía na aprendizaxe.

b) Diferenciación dos procesos.

Os procesos subliñados por Bloom (1975) e os defensores da aprendizaxe creativa (Feldhusen e Treffinger, 1977; Torrance, 1986) son de grande axuda para desenvolver e formula-las estratexias e experiencias cognitivas e afectivas. Por exemplo, a Taxonomía de Aprendizaxe presentada por Bloom permite recoñecer a importancia de cubrir as necesidades dunha gran variedade de alumnos. En principio, todos poden beneficiarse traballando os niveis superiores do dominio cognitivo (análise, síntese, avaliación), pero os alumnos superdotados, debido ás súas características, están ben equipados e deben ter a oportunidade de utilizar tales niveis.

En definitiva, unha diferenciación dos procesos de aprendizaxe debe subliñar a flexibilidade de pensamento, o descubrimento, a investigación e a creatividade, facendo especial fincapé no desenvolvemento das destrezas cognitivas de nivel superior. Debe tamén permitir unha ampla gama de actividades e tarefas e propiciar situacións para a interacción grupal.

c) Diferenciación dos produtos.

Tal e como propuxemos, a flexibilidade, a variedade e riqueza, a inclusión dos procesos creativos e diverxentes, etc., deben ser as notas clave do axuste curricular e, en consecuencia, as producións que os estudantes

superdotados poden elaborar participan destas medidas que poden ser máis complexas e versátiles.

d) Diferenciación do ambiente de aprendizaxe.

Un ambiente diferenciado de aprendizaxe supón reconece-las diverxencias individuais que presenta o alumno superdotado, creando un ámbito flexible que propicie a aceptación da individualidade e a valoración do traballo e progreso persoal. Supón, igualmente, facilitar un maior acceso á información, utilizando, para iso, variados e múltiples recursos. Neste contexto, o profesor debe ser a fonte primaria que lle presente ó alumno alternativas e opcións múltiples, capaces de xera-la toma de decisións e responsabilidades. A súa actuación ha de ser pois flexible, modificable e axustable ás diferencias e necesidades individuais, promovendo o desenvolvemento da autoaceptación, a creatividade, a orixinalidade e a diverxencia. Ó mesmo tempo, convén estruturar situacións que propicien a aprendizaxe cooperativa (Santos e Porto, 1995). Neste sentido, a discusión na clase das actividades realizadas, os proxectos de estudo e as tarefas realizadas en grupo contribúen a crear unha atmosfera de cooperación e de relación entre os alumnos.

5. SÍNTESE FINAL

Durante moito tempo, a visión mitificada e estereotipada que se tivo



Wolfgang Amadeus Mozart ó piano acompañado polo seu pai Leopoldo e a súa irmá Nannerl nun debuxo de Carmontelle (1777). Xenio, precoz ou superdotado son tres cualificativos que normalmente se aplican a este gran músico.

dos superdotados levou a ignorar-las súas necesidades e, en consecuencia, a esquecer-lo desenvolvemento dunha intervención pedagóxica acorde coa súa excepcionalidade.

Afortunadamente hoxe superáronse moitas preconcepcións. As revisións e estudos xurdidos a partir do traballo de Terman levaron a modificar-la súa teoría, os procedementos empregados para a súa identificación e a idea acerca das características e trazos

distintivos dos superdotados. Acéptase a heteroxeneidade entre eles e enténdese que a superdotación non é algo máximo, nin tampouco algo que implica un don que se posúe de forma absoluta e que garante o éxito en todo e sempre.

Temos que recoñecer, sen embargo, que non todo está resolto nun ámbito tan complexo coma o que nos ocupa. O despreague e desenvolvemento das capacidades excepcionais do superdotado, require, desde o punto de vista pedagóxico, deseñar medidas e experiencias instructivas axustadas ás necesidades que estes alumnos presentan, unha mellora do proceso de ensinanza-aprendizaxe, das aulas onde traballan, e un clima estimulador que, baseándose no coñecemento das características que posúen, os seus intereses, preferencias e estilos de aprendizaxe, propicie un desenvolvemento acorde coas súas posibilidades. Medidas, en definitiva, integradas no quefacer escolar cotián a través dunha adecuada diferenciación curricular dos contidos, dos procesos, dos produtos e do propio ambiente.

Certamente, o momento é óptimo para afrontar unha axeitada atención a estes suxeitos e, por iso, debemos aproveitalo. As disposicións legais actuais supoñen o recoñecemento das necesidades educativas do superdotado e posibilitan, ó mesmo tempo, xeración das medidas educativas oportunas que atendan a súa individualidade.

Pola nosa parte, estamos convencidos da importancia da flexibilidade e

de xuntar esforzos para desenvolver aquelas medidas pedagóxicas útiles á hora de recoñecer e acomodar as necesidades de todos e cada un dos alumnos das nosas aulas, incluídos os superdotados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acereda, A., e S. Sastre (1998): *La superdotación*, Madrid, Síntesis.
- Benito, Y. (1999): *¿Existen los superdotados?*, Barcelona, Praxis.
- Bloom, B. S. (1975): *Taxonomía de objetivos de la educación*, Alcoy, Marfil.
- Borland, J. H. (1989): *Planning and implementing programs for the gifted*, Columbia, Teachers College Press.
- Buchanan, N. K., e J. F. Feldhusen (eds.) (1991): *Conducting research and evaluation in gifted education*, New York, Teachers College Press.
- Cajide, J. (2000): "Evaluación de programas para la educación de sobredotados", *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 539-552.
- Colangelo, N., e G. Davis (eds.) (1991): *Handbook gifted education*, Boston, Allyn & Bacon.
- Coriat, A. (1990): *Los niños superdotados*, Barcelona, Herder.
- Feldhusen, J. F. (1980): "Eclecticism: a comprehensive approach to education of the gifted", a paper

- presented in a *Symposium at the Study of Mathematically Precocious Youth*, November 16, Johns Hopkins University.
- Feldhusen, J., e D. Treffinger (1977): "The role of instructional material in teaching creative thinking", *Gifted Child Quarterly*, XXI, 4, 450-459.
- Freeman, J. (ed.) (1988): *Los niños superdotados*, Madrid, Santillana.
- García, J. M., e V. Abaurrea (1997): *Alumnado con sobredotación intelectual-altas capacidades*, Navarra, Gobierno de Navarra (CREENA).
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- Horowitz, F. D., e M. O'Brien (eds.) (1985): *The gifted and talented developmental perspective*, Washington, American Psychological Association.
- Jiménez Fernández, C. (2000a): *Diagnóstico y educación de los más capaces*, Madrid, UNED.
- _____(2000b): "Evaluación de programas para alumnos superdotados", *Revista de Investigación Educativa*, 18, 253-563.
- Karnes, M. (1987): *Parents and teachers nurturing the gifted*, Ciclos Pines, Mnn., American Guidance Services (AGS).
- Passow, A. H. (1979): *The gifted and talented: their education and development*, Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Porto, A. (1990): "Diseño curricular. Desarrollo y preparación de programas para el estudiante muy capacitado", en Y. Benito (ed.), *Problemática del niño superdotado*, Salamanca, Amarú, 85-109.
- _____(1994): "O recoñecemento do superdotado: perspectiva dende unha experiencia", *Quinesia*, 19, 7-22.
- Porto, A., e M. A. Santos (1995): "Sobre la educación de superdotados: Pertinencia en la coyuntura actual", *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 143-148.
- Prieto, M. D. (1997): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, Málaga, Aljibe.
- Rayo Lombardo, J. (1997): *Necesidades educativas del superdotado*, Madrid, EOS.
- Renzulli, J. S. (1978): "What makes giftedness? Reexamination of a definition", *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- _____(1984): "The revolving door system: a research based approach to identification and programing for the gifted and talented", *Gifted Child Quarterly*, 28, 163-161.
- Robinson, A., e P. R. Clinkenbeard (1998): "Giftedness: an exceptional examined", *Annual Review Psychology*, 49, 117-139.

- Santos, M. A., e A. Porto (1995): "La dimensión interactiva en la educación de superdotados: Una perspectiva abierta", *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 163-177.
- Sobrado, L., e A. Porto (1995): "Identificación y orientación de alumnos superdotados en ambientes escolares y sociolaborales", *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 234-250.
- Southern, W. T., E. Jones e J. Stanley (1993): "Acceleration and enrichment: The context and development of program options", en K. A. Heler, F. J. Mönks e A. H. Passow (eds.), *International Handbook of research and development of giftedness and talent*, Oxford, Pergamon Press, 387-409.
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., e K. D. Arnold (eds.) (1994): *Beyond Terman. Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Tannebaum, A. J. (1986): "Giftedness: a psychosocial approach", en R. J. Sternberg e J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, 21-52.
- Torrance, E. (1986): "Teaching creative and gifted learners", en M. Wittroch (ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, 630-647.
- Tourón, J. (2000): "Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: algunos problemas metodológicos", *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 565-585.
- Wallace, B. (1988): *La educación de los niños más capaces*, Madrid, Aprendizaje Visor.

