

En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma

por Marta REYERO y Javier TOURÓN

Universidad de Navarra

1. Introducción

La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) que regula en la actualidad el sistema educativo en sus niveles no universitarios, ha supuesto numerosos cambios con respecto a la precedente Ley General de Educación (LGE) de 1970, muchos de ellos plenamente aceptados, otros, en cambio, profundamente criticados. Lo cierto es que los doce años que transcurrirán desde la puesta en marcha de este proyecto (1991) hasta su finalización (2003), dan una idea aproximada de lo ambicioso de una reforma que propone, como uno de los pilares básicos de su razón de ser, la consecución de una educación que busca el desarrollo íntegro de la persona según sus características únicas e irrepetibles.

Por lo que respecta al tema sobre el que tratamos de reflexionar, la educación de alumnos superdotados y su evolución en el tiempo, y en relación a la reforma educativa aludida al principio, también se han ido produciendo distintas etapas que han tratado de dar respuesta y contenido a algunos de los aspectos fundamentales

que regula la LOGSE, díganse la atención a la compensación de las desigualdades en educación, u otros de carácter más general como es el de definir los factores que contribuyen a la mejora de la calidad de enseñanza. Lo cierto es que la nueva ordenación del sistema educativo plantea entre sus retos más amplios, y por qué no decirlo, de mayor envergadura, la atención a la diversidad y al alumnado con necesidades educativas especiales, y todo ello auspiciado por el empuje de esos dos grandes, y no menos renombrados principios, de *normalización e integración* escolar.

La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, y dentro de ellos a los alumnos de alta capacidad, exige por otro lado, no sólo un interés social y escolar como se pone de manifiesto en las asociaciones y proyectos de padres y maestros, sino también un interés de tipo legislativo que venga a refrendar las iniciativas anteriores. En este sentido, las disposiciones legales [1] en los últimos años mencionan, por primera vez, el trato a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual, y si-

guiendo este camino se han ido dando pasos importantes, aunque recientes, que buscan definir cómo debe ser la atención a dichos alumnos. Y si bien la ley comienza a formalizar una situación que es en la práctica tan real como en la teoría, es de todos sabido que hasta ahora se ha tendido a identificar la diversidad con las necesidades educativas especiales por déficit, carencias o dificultades de aprendizaje, y se ha obviado aquella otra que se manifiesta en la superdotación o en la aparición de algún talento específico. Es más, sería ilusorio pensar que hemos llegado ya a un punto, en el que el trato a la diversidad es igual en los dos lados de esa curva hipotética que mueve a la educación en el aula, y que se deja guiar incluso, la mayoría de las veces, en contra de unos y otros, por la atención a un alumno medio, sin duda inexistente.

También es por todos conocido que hasta el momento ha habido un cierto recelo hacia el tratamiento de la superdotación, por considerarse, la mayoría de las veces, de carácter exclusivo y sumamente elitista. ¿Porqué gastar tiempo y esfuerzo en un alumnado que, de suyo, por naturaleza propia, es capaz de alcanzar aquello que se propone? ¿Acaso es lícito invertir tiempo en los que más saben, quitándoselo a los que menos posibilidades tienen? Ciertamente el tema ha estado, desde sus inicios, envuelto o mediatizado por numerosos tópicos o estereotipos que han ido formando una imagen que no corresponde a la realidad de un problema que, como otros muchos en el extenso mundo de la educación, precisa de soluciones teóricas y prácticas. Dichos tópicos deben ser conocidos, porque son ellos en muchas ocasiones los causan-

tes de un mal entendimiento de principios tan fundamentales y apreciados hoy en día, como el de *individualización de la enseñanza* o el de la *igualdad de oportunidades*, ambos, sin duda, claves para el entendimiento de la superdotación. Partir de formulaciones erróneas de base dificulta, entre otras cosas, porque impide otear el punto de llegada. Los estereotipos entorpecen de alguna manera, porque cuando estamos inmersos en uno de ellos creemos estar verdaderamente en lo cierto, y eso nos impide la mayor parte de las veces, apreciar la auténtica realidad que encierra el resto de las posibilidades. Lo que no deja de ser curioso es que los planteamientos estereotipados, una vez que han sido percibidos como desfiguradores de la realidad, lejos de desalentar, estimulan la búsqueda de una profundización que asiente las bases para la construcción sólida de los aspectos básicos, y no tan básicos, que se persiguen, en este caso, en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Necesitamos profundizar primeramente en el concepto que abre la puerta al resto del proceso investigador, el de superdotación, porque un edificio debe empezar a construirse sobre la base de unos cimientos sólidos. En numerosas ocasiones, no sólo en el tema que ahora tratamos, sino en muchos otros, la falta de detenimiento en el punto de partida es el origen de numerosos problemas posteriores, o, en cualquier caso, de una falta de unidad entre los teóricos y sus propias teorías. Necesitamos conocer qué es lo que entendemos por superdotación y cuál es el alcance del constructo, además de las ca-

racterísticas definitorias y las necesidades consiguientes de los alumnos que consideramos superdotados.

El concepto de superdotación será, por tanto, objeto de reflexión en la primera parte de este trabajo, puesto que es evidente que tal concepto ha experimentado un cambio significativo en las últimas décadas, pasando de considerar la superdotación como un constructo unidimensional, a plantear la existencia de distintos tipos de talentos. Quizá uno de los aspectos más interesantes que este cambio de paradigma ha supuesto en la concepción de la superdotación, ha sido, a nuestro juicio, el impulso que se ha producido en la profundización del tratamiento individualizado del niño superdotado. El énfasis hacia el reconocimiento de la existencia de talentos particulares, que no tienen porque producirse de una forma unitaria, ha repercutido, cuando menos, en los dos ámbitos de interés prioritario (identificación y tratamiento) dentro de la práctica educativa, los cuales también analizaremos en el presente trabajo.

Por una parte, ha influido directamente en los procesos de identificación, ya no genéricos, sino centrados en un talento concreto. Esta nueva concepción supone una identificación más flexible, inclusiva e instruccional, que evita el uso de la identificación cuando su único fin es, simplemente, incluir a los estudiantes en una categoría particular. En palabras de Treffinger (1991, p. 445),

«el entendimiento de la naturaleza y la diversidad de los talentos humanos, así como de los estilos de aprendizaje y las preferencias de los estudiantes, sugiere que la identificación debería centrarse

más en las necesidades de los estudiantes, para permitir planear la instrucción adecuada, en vez de gastar esfuerzos en categorizarlos o etiquetarlos».

Digamos que el alcance de la identificación se amplía, porque es capaz de llegar a ámbitos concretos e independientes, pero a la vez se hace más complejo, porque la superdotación adquiere ahora formas diversas. Como apunta Feldman (1992, p. 92), «puesto que la superdotación puede tomar ahora muchas formas y puede aparecer de muchas maneras, los procesos de identificación llegan a ser mucho más complicados».

Además, Feldhusen y Jarwan (1993) ven necesaria la identificación como un continuo, es decir, no como algo que termina con un test que identifica de forma unívoca a un niño superdotado. La superdotación es algo emergente, desarrollando un conjunto de habilidades que necesitan de una evaluación repetida.

Por otro lado, y centrándonos en la práctica educativa concreta, se busca elaborar propuestas curriculares diferenciadas para los alumnos superdotados, a los que ya no se contempla sólo como diferentes del resto de los alumnos, sino que se les contempla además, como diferentes entre sí. En palabras de Treffinger (1991, p. 447),

«el nuevo paradigma requiere que empecemos a mirar a los escolares desde algunas áreas y temas diferentes, para empezar a entender su naturaleza y su ritmo».

De cada talento se derivan implicaciones educativas concretas, que deberán adecuarse a la naturaleza propia de dicho ta-

lento y a sus necesidades específicas. Los niños superdotados señala Landau (1991, p. 31) «son seres multifacéticos, multivariados. Hay una desafortunada tendencia a situar a estos niños dentro de patrones estrictos, por la sencilla razón de que facilita el trabajo a los profesores y a la administración».

Deberían contemplarse, por tanto, un amplio rango de respuestas educativas, destinadas a proporcionar a los alumnos superdotados oportunidades en las áreas de sus potencialidades e intereses, y que además, entre otros elementos importantes, deberán tener en cuenta el alto nivel de reto que estos alumnos exigen. Serán necesarios, por tanto, una gran variedad de programas, derivados de las necesidades de aprendizaje que parten de cada talento particular, y que se generarán en el marco de una estrategia de desarrollo del currículo concreta. Digamos que un currículo diferenciado es la clave para atender al desarrollo de las capacidades de los alumnos superdotados, pero esa diferenciación puede llevarse a cabo de maneras distintas, dependiendo de la naturaleza misma del talento.

Finalmente, el análisis de la influencia del cambio paradigmático en los procesos de identificación y en el tratamiento de la superdotación, nos llevará directamente a reflexionar en torno a la necesidad de relacionar todo ello con el concepto de *igualdad de oportunidades*. Ese será nuestro cometido final. Cuando este principio es mal utilizado, se cae en el igualitarismo, que promulga un límite en el hacer y el pensar más allá del cual no es posible acceder. En este sentido, y puesto que habla-

mos de educación, igualitarismo equivale, sin duda, a mediocridad. Un sistema educativo moderno no puede ignorar una realidad que se presenta de una forma tan clara. Los niños con altas capacidades o aquellos que poseen un talento específico, encierran dentro de sí unas características particulares de las que se deriva una peculiar manera de ser y aprender y, por tanto, deben serles proporcionados los medios adecuados que permitan su pleno desarrollo, tanto intelectual como social. Los alumnos superdotados deben tener la misma oportunidad que el resto de los alumnos, y esto se traduce en una oportunidad acorde a sus rasgos definitorios, de los que se derivan unas necesidades, que deben ser atendidas de la mejor manera posible, siempre de acuerdo a la singularidad de cada alumno. Porque no debemos olvidar que igualdad de oportunidades no consiste en tratar a todos por igual, sino en tratar a cada uno según sus características personales, y consiste además en no quedarnos en la teoría, sino en ser capaces de llevar este principio a la práctica. Como Balbás y Jaramillo (1998, p. 288) afirman,

«el derecho a la igualdad de oportunidades educativas, es ampliamente aceptado en su condición de principio general, y ampliamente ignorado en la práctica».

Y añaden,

«las personas en general y los niños especialmente, no son iguales y por tanto no deberían ser tratados como si lo fueran. En esto se basa la igualdad de oportunidades».

A lo largo de este trabajo intentaremos llegar a una conclusión acerca de cuál se-

ría la forma más adecuada de enfocar este principio, que bien entendido, debería tener como meta última la *excelencia*, algo sin duda, necesario a desarrollar en cualquier alumno, pero definitivamente imprescindible en los alumnos de alta capacidad. Ambos, igualdad y excelencia, y no sólo el primero, permiten que el alumno alcance al máximo de sus posibilidades, porque tan injusto es el trato desigual de los iguales, como el trato igual de los desiguales. En palabras de Benbow y Stanley (1996, p. 256),

«las diferencias individuales existen, por lo que esperar resultados iguales para todos no es real (...) Respondiendo a esas diferencias individuales, y permitiendo resultados diferentes, no creamos elitismo, una acusación bastante frecuente a los programas para estudiantes precoces».

Puesto que el fin último de toda educación es la excelencia, y ésta, en niños de alta capacidad, está lejos de alcanzarse con unos objetivos mínimos preestablecidos, la atención a la superdotación no puede considerarse como una opción, sino que debe ser considerada como una exigencia.

2. Mitos y realidades en torno a la superdotación

Los mitos y los estereotipos pueden ser descubiertos en cualquier área de estudio en la que nos propongamos trabajar, y el campo de la superdotación no es una excepción. Generalmente suelen ser una mezcla de la creencia popular y de lo que se dice ser vivido en la realidad de cada día, por lo que suelen ser difíciles de modificar una vez que han sido asumidos. Por ello es bueno que sean conocidos desde el principio para no partir de unas bases ciertamente equivocadas y de unos falsos juicios previamente establecidos. En concreto, y dentro de el ámbito de la educación de alumnos superdotados se ha tendido, generalmente, a pensar en ellos como sujetos capaces de salir adelante por el mero hecho de ser superdotados, es decir, se tiende a ver la superdotación como un rasgo estable y, en cierta medida, heredado, de forma que, puesto que con él se nace, la persona puede hacer frente a todas las situaciones de la vida sin necesidad de ayuda alguna. Digamos que esta es la visión más global o general, pero de ella se derivan algunos otros mitos o estereotipos más concretos que se presentan en la tabla siguiente:

CUADRO 1. Mitos y realidades sobre la superdotación

MITO	REALIDAD
<i>Los niños académicamente superdotados poseen una fuerza intelectual general que les hace superdotados en todas las áreas escolares.</i>	Raramente los niños superdotados destacan en todo el conjunto de dominios académicos. Más bien tienden a estar definidos más claramente, y a medida que avanzan en edad en un dominio específico. Pueden, incluso, ser superdotados en un área académica y tener problemas o dificultades de aprendizaje en otra.

MITO	REALIDAD
<i>La superdotación es enteramente innata o, el mito contrario, la superdotación es principalmente un problema de trabajo duro.</i>	No hay duda de que la biología juega un papel importante en el desarrollo de los talentos, pero esto no justifica la necesidad de un trabajo disciplinado. Los niños superdotados no dejan de serlo cuando trabajan duro y realizan una práctica continuada. Más bien es la alta habilidad con la que esos niños nacen la que les hace trabajar duro. Su motivación e incluso su práctica extensiva son el resultado de su talento, y no la causa.
<i>Los niños superdotados son creados por unos padres «superapasionados», que conducen a sus hijos a rendir continuamente de forma alta. Cuando los padres, muy ambiciosos, les empujan demasiado, esos niños terminan fracasando.</i>	Los padres, aunque deben estar junto a los hijos estimulándolos, animándolos y empujándolos, no crean la superdotación. Los niños superdotados están enviando señales claras a sus padres acerca de su necesidad de un entorno estimulante.
<i>Los niños superdotados suelen pertenecer a clases sociales altas, con unos medios económicos suficientes que permitan disponer de los recursos materiales adecuados a las necesidades de estos niños.</i>	Si bien una adecuada estimulación desde las primeras edades puede favorecer el desarrollo óptimo de los niños superdotados, así como la consecución de todas sus potencialidades, la investigación muestra que en ambientes desfavorecidos también pueden encontrarse niños con talento, que necesitarán de programas adecuados una vez que han sido identificados.
<i>Los niños superdotados, especialmente los prodigios llegan a ser adultos eminentes y creativos. O, el mito contrario, las personas que no muestran eminencia en la infancia o que no son prodigios, nunca llegarán a destacar en algún talento concreto.</i>	Algunos superdotados, incluso los prodigios no llegan a ser eminentes en la etapa adulta, y algunos adultos eminentes no son prodigios.
<i>Todos los niños son superdotados, y, por tanto, no existe un grupo especial de superdotados que necesiten de un trato especial en la escuela.</i>	Mientras todos los niños tienen capacidades y limitaciones, algunos niños tienen capacidades extremas en una o más áreas. La superdotación extrema crea unas necesidades educativas especiales, al igual que lo hacen el retraso o las dificultades de aprendizaje.

MITO	REALIDAD
<i>Crear programas especiales para niños superdotados, o trabajar de manera distinta con ellos es un error, puesto que estamos impidiendo que se desarrollen a un ritmo normal, el propio de su edad.</i>	Cada sujeto necesita desarrollarse al máximo de sus posibilidades, siempre teniendo en cuenta las características que lo definen como una persona única. No ofrecer esa oportunidad a las personas que sobresalen en un talento, sería lo mismo que negársela a aquellos que, por algún motivo, tiene dificultades o problemas de aprendizaje.
<i>Los niños superdotados están mejor ajustados, son más populares y felices que los alumnos medios.</i>	La realidad muestra que son diferentes de los otros, y ellos lo saben. Aunque pueden encontrar a otros que muestren su pasión por el aprendizaje, llegan a estar aislados y desanimados y corren el riesgo de ser arrogantes y despectivos con los otros o carecer de autoestima, por otro.
<i>Lo único que se consigue con una educación diferenciada para alumnos superdotados o para aquellos que destacan en algún talento específico, es crear elitismo, aumentando y pronunciando de manera evidente las diferencias entre las personas.</i>	Toda educación que se precie de serlo debe tener como fin último la búsqueda de la excelencia, que persigue que cada persona pueda desarrollarse al máximo en todos los ámbitos de la vida. Ofrecer a los alumnos superdotados la oportunidad de alcanzar el nivel al que pueden llegar, mediante la forma que a ellos más les conviene, no es crear elitismo, es dar a cada uno lo que le corresponde, porque igual de injusto es el trato desigual de los iguales, como el trato igual de los desiguales.

3. Inteligencia y superdotación

El estudio de la identificación y el tratamiento de los alumnos superdotados tiene una historia relativamente breve, aunque no por ello poco profunda o falta de una fundamentación sólida. Digamos que se trata de un campo «joven» dentro del extensísimo mundo de la educación, que se entremezcla en sus orígenes con el estudio de la inteligencia, y busca en la actualidad ampliar sus horizontes con aspectos clave, subrayados por la actual reforma educativa (el tratamiento de la diversidad, las adaptaciones curriculares...) o

enmarcados dentro del amplio mundo de las nuevas tecnologías, el cual se impone, a pasos agigantados, en todos los ámbitos de la sociedad.

Si hay algo que ha caracterizado el estudio de la inteligencia a lo largo del tiempo ha sido una búsqueda infatigable de sus orígenes y de sus elementos constituyentes. Esto ha supuesto sin duda un punto de unión con el estudio de la superdotación, en la medida que ha permitido su profundización y su desarrollo. Y es que se puede estar más o menos de acuerdo, como

de hecho se manifiesta en las distintas concepciones existentes, con el componente motivacional, social, o incluso con el componente creativo de la superdotación, pero de lo que no hay duda es de su componente intelectual, entendido éste como capacidad de enfrentarse a los problemas de una manera especial, casi única. Tal vez lo que diferencia a los sujetos que manifiestan una conducta superdotada, no es la solución final a la que llegan en la resolución de un problema, sino la forma de llegar a ella, o mejor dicho, la forma de entender el mundo que los rodea, lo que les conduce a una comprensión de los problemas netamente original. Y todo esto, sin duda, en cualquiera de los campos o talentos que puedan existir.

Es curioso observar, por otra parte, cómo la generación del constructo «inteligencia» ha evolucionado de una forma similar a como lo está haciendo el concepto de superdotación. Se puede comprobar muy bien esta evolución en las reflexiones que Sternberg y Berg (1987) realizan acerca de las diferencias encontradas en la definición del constructo «inteligencia» en los dos simposios desarrollados con tal motivo, uno en 1921, y otro en 1986. Comparativamente, se puede observar tal evolución, en las reflexiones que realizan Treffinger (1991) en primer lugar y, posteriormente, Feldman (1992), acerca del cambio de paradigma que en las últimas décadas se ha producido en el constructo de superdotación.

CUADRO 2. Evolución de las concepciones acerca de la inteligencia entre los años 1921 y 1986

1921	1986
<ul style="list-style-type: none"> * Los trabajos se centran principalmente en la problemática de los tests mentales y la medida de las diferencias individuales. * Los temas de investigación se centran en el genio, el retraso mental, las aptitudes especiales (arte, música, etc.) y en aspectos relativos a la alta y baja inteligencia. * El interés principal se centra más en los productos de la inteligencia humana (por ejemplo, hasta qué punto las personas contestan bien a los tests de inteligencia) y en la utilidad de estos productos para la predicción del futuro rendimiento académico y profesional. * La mayoría de los expertos que participan en el simposio pertenece al campo de la Psicología Educativa, debido a que el constructo inteligencia está estrechamente vinculado a los problemas de los tests mentales y, por tanto, se considera algo propio de dicho campo. * Sus principales intereses se centran, por tanto, en las diversas clases de medición, especialmente del rendimiento académico. 	<ul style="list-style-type: none"> * Los trabajos se centran principalmente en explicar más que medir las diferencias individuales en aptitudes humanas en procesos de funcionamiento mental. * Los temas de investigación se centran en los problemas del retraso mental, del desarrollo de la inteligencia, del posible cambio de la naturaleza de la inteligencia a causa del desarrollo y de las diversas culturas, del contexto de la inteligencia y en otros temas dentro del área de la Psicología Cognitiva. * El interés principal, no se extiende únicamente a las diferencias individuales en los productos de las aptitudes, sino también a las diferencias individuales en los procesos del funcionamiento mental. * Los expertos pertenecen a campos diversos, y manifiestan un menor interés por la predicción y un mayor interés por comprender el campo del constructo de la inteligencia. En la medida en que aparece el tema de la predicción, ésta se refiere tanto a los aspectos extra-académicos como a los académicos. * En general, el campo de la teoría y de la investigación parece haberse ensanchado. El constructo inteligencia es algo interesante por sí mismo, aparte de sus aspectos predictivos.

Con respecto a la superdotación se ha venido produciendo, principalmente desde mediados de los años 80, una reorientación teórica y también conceptual. En términos generales se pasa de una idea de la superdotación como un rasgo simple, innato y no cambiante, a una noción multidimensional y sujeta a desarrollo y cambio. Puede decirse que es mucho más valioso y útil reconocer los puntos fuertes de un ta-

lento específico que simplemente afirmar que un niño es superdotado (Tourón y cols., 1998). Treffinger y Feldhusen (1996) afirman en este sentido que el foco de atención se ha desplazado a las aptitudes específicas y a las capacidades que surgen en áreas particulares del talento. Los rasgos esenciales de dicho cambio paradigmático serían, según Treffinger (1991), los que recogemos en el cuadro 3.

CUADRO 3. Características principales de la concepción tradicional y actual de la superdotación

	PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA ACTUAL
SUPERDOTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Algo estrictamente cuantitativo y psicométrico - Deduciones o conclusiones obtenidas a partir de la evaluación de datos establecidos mediante criterios fijados - Una «fotografía» 	<ul style="list-style-type: none"> - Algo cualitativo más que cuantitativo - Los potenciales deben ser nutridos - Las conclusiones llevadas a cabo se mantienen generalmente a lo largo de periodos de tiempo - Se manifiesta de diferentes formas - Un «collage»
IDENTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Selectiva - Exclusiva, busca sólo los «auténticos» estudiantes superdotados - Se establece un registro de puntuaciones - La justificación es «dentro» o «fuera» 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica, destinada a mejorar la planificación instruccional - Inclusiva, intenta promover el potencial de los estudiantes - Deliberada y positiva - Orientada al crecimiento
RESPUESTA EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Programas únicos para todos u opciones limitadas por categorías - Currículo prefijado, contenidos fijados - Separación desde el currículo regular - Dirección centrada en el profesor - Derivada de inferencias obtenidas a partir de otros alumnos superdotados o con talento 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas para la superdotación o estimulación de las conductas superdotadas - Opciones, flexibilidad en la elección y la duración - Basada en las características reales de los estudiantes

Posteriormente, Feldman (1992), establece una evolución parecida (tomado de Tourón y cols., 1998) que mostramos en el cuadro 4.

CUADRO 4. Evolución del paradigma de la superdotación

PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA ACTUAL
<ul style="list-style-type: none"> - La superdotación es igual a CI alto - Teoría del rasgo estable e invariable - Identificación basada en los tests - Orientación elitista - La superdotación se expresa sin intervención especial - Autoritario, jerárquico, de arriba abajo - Orientado a la escuela - Etnocéntrico 	<ul style="list-style-type: none"> - La superdotación es multifacética - Teoría evolutiva, orientada a procesos - Identificación basada en el rendimiento - Orientación centrada en la excelencia - El contexto es crucial - Colaborativo en todos los niveles - Orientado a campos de conocimiento - Énfasis en la diversidad

En el caso de la inteligencia, Sternberg (1988), establece que el cambio principal producido entre uno y otro simposio es la evolución hacia la metacognición. Mientras que en 1921 se hacía un énfasis especial en la habilidad para aprender y en la habilidad para adaptarse al medio, en 1986 estas habilidades pierden importancia, para cedérsela a la habilidad que una persona tiene de entenderse y autocontrolarse. A pesar de todo, no puede decirse que los 65 años que separan uno y otro congreso, hayan servido para unificar criterios de cara a una consideración única e irrevocable acerca de lo que la inteligencia es. En 1986 se presentaron definiciones más elaboradas, más extensas, y se amplió, si se quiere, el alcance de la temática en sí, pero no se llegó a una solución única porque el constructo era y es lo suficientemente complejo como para no permitirlo incluso, aún pasando otros 65 años más.

Algo parecido sucede con el concepto de superdotación. Su desarrollo es lo único que permite su propio desarrollo. No podría ser de otra manera. El cambio de paradigma

no ha supuesto una solución final, sino más bien una solución abierta a otras posibles soluciones. Y por ello, no es de extrañar la multitud de términos empleados para definir, en principio, algo común; la multitud de teorías para dar unidad, en principio, a un mismo fenómeno; o la multitud de procesos de identificación y programas educativos que se sustentan a su vez en esa multitud de definiciones y teorías anteriores.

Una evolución similar de ambos constructos se hace patente en el hecho de que la inteligencia pasa de ser entendida como una medida de CI global, a un conjunto de características que se manifiestan en muchos más elementos que en una puntuación cuantitativa. En la superdotación ocurre algo similar, esto es, se pasa también de entender al niño superdotado como aquel con una puntuación muy superior al resto de sus iguales en un test de inteligencia general, a entenderlo como una persona con un conjunto de capacidades más allá de dicha puntuación. Capacidades que, por cierto, pueden desarrollarse en unos

ámbitos y no en otros. En términos generales podemos decir que se pasa en ambos casos de una dimensión cuantitativa a una dimensión cualitativa. O, mejor dicho, en vez de contemplar la primera dimensión como la única forma posible de identificar el constructo, se tienen en cuenta las dos, cualitativa y cuantitativa. En palabras de Eyre (1997, p. 12),

«los métodos de identificación han cambiado a lo largo de los años. Un largo período de dependencia del valor de la inteligencia y los tests psicométricos, ha dado paso a un entendimiento de la necesidad de utilizar métodos tanto cualitativos como cuantitativos».

Y añade,

«los tests proporcionan una información útil, pero no son infalibles. Aunque son utilizados a menudo como los principales métodos para la identificación, la investigación indica que pueden ser inapropiados, especialmente los tests generales que se pasan a todos los niños».

Por otra parte, también resulta interesante observar, cómo en aquel primer simposio que en 1921 buscaba profundizar en la definición y la medición de la inteligencia, se preveían ya algunos temas como el estudio de la inteligencia en campos específicos (música, arte...) o la investigación en colectivos especiales (superdotados, retrasados mentales) como etapas futuras importantes en el estudio de ésta. De nuevo la unión entre ambas concepciones se hace manifiesta, porque en el caso de la superdotación, sin desprestigiar radicalmente la medida de un CI general, se contempla ahora la necesidad de diversificar los procesos de identificación encaminándolos hacia talentos concretos, como una manera de ha-

cer más efectivos dichos procesos, de forma que si la meta es llevar a cabo un programa para el desarrollo del talento matemático, la forma de identificar se hará de acuerdo a dicho talento, y no a una puntuación global de inteligencia general. En este sentido, Treffinger y Feldhusen (1996) señalan que la identificación es un proceso que implica también a los propios estudiantes en el diagnóstico de sus puntos fuertes y débiles, sus talentos y sus intereses, y es además un proceso continuo que no se queda en la mera cuestión de ser o no ser superdotado.

4. Evolución de las principales definiciones y concepciones de la superdotación

Una consideración básica en la construcción de una teoría sobre la superdotación es que se trata de un fenómeno multifacético. Las personas superdotadas y con talento son claramente un grupo heterogéneo, y es ésta heterogeneidad multidimensional la que hace difícil una teoría comprensiva (Heller, K. A., 1993).

Algo similar ocurre con la definición de superdotación, porque son numerosas las definiciones que se originan a partir de las múltiples teorías existentes. Feldhusen y Jarwan (1993), las clasifican, desde un punto de vista histórico, dentro de seis categorías:

- 1.—*Definiciones psicométricas*: representan un acercamiento cuantitativo en la visión de la superdotación. Este acercamiento se origina desde la investigación psicométrica tradicional de Terman (1925) y Hollingworth (1929). Ambos utilizaron la inteligencia como la base para definir la superdotación, y definieron operativamente la superdotación

intelectual en términos de una línea dibujada en torno a una puntuación, en una escala de inteligencia. Ambos igualaron, también, la superdotación a altos niveles de inteligencia, medidos mediante tests estandarizados.

- 2.—*Definiciones de rasgo*: derivan de las características psicológicas que son asumidas para diferenciar a los niños superdotados de los que no lo son. La curiosidad inusual, la variedad de intereses, el pensamiento productivo, etc. serían rasgos incluidos en estas definiciones.
- 3.—*Definiciones centradas en necesidades sociales*: esta categoría hace referencia a definiciones que están basadas en necesidades sociales, y están influenciadas por ideas políticas o económicas.
- 4.—*Definiciones educativamente orientadas*: se centran en características específicas de la educación o la escolaridad que son importantes para los superdotados. La definición oficial del Informe Marland (1972), representaría este enfoque. En general pueden incluirse en esta categoría las definiciones que hacen un énfasis en la necesidad de una provisión especial en el currículo y en la instrucción.
- 5.—*Definiciones de talentos especiales*: el término «talentoso» hace referencia generalmente, a estudiantes que destacan en una destreza específica como música, arte, matemáticas, que pueden ir unidas o no a habilidades más generales. Aunque los términos superdotado y talentoso suelen emplearse indifere-

temente, la relación entre ambas es problemática, y por ello algunos teóricos como Gagné (1985) o Feldhusen (1992), han intentado clarificar los conceptos de superdotación y talento.

6.—*Definiciones multidimensionales*: hacen referencia a definiciones recientes que integran varios factores. Serían ejemplos de ellas las de Renzulli (1986) o Feldhusen (1991).

Unas definiciones y otras se diferenciarían además entre sí en, al menos, cuatro aspectos:

— *El grado de comprehensividad o amplitud*: hace referencia a la naturaleza y número de variables incluidas en la definición. Por un lado estarían las definiciones con un gran número de variables o dominios, como la aptitud matemática o la creatividad, y por otra las definiciones con múltiples variables que incluyen un amplio conjunto de rasgos que se añaden a las variables cognitivas.

— *El grado de superioridad*: hace referencia al rango de las definiciones que van desde las más «conservadoras» como la de Terman, a las más «liberales» que incluirían aquellas que se centran en los talentos múltiples.

— *La superdotación frente a los potencialmente superdotados*: hace referencia a aspectos de la conceptualización de la superdotación que envuelven una visión estática o dinámica. Sería el continuo que va de las definiciones basadas en los tests de CI a las definiciones que suponen un

conjunto de potencialidades que pueden o no ser desarrolladas.

— *La terminología de la superdotación*: en las definiciones del constructo de superdotación han sido utilizados una variedad de términos. Algunos autores utilizan «superdotación» y «talento» de la misma forma. Otros lo asocian con el término creatividad.

La evolución de la educación de superdotados ha supuesto, por tanto, grandes esfuerzos teóricos y empíricos para definir el concepto de superdotación y, sin embargo, se ha producido, en palabras de Feldhusen y Jarwan (1993, p. 234) «un desacuerdo entre los investigadores y los educadores en lo que se refiere a una definición precisa y a la medida. El desacuerdo general es el resultado de concepciones variadas y confrontadas, sobre la relación entre talento, inteligencia y superdotación». Según Hallagan y Kauffman (1982) (citado por Feldhusen y Jarwan, 1993), las razones de estos desacuerdos se deben a las diferencias en: a) el rango de destrezas o conductas a las que se debería aplicar el término superdotación; b) la medida de la superdotación; c) el punto de corte a partir del cual el niño es considerado superdotado y d) la naturaleza del grupo de comparación.

Feldhusen y Jarwan (1993) consideran, en cualquier caso, que una definición explícita de superdotación es importante:

— por la unión que debe existir entre la definición y el sistema de identificación;

— por la relación con las metas del programa y lo que se ofrece en el currículo;

— porque la definición adoptada por una escuela determinaría, en términos generales, quién será aceptado y quién será excluido.

Los autores concluyen, por último, que «existe un gran desacuerdo en la definición de superdotación. No hay una definición que sirva como base teórica para todos los programas y situaciones. Sin embargo, una definición es un componente central de cada programa organizado y debería ser establecida y conceptualizada con sumo cuidado» (Feldhusen y Jarwan, 1993, p. 236).

Por otro lado, son numerosas las clasificaciones que se han hecho de las principales teorías aportadas al campo de la superdotación. Destaca principalmente la que en 1986 realizaron Sternberg y Davidson, en donde hacen una división entre teorías implícitas y explícitas. Las primeras, a juicio de los autores, proponen una definición de superdotación, y tratan de mostrar en qué consiste, de acuerdo a la forma en que unos y otros utilizan el término. Las segundas, por su parte, añaden contenido a las anteriores para juzgar lo que ocurre de acuerdo a estándares estrictos, esto es, presuponen definiciones y tratan de contrastarlas y fundamentarlas en una teoría psicológica y educativa. Dentro de las aproximaciones implícitas, destacarían las teorías de Renzulli, Feldhusen, Tannenbaum, Mönks, Gagné o la del propio Sternberg (*Teoría Pentagonal Implícita*). Dentro de las explícitas destacarían las aportaciones de Stanley y Benbow, Jackson y Butterfield, Feldman, Walters y Gardner, Albert y Runco, y, de nuevo, Sternberg, en este caso con la *Teoría Triárquica de la Inteligencia*. Unas y otras

son a su vez clasificadas como centradas en lo académico o centradas en el resultado o producto.

Sería imposible hacer una descripción, aún breve, de las numerosas teorías existentes. Tampoco sería tarea sencilla hacer una clasificación de las definiciones derivadas de las mismas. Todo ello, aunque sumamente interesante, no es el cometido del presente trabajo. Quizá, lo que sí sería pertinente, es remarcar la idea de que la evolución en el constructo de superdotación, de la que hemos hablado con anterioridad, ha conducido, entre otras cosas, a que haya autores que plantean la superdotación como un todo, mientras que otros tratan de distinguir entre superdotación y talento, buscando con ello hacer una diferenciación entre dos conceptos que a menudo son utilizados indistintamente. Esta última idea es, en cierta medida y como antes se expuso, lo que dictamina el nuevo cambio paradigmático. Entender la superdotación como un conjunto de talentos, y no como algo unitario, lleva a la búsqueda de una diversidad de metodologías identificativas encaminadas a proporcionar a los niños con una capacidad superior, en cualquiera de los ámbitos posibles, la provisión educativa más adecuada a su edad y sus necesidades.

El inicio del cambio, es decir la ampliación de la conceptualización de la superdotación puede situarse quizá a partir del Informe Marland (1972). Digamos que hay un antes y un después del citado informe. El antes se entremezcla, como ya vimos, con los estudios de la inteligencia. Aparecen así figuras, ya en el siglo pasado, como la de Galton (1869), que con su

Hereditary Genius empezó el movimiento de los niños superdotados y el argumento de la herencia frente al ambiente. Binet, por su parte, pudo haber sido el artífice del movimiento de los niños superdotados en EEUU. Él y Simon (1905, 1908 y 1911) trabajaron en la construcción del primer test de inteligencia efectivo con el que se midió a cientos de niños antes de que el concepto de «cociente mental» fuera propuesto por Stern (1912). Esto también llevo a Terman (1916), en la Universidad de Stanford, a producir la afamada escala de inteligencia Stanford-Binet. Estos tests, individualmente administrados, permitieron a Terman empezar su *Genetic Study of Genius*. Los trabajos de Terman se verían más tarde aumentados por el trabajo de Leta Stetter Hollingworth (1929, 1942 y 1943). A lo largo de los años, la identificación de personas con talento intelectual a partir del CI y edad mental debió también mucho a Spearman (1904), quien definió la *Teoría del Factor*. Según él, todo test de inteligencia media, en su mayor parte un factor general *g* que asimilaba a la inteligencia propiamente dicha, y otro específico *s* que era característico del test utilizado. De alguna manera *g* estaría implicado en toda actividad intelectual.

El Informe Marland (1972) de la Oficina de Educación de los EEUU, presenta la primera definición oficial de la superdotación. Se establece por primera vez un concepto más amplio de la superdotación al incluir ya, además de las capacidades mentales, los talentos específicos, con mención expresa a las necesidades educativas especiales de estos sujetos. No obstante se omiten los factores no intelectivos. Las categorías que incluía la definición, eran: ha-

bilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento productivo o creativo, capacidad de liderazgo, artes visuales y manipulativas y habilidad psicomotora. Esta definición fue modificada varios años después (Davis y Rimm, 1985), eliminando la sexta categoría, habilidad psicomotora.

Renzulli (1979) criticó la definición anterior, especialmente por la ausencia de factores no intelectivos, así como por una falta, por parte de los autores, de una guía de actuación en la práctica. Este autor concibe la superdotación desde una perspectiva ciertamente educativa e insiste en la necesidad de valorar a una persona superdotada por algo más que por sus capacidades medidas a través de tests de inteligencia tradicionales. Dado que un único factor de CI no puede explicar el fenómeno de la superdotación, él propone una concepción basada en tres anillos: capacidad intelectual por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad. Es la interacción entre los tres componentes, y no alguno de ellos por separado, lo que vendría a constituir la superdotación.

Mónks (1985, 1992) ampliará la concepción anterior con el *Modelo de Interdependencia Triádica de la Superdotación*. En él, a la tríada presentada por Renzulli, a la que el autor denomina de personalidad, se suma otra, la tríada ambiental, formada por la familia, la escuela y el grupo de iguales. Es necesario además, preparar el ambiente adecuado que permita al alumno su independencia, autoconfianza, responsabilidad e interés por el aprendizaje.

Tannennbaum (1983, 1986) propone

también una aproximación psicosocial a la superdotación y al talento. Su definición se diferencia de la anterior en la medida en que se reserva la superdotación sólo para aquellos con habilidades excepcionales demostradas. En este sentido los niños son potencialmente superdotados, pero no de una forma manifiesta. Así, una definición propuesta de superdotación en niños supondría que esa superdotación denota su potencial para llegar a realizar productos ejemplares en cualquier ámbito de actividad, que aumentan la vida moral, física, emocional, social, intelectual o estética de la humanidad. Identifica cinco factores que sirven para unir las «promesas» con las realizaciones adultas: 1) inteligencia general superior, 2) aptitudes excepcionales especiales, 3) facilitadores no intelectivos, 4) influencias del medio y 5) suerte u oportunidad. Estos cinco factores constituyen un requisito necesario para un rendimiento alto y ninguno de ellos por sí sólo puede suplir la carencia del resto. Representan unas características mínimas según el tipo de talento que configuren. El autor divide además los talentos desarrollados en cuatro categorías: talentos escasos, excedentes, de cupo y anómalos, dependiendo del ámbito al que pertenecen. Se puede decir que aquellos que tienen el potencial para llegar a ser adultos superdotados requieren no sólo unos atributos personales, sino también algunos encuentros con el medio que faciliten la emergencia del talento. Es en este sentido en el que la teoría de Tannennbaum se considera un enfoque psicosocial.

Feldhusen, al contrario que Renzulli, ha modificado y mejorado su concepción de la superdotación en distintas ocasiones. Pri-

meramente, en 1985, propuso 4 componentes como los principales de la superdotación: a) talento superior o habilidad, b) alto grado de motivación, c) autoconcepto único y características perceptuales y d) alto nivel de capacidades creativas. Los talentos y las habilidades son diversas, yendo de lo académico y armónico a lo social y vocacional. En 1986, el modelo anterior es modificado, y considera que los componentes principales de la superdotación son: a) habilidad intelectual general, b) autoconcepto positivo, c) motivación para el rendimiento y d) talento específico o aptitud.

En 1992, Feldhusen modifica de nuevo su posición, presentando un modelo mucho más complejo en el cual asume una serie de habilidades genéticamente determinadas que emergen precozmente, y que se nutren a través del impacto de la sociedad, las experiencias escolares y la familia, así como de la motivación emergente y los estilos de aprendizaje, creando un conocimiento funcional base y unas estrategias metacognitivas y creativas. Distingue entre *superdotación*, entendida como «conjunto de inteligencia(s), aptitudes, talentos, estrategias, esperticia, motivaciones y creatividad, que conducen al individuo a un rendimiento productivo en áreas, ámbitos y disciplinas valoradas en ese momento por la cultura» y *talento*, entendido como «conjunto de aptitudes o inteligencias, estrategias de aprendizaje y disposiciones del conocimiento y motivaciones (actitudes) que predisponen al individuo al éxito en una ocupación, vocación, profesión, arte o negocio». Desgraciadamente, estas dos definiciones se superponen tanto que llegan a ser casi sinónimas, por lo que la distinción

entre superdotación y talento no llega a ser todavía clara en la concepción de este autor. Aún así, dice Feldhusen (1996, p. 69) «la premisa principal de la educación orientada al talento señala que todos los estudiantes merecen instrucción y oportunidades de aprendizaje a un ritmo y nivel que sea adecuado a su desarrollo actual y a sus talentos», y posteriormente afirma, «debemos ampliar la concepción del talento humano».

A partir de Feldhusen, aparecen ya algunos autores que buscan de una forma más precisa e intencionada hacer una diferenciación explícita entre la superdotación y el talento.

Gagné es uno de ellos, y plantea de una forma concreta la diferenciación entre superdotación y talento, en un intento de superar el planteamiento de Feldhusen. *El Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento* (Gagné, 1991) define la superdotación como «la competencia que está claramente por encima de la media en uno o más dominios de la aptitud humana», y el talento como «el rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana» (Gagné, 1991, p. 66). La clave está ahora en distinguir entre dominios y campos por un lado y competencia y rendimiento por otro. Existen tres elementos principales en este modelo. Por un lado, los *dominios de aptitud*, que son cinco: intelectual, creativo, socioafectivo, sensoriomotor y otros. Por otro, los *catalizadores*, que actúan como moderadores positivos (o negativos), que transforman o no las aptitudes en talentos. Son de dos tipos, intrapersonales (motivación y per-

sonalidad) y ambientales (personas, lugares, intervenciones, acontecimientos, suerte). Por último, los elementos fundamentales del modelo son los *campos del talento*, que incluyen los campos académicos tradicionales, los campos artísticos, y también otros menos comunes como la tecnología o los negocios. En este modelo el talento implica superdotación, pero la superdotación no implica talento. Esto quiere decir que el talento necesariamente debe encontrar su origen en una o varias aptitudes, pero una aptitud no tiene necesariamente que actualizarse en un campo de talento específico. Finalmente, y como otra de las ideas importantes en este modelo, la necesidad del aprendizaje, el entrenamiento y la práctica para el crecimiento de las aptitudes y los talentos.

Gardner introdujo por su parte, la pasada década, una de las taxonomías de habilidades más populares mediante su *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (1983). Este autor identificó originalmente, siete inteligencias distintas a cada una de las cuales corresponde un tipo de superdotación: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-quinestésica, y dos inteligencias personales, la interpersonal y la intrapersonal. Cada una de estas inteligencias constituye un sistema propio e independiente del resto, aunque trabajan en interacción, y no un aspecto simple de un sistema más amplio llamado tradicionalmente superdotación. Recientemente Gardner (1998) ha introducido nuevas inteligencias dentro de su taxonomía [2]. Se trata por un lado de la *inteligencia naturalista*, que sería aquella que muestran las personas que son capaces de discernir patrones en la naturaleza. Charles

Darwin sería un ejemplo de ello. Sugiere además otras posibles «candidatas», que serían la *inteligencia espiritual* y la *inteligencia existencial*, aunque hay una menor evidencia para estas dos últimas que para las ocho restantes. Además de lo novedoso en sí de la concepción de Gardner, lo que caracteriza su visión es, entre otras cosas, los nuevos criterios que utiliza, además del análisis factorial, para identificar una nueva clase de inteligencia, así como un interés particular en el desarrollo de estas inteligencias mediante programas educativos adecuados a la naturaleza de las mismas.

La evolución de las teorías en el tiempo muestra la apertura del concepto de superdotación que hacíamos patente al explicar la evolución del paradigma. La superdotación ya no se entiende como algo general, sino que abre paso a distintos talentos y capacidades en un intento de derivar la práctica educativa hacia los intereses y las necesidades de cada niño superdotado concreto. Además, la razón de ser de la superdotación no es ya únicamente el elevado CI sobre el que se hacía hincapié en las primeras épocas; otros factores, como los sociales o motivacionales pasan a formar parte de algunos de los modelos más destacados en la actualidad. Se trata en definitiva de una evolución que busca centrarse en la singularidad del sujeto superdotado, más que en lo que el concepto de superdotación en sí mismo pudiera entrañar.

Pero es indudable que esta evolución conceptual también habría de producir una adecuación de la atención educativa a los sujetos superdotados. Un ejemplo paradig-

mático de ello lo constituye el SMPY (*Study of Mathematically Precocious Youth*), inicialmente centrado en un talento académico concreto: el matemático, pero que con el tiempo habría de dar lugar —como explicamos más abajo— a una acción educativa mucho más amplia y de enorme impacto social en los EEUU. A continuación haremos una referencia, necesariamente breve, a esta acción educativa.

5. Un caso particular de atención y desarrollo del talento académico

El SMPY (*Study of Mathematically Precocious Youth*) fue fundado por Julian C. Stanley en 1971 en la Johns Hopkins University. La idea surgió cuando un estudiante de octavo grado, que realizaba un curso en el verano del 68, llamó la atención del profesor Stanley por su extrema precocidad intelectual. A partir de entonces, dice Stanley (1996, p. 225), «mi vida y mi carrera no volvieron a ser lo mismo».

El interés esencial del SMPY era, originariamente estudiar las características y el desarrollo de los jóvenes con una capacidad matemática excepcional. La meta original, dice el propio Stanley (1991, p. 36), era «identificar a aquellos chicos y chicas menores de trece años, que razonaban de una forma excepcional en matemáticas, como mostraban sus puntuaciones, de al menos 500 puntos en el SAT-M (*Scholastic Aptitude Test*), y ayudarles a encontrar las oportunidades especiales, complementarias y acelerativas que ellos necesitaban, para que pudieran así moverse de una forma más rápida y mejor en matemáticas». A este talento concreto se unió más tarde otro, el verbal, y a partir del SMPY se creó dos

años después el CTY (*Center for Talented Youth*), dentro del cual, el SMPY pasó a formar una parte de él, denominándose SET (*Study of Exceptional Talent*) dedicándose al estudio del talento excepcional. El CTY, junto con el CAA (*Center for Academic Advancement*), que ofrece ayudas a aquellos estudiantes que sin ser los más dotados tienen unas capacidades superiores a las de su grupo de edad, han pasado a constituir, junto con otros departamentos como el *Talent Search*, o el *Distance Learning*, el IAA (*Institute for Academic Advancement of Youth*).

El SMPY asume una serie de postulados en los cuales fundamenta su acción, tanto en lo relacionado con los procesos de identificación como en la puesta en práctica de programas. Brody (1995) las resume de la siguiente manera:

— Existen diferencias individuales en las habilidades y en las necesidades educativas.

— Los estudiantes necesitan acceder a los cursos que estén al nivel y al ritmo de sus habilidades.

— Existe una gran heterogeneidad entre los estudiantes con talento académico.

— No es posible que exista algún programa escolar capaz de llegar por completo a todas las necesidades de los estudiantes con talento académico.

— Se puede animar a los programas escolares a que encuentren las diferencias individuales de los estudiantes a través de la flexibilidad curricular.

— El aprendizaje ocurre en todo lugar y en cualquier lugar.

— Los estudiantes con talento académico necesitan interactuar con sus iguales en talento.

— Los estudiantes se benefician mucho de la exposición de modelos y del trabajo con mentores.

La definición operacional de talento que ya desde sus orígenes utiliza el SMPY es *alta puntuación en el SAT (School Aptitude Test)* [3] a una edad temprana. Teniendo en cuenta que el SAT es un test que se utiliza para la identificación pero fuera de nivel (como más adelante se explicará), esto supone que el SMPY ve la superdotación como sinónimo de precocidad (Benbow, 1991), basándose para ello en múltiples investigaciones al respecto (Jackson y Butterfield, 1986; Sternberg y Davidson, 1985; Keating, 1975). Además, el propósito del SMPY no era sólo el de la identificación, sino que buscaba y busca proporcionar las ayudas educativas más adecuadas no sólo al tipo de talento, sino también a su rango o nivel.

«La identificación y la descripción eran insuficientes. Debíamos ayudar a los jóvenes precoces a desarrollar al máximo sus habilidades. Los estudiantes identificados necesitaban ser ayudados» (Stanley, 1996, p. 228).

Con el propósito de identificar un gran número de estudiantes, el SMPY desarrolló el concepto del *Talent Search*, que ha dado lugar con el tiempo, a todo un modelo de identificación. La idea en la que se basa es simple, y sigue dos pasos: en el primero, todos los estudiantes que puntúan en los

percentiles más altos de un test estandarizado (*Iowa Test of Basic Skills, California Achievement Test, etc.*) para su nivel, en matemáticas, lenguaje o ambos, son aceptados para pasar a la fase siguiente. Concretamente se selecciona el 3% de los que presentan mejor rendimiento. En el segundo paso, los alumnos seleccionados son sometidos a un proceso de diagnóstico con un test de aptitud académica. En concreto, se utiliza el test antes indicado, el *Scholastic Assessment Test (SAT)* [4] con una parte matemática (SAT-M) y una parte verbal (SAT-V) [5]. Se trata de un test de una dificultad mayor, con baremos para estudiantes de mayor edad.

A juicio de Van Tassel-Baska (1996), son dos las implicaciones que, sobre las políticas de identificación de estudiantes superdotados, ha tenido el uso del SAT:

— *El principio del examen por encima de nivel (out of level testing)*. El modelo del *Talent Search* ha demostrado que el verdadero potencial en un área específica como la matemática o la verbal, pueden observarse mejor mediante la administración de un test por encima del nivel, estandarizado para poblaciones mayores, que mediante el uso arbitrario de puntos de corte dentro de una banda restringida de habilidad en medidas dentro del nivel, denominando a aquellos que están por encima del corte «superdotados», y a aquellos que están por debajo «no superdotados». Puesto que las puntuaciones en el rango más alto son difíciles de interpretar y no pueden ser diferenciadas, los puntos de corte en el nivel más alto pueden dar lugar a falsos positivos y a falsos negativos.

— La evaluación de áreas específicas de aptitud, más que tener en cuenta sólo una inteligencia global. Esto es como veíamos con anterioridad lo que se plantea en la actualidad, y en este sentido, autores como Gardner, sugieren una concepción de inteligencias múltiples.

La eficacia del modelo del *Talent Search* es ya legendaria. Desde 1971 hasta la actualidad, cientos de miles de estudiantes han sido evaluados con este procedimiento [6], nacional e internacionalmente, en universidades como la Johns Hopkins, Duke, Arizona State, Denver, etc. A través de este proceso, no sólo se consigue un sistema de identificación anual, sino que además, la información resultante acerca del talento, permite obtener conclusiones diferenciadas en grados y tipos (verbal, matemático o ambos).

Ya desde el originario SMPY, se han venido utilizando tests estandarizados para la identificación de los talentos y para la programación educativa. Se justifican para su utilización en numerosas investigaciones, entre ellas las del propio Stanley, que han mostrado que las formas más efectivas para la identificación de superdotados es mediante el uso de tests. Esto da lugar a que el procedimiento tenga un carácter de exclusividad bastante grande, por lo que en ocasiones se le ha tachado de elitista. Nada más lejos de la realidad, puesto que tras la identificación, se toman cursos de acción distintos para los muy dotados y para los extremadamente dotados; lo que se exige a los estudiantes no es una puntuación arbitraria, sino la capacidad adecuada para poder aprovechar los servicios educativos especiales diseñados para ellos.

No hay duda de que el concepto del *Talent Search* ha influido poderosamente en lo que a procesos de identificación de alumnos superdotados se refiere, pero además, ha supuesto innovación y mejora en la programación apropiada para dichos alumnos. En este sentido, y puesto que

«la precocidad verbal y matemática son formas distintas de la superdotación intelectual, y están asociadas a perfiles cognitivos diferentes, los programas para superdotados deberían ser diseñados para servir a las necesidades educativas de estos dos tipos de superdotación» (Benbow y Minor, 1990, p. 25).

Por tanto, si los estudiantes son matemáticamente precoces, los programas deberían estar enfocados al desarrollo del talento matemático, y si destacan en el talento verbal, los programas deberían ajustarse a sus características para poder rendir al máximo. De esta forma se manifiesta la diferenciación de programas de acuerdo a los distintos talentos.

El modelo del *Talent Search* es, por otra parte, un acérrimo defensor de la aceleración en sus múltiples modalidades, veinte al menos (ver Benbow, 1991; Tourón y cols., 1996) aunque no por ello desprecia otras formas de adaptación curricular. En este sentido afirma Stanley (1980, p. 9)

«la aceleración que se conduce adecuadamente tiende a ser enriquecimiento, y un enriquecimiento adecuado tiende a ser aceleración. Por tanto, no parece adecuado contraponer aceleración a enriquecimiento, como si fueran mutuamente excluyentes».

La aceleración se enfatiza esencialmente en razón de que los programas educativos deben responder a las capacidades y

conocimientos de los alumnos de forma individual. Los estudiantes superdotados no tienen el mismo nivel académico que el resto de sus compañeros de clase, por lo que se hace muy difícil encontrar sus necesidades dentro de la clase regular (Benbow, 1986). En concreto, se considera que «la aceleración es especialmente apropiada en áreas como las matemáticas o las ciencias, en donde se requiere un conocimiento secuencial para un rendimiento de nivel elevado, y puede además ser determinado

de una forma bastante precisa. Esto quiere decir que las etapas de dominio son bien descritas y establecidas» (Benbow, 1991, p. 158).

Pero para llevar a cabo los programas propuestos a partir de la identificación, los talentos no se diferencian sólo en función de su tipo, sino también en función de su nivel [7]. Así, las opciones que se proponen a partir del rango de puntuaciones obtenidas en el SAT son las siguientes (tomado de Van Tassel Baska, 1996):

CUADRO 6. Opciones educativas propuestas en función de las puntuaciones obtenidas en el SAT

	Puntuaciones SAT-V/SAT-M			
	200-390	400-520	530-590	600-800
Trabajo en el área de contenido cualificada.	Trabajo avanzado y ritmo rápido durante los años académicos en el área en donde se destaca (e. g. latín, álgebra).	Programas de estudio individualizados: enfoque diagnóstico - prescriptivo en el área donde se destaca.	Programas de estudio individualizados: enfoque diagnóstico - prescriptivo en el área donde se destaca.	
Seminarios de enriquecimiento.	Asesoramiento académico.	Programas de universidad en donde se emplea el modelo de ritmo rápido.	Programas de universidad en donde se emplea el modelo de ritmo rápido.	
Asesoramiento académico.	Programas de verano de universidades.	Asesoramiento académico.	Asesoramiento académico.	
		Admisión temprana al AP (<i>advanced placement</i>)	Admisión temprana al AP (<i>advanced placement</i>)	
		Aceleración nivelada.	Aceleración nivelada.	
			Posición avanzada para la admisión en el College: admisión temprana.	
			Asesoramiento profesional.	

Son muchas las influencias del modelo del *Talent Search* en la manera actual de comprender la superdotación, así como en la forma de dar respuesta a las necesidades educativas de los superdotados. Van Tassel-Baska (1997) entiende que este modelo ha sido incluso definitivo en el cambio paradigmático de la superdotación al talento. Y ello, por varios motivos:

— El uso de los tests como herramientas de diagnóstico para ayudar a los estudiantes a situarse dentro del currículo. Los tests no nos dicen todo sobre los estudiantes pero lo que nos dicen debería ser utilizado.

— El uso de currículos estándar de niveles más altos para situar adecuadamente

te los niveles de reto de cada alumno en sus currículos.

— La evaluación de los aprendizajes de formas no tradicionales que capten toda la capacidad de los estudiantes.

— El énfasis en los dominios centrales del aprendizaje.

— El uso de la investigación acción que lleva consigo el enfoque longitudinal.

— El establecimiento de una colaboración significativa entre las universidades y las escuelas.

El creador de tan completo modelo, Stanley (1996), define los siguientes principios como los más interesantes, derivados del trabajo del SMPY a lo largo de los años:

1.—Es importante encontrar a jóvenes que razonan extremadamente bien en dominios de un interés específico. Para el SMPY, este dominio se centró en un principio, en las matemáticas. Así, parecía esencial una búsqueda de talentos («*Talent Search*») anual entre miembros de un grupo de edad concreto, como podía ser séptimo curso, en el que el SMPY está especializado. El SMPY (Stanley, 1997) empezó a trabajar con matemáticas debido a su naturaleza jerárquica, pero los principios son también aplicables a la mayoría de las otras materias.

2.—Por tanto, el SAT (M y V), ha dado lugar a una de las formas más segura y con la dificultad más adecuada para evaluar la aptitud cuantitativa de los estu-

diantes de doce años que se sitúan en el 5% superior de habilidad. El CTY y otros, están utilizando en la actualidad el SAT y otras pruebas por encima de nivel con los jóvenes estudiantes. En general, desde los inicios del SMPY, se ha enfatizado el enfoque psicométrico para encontrar personas con talento intelectual y para evaluar lo que han aprendido y lo que todavía necesitan aprender. La principal fuerza de este enfoque (Stanley, 1997) para los alumnos superdotados es su relativa libertad de la subjetividad y los prejuicios.

3.—Además de la evaluación basada en la identificación sistemática, donde las habilidades de cada estudiante son cuidadosamente evaluadas, un hecho distintivo del SMPY ha sido su énfasis en la aceleración de materias (en las distintas formas que esto supone), y los cursos académicos a una velocidad rápida. En este último, los estudiantes, rigurosamente y de forma individual, van a un ritmo rápido, ayudados de un mentor, a través de las materias estándar del *High School*, como el primer año de álgebra, biología, química o física. Los estudiantes superdotados pueden dominar adecuadamente la materia de un año completo de *High School* en tres semanas intensivas de verano. Es esencial, por tanto, que esto suponga una articulación apropiada entre las experiencias académicas extra-escolares, y las que se producen dentro del curso escolar.

4.—El SMPY hace más énfasis en la aceleración de materias que en la omisión de un curso. Sin embargo, éstas son sólo dos de las opciones, de las al menos veinte formas principales de aceleración. Se ha estimulado el uso de varias clases de flexi-

bilidad curricular, que han ganado gran aceptación dentro de la comunidad educativa. Uno de los principales logros del SMPY, desde que empezó en 1971 hasta hoy, ha sido el cambio que ha experimentado la comunidad escolar en la aceptación de la aceleración. En 1971 la aceleración era inaceptable para la mayoría de los educadores. Actualmente está admitida por la *National Association of Gifted Children*, y se ha demostrado que tiene una relación positiva con el rendimiento académico diez años después de su aplicación.

5.—El modelo DT-PI (*Diagnostic Testing-Prescribed Instruction*), que supone la evaluación diagnóstica seguida por la instrucción prescriptiva, permite a los estudiantes acelerados concentrarse en aquello que todavía no conocen, más que verse obligados a trabajar con el libro de texto desde la página uno hasta el final.

6.—También son muy importantes los estudios longitudinales que siguen a los jóvenes estudiantes que razonan extremadamente bien en matemáticas y lenguaje. Estos estudios son conducidos por Camilla Persson y David Lubinski, y podrían considerarse una extensión moderna del estudio longitudinal de Terman.

7.—Un principio importante del SMPY es que se trata de un modelo viable de

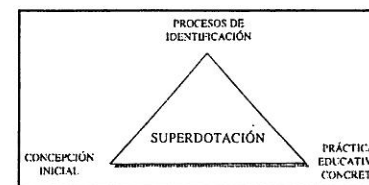
educación para el desarrollo individual como oposición a los enfoques categóricos que dominan la educación contemporánea. Esta es sin duda, una forma potencialmente generalizable del trato a la diversidad.

«Lo que sobre todo podemos hacer por los niños superdotados es proporcionarles experiencias educativas especiales, complementarias y acelerativas, apropiadas a sus habilidades e intereses. A esto se uniría el reto individual y las altas expectativas. (...) Incluso con la mejor planificación, los resultados variarían a menudo. Esto no debería detenernos para hacer lo máximo que podamos para ayudar a los jóvenes a realizar su potencial» (Stanley, 1997, p. 112).

8.—Benbow y Stanley, por último, en múltiples artículos, comenzaron un debate fuerte y continuado acerca de las diferencias en cuanto al sexo en los tests cognitivos. Esto ha dado lugar a una inesperada ramificación del *Talent Search* (Stanley, 1997) que ha centrado su interés y su preocupación en las diferencias en cuanto al sexo de los jóvenes más capaces en lo que a aptitud y ejecución de los tests se refiere.

6. Educación de alumnos superdotados: ¿igualdad o excelencia?

Son tres las ideas que podemos subrayar hasta el momento, las cuales se derivan del siguiente gráfico:



— El concepto de superdotación ha ido evolucionando con el tiempo, pasando de ser algo unitario o unidimensional, a ser un fenómeno multidimensional que se manifiesta de distintas formas y en diferentes niveles según las personas, las circunstancias y el momento de que se trate. Además, como afirma Montgomery (1996, p. 23) «ha habido una extensión del marco conceptual para cubrir aspectos de la habilidad que no son sólo altas medidas de inteligencia. En este sentido, la investigación ha mostrado un énfasis creciente en la aplicación de la habilidad y el talento hacia fines útiles».

— Necesariamente, el concepto de superdotación del que partimos, va a influir directamente en los procesos de identificación. Si entendemos la superdotación como un conjunto de talentos, buscaremos la manera de identificar el que mejor se adecúe a cada uno de los talentos concretos, y no tendremos en cuenta únicamente procesos de identificación genéricos basados en medidas de CI.

— Los procesos de identificación influyen directamente, a su vez, en la atención específica que se da a cada talento. Así, estos nuevos modelos multidimensionales, en los que se incluye personalidad y creatividad tanto como cognición, metacognición, motivación y perspectivas sociales y ambientales, pueden proporcionar a los profesores, a los que concierne la práctica de clase diaria, una base útil para el desarrollo del currículo y la metodología de enseñanza.

Si tenemos en cuenta lo anterior, no resultaría extraño afirmar que puede ha-

blarse de dos tipos de diversidad en lo que a los alumnos superdotados se refiere:

— Por un lado diversidad «entregrupo»: haría referencia al grupo superdotado como diferente del resto de posibles grupos que podrían darse dentro de la escuela. Unos y otros se diferencian entre sí por múltiples características, de personalidad, cognitivas, etc., y necesitan de una atención acorde a sus potenciales y rasgos.

— Por otro lado la diversidad «intragruppo»: dentro del grupo concreto de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación, todas las personas que a él pertenecen, poseen sus características propias, únicas e irrepetibles que también los diferencian, y que estarían relacionadas con el ámbito personal, cognitivo e incluso social. Cada uno de ellos requiere por tanto de una atención concreta que incida de forma directa sobre esos rasgos diferenciales.

Todo esto supone que si la reforma actual persigue de modo manifiesto el trato adecuado a la diversidad, los medios que pongamos para atender a los alumnos superdotados tendrán que reflejar esa diversidad patente no sólo en el grupo superdotado en relación al resto de los grupos, sino también en aquella que se manifiesta dentro del mismo grupo.

Podría parecer que todo lo anterior contradice a ese otro gran principio que también subraya la LOGSE, el de igualdad. ¿Cómo van a recibir un trato igualitario personas que por sus características diferenciadoras necesitan ser tratadas, según acabamos de ver, como diversas? ¿Acaso

no es contradictorio hablar de igualdad dentro de la diversidad? Desde luego que no. La igualdad supone que todos y cada uno de los estudiantes deben recibir la formación que precisan, y ésta, no cabe duda, debe ser aquella que se adecúe a sus características propias, de personalidad, sociales, y, sobre todo de aprendizaje. Ese trato, de acuerdo a la individualidad de cada persona, tendría además como fin último, la meta a la que todo proceso educativo pretende llegar: el máximo desarrollo posible de la persona en todos los ámbitos de la vida, esto es, la excelencia.

Si la igualdad no es entendida de esta manera, si lo que pretendemos es la prioridad de la formación sin tener en cuenta que se dirige a un estudiante concreto, podremos hablar entonces de igualitarismo, pero nunca de igualdad. Por otro lado, si no entendemos que la igualdad de oportunidades debe ser para todos los estudiantes, incluidos los superdotados, y que la excelencia no es sinónimo de elitismo, sino que es la meta a la que se debe aspirar en una educación que se precie de perseguir su fin último, entonces, no llegaremos a entender la importancia de la identificación y la necesidad de la formación de los alumnos que destacan en uno u otro ámbito o habilidad.

Lo que no deja de resultar curioso es que la sociedad actual entienda la igualdad y la excelencia como antónimos. Tendemos a relacionar igualdad con uniformidad. Actualmente nos esforzamos más por la uniformidad de los resultados educativos que por proporcionar oportunidades iguales para desarrollar diferentes potencialidades. Tannenbaum (1996, p. 45)

dice al respecto

«puesto que la igualdad de oportunidades requiere un entorno óptimamente enriquecido para todo el mundo, la meta es crear tales condiciones de enriquecimiento sin perjudicar a ningún individuo ni a ninguna subpoblación. Con la actualización de los ideales democráticos, nuestra sociedad alcanzará una condición utópica en donde no existirán diferencias en la calidad de los medios de aprendizaje para ningún ciudadano».

Benbow y Stanley (1996), afirman que la falta de atención a los estudiantes más brillantes es el resultado, en buena medida, de un igualitarismo extremo que se presenta en forma de fuerzas o ideas preponderantes, estrechamente relacionadas, por otra parte, con los mitos de los que hablábamos anteriormente. Estas fuerzas han llevado a una situación en la cual los estudiantes precoces no son tratados justamente porque no se les proporciona una educación adecuada. Serían, entre otras, las siguientes:

— *La oposición de la igualdad frente a la excelencia, más que la promoción de ambos, igualdad y excelencia.* Generalmente, lo que ocurre en la sociedad es que para facilitar la igualdad se proporciona un desigual tratamiento de desiguales en un esfuerzo para hacerlos más iguales.

— *El antiintelectualismo.* Se produce en la sociedad un rechazo hacia la actividad intelectual, y hacia aquellos que son vistos como intelectualmente precoces. En general se aplauden ciertas áreas de talento, como el deporte, la música o el arte, mientras que los talentos intelectuales se ven como una amenaza para la autoestima de los otros.

— *La gradación obligada en el currículo.* En general, parece que se premia a los estudiantes por ir a una velocidad constante durante la etapa escolar. De esta forma es imposible que aquellos que poseen un talento intelectual destacado, puedan manifestar su verdadero potencial, puesto que son raras las ocasiones en las que se les presentan actividades con un auténtico reto intelectual.

— *Igualar los test de aptitud y rendimiento con elitismo, y evitar su uso.* El CI y los test de rendimiento han llegado a ser temas casi tabú. Se considera elitistas a los que están a favor del CI o de los tests de rendimiento, mientras que los que se oponen a tales tests se ven a sí mismos como igualitaristas. En general, los tests de inteligencia son representados en los medios como instrumentos de opresión a todos los propósitos, que privan a ciertos individuos desafortunados, de lo que, mediante su trabajo duro, han conseguido ya. Así, y puesto que la educación de los niños con talento intelectual se ha relacionado históricamente con el CI y los tests de rendimiento, la adhesión a una actitud «antisuperdotación» es vista a menudo como sinónima de participación en una visión igualitarista. A pesar de todo, los tests de rendimiento no sirven para proteger a la élite. Muy al contrario, pueden abrir oportunidades a los niños superdotados de grupos económicamente desaventajados, oportunidades que les permitirán moverse dentro del ámbito profesional.

Los tests de rendimiento fueron diseñados con propósitos educativos, y ésto debe ser tenido en cuenta por los profesionales. Incluso, y a pesar de las críticas, se los

reconoce como uno de los principales predictores del éxito académico, además de que pueden identificar también a los alumnos con problemas de aprendizaje. Por otra parte, y dentro de la educación de alumnos superdotados, el uso de tests es crítico si tenemos en cuenta que existen diferencias individuales dentro del rango de la superdotación (diversidad intragrupo), que son significativas en términos de resultados educativos y expectativas vocacionales. En general esto no suele apreciarse por el efecto techo que tienen la mayoría de los tests empleados para los alumnos superdotados, y porque las escuelas tienden a ofrecer el genérico «programa para superdotados» o a desarrollar la inteligencia general, más que a responder a los diferentes niveles y tipos de superdotación.

— *La insistencia de los educadores por enseñar a todos los estudiantes desde el mismo currículo y al mismo nivel.* Se plantea aquí el dilema del agrupamiento homogéneo de los estudiantes para la instrucción frente al agrupamiento heterogéneo. Sin embargo, la investigación apoya más el agrupamiento por habilidad y rendimiento que por edad, por dos razones fundamentales: a) proporciona un mayor juego entre las necesidades del estudiante y la instrucción que recibe, y b) los estudiantes que difieren en habilidad responden de manera diferente a las estrategias y a los métodos de enseñanza.

Estas pueden ser, entre otras, las razones que lleven a un trato inadecuado a los alumnos superdotados, que, al igual que el resto de los alumnos tienen la necesidad de una educación que se adecúe a sus posibilidades y capacidades. Necesitamos ser

conscientes y responsables de las diferencias individuales, y esto, cuando menos, supone desarrollar políticas educativas apoyadas en los hallazgos de la investigación (Benbow y Lubinski, 1994).

Esperar resultados educativos iguales para todos los estudiantes no es posible, porque entre otras cosas contradice los resultados de la investigación educativa y genética, que han puesto de manifiesto grandes diferencias individuales en el conjunto de los aprendizajes de los escolares. Además, ese conjunto de aprendizajes varían considerablemente para cada niño en función del área de contenido concreta, así como del grado de superdotación que posea. Un niño con un talento matemático extremo requerirá una programación educativa diferente de aquel que tenga un talento matemático moderado, y, a su vez será distinta de aquel que tenga un talento verbal sobresaliente. Respondiendo a esas diferencias individuales, que sin ninguna duda existen, y permitiendo resultados diferentes, no creamos elitismo. Se podría decir que es justo lo contrario. Estos programas únicamente buscan que ciertos alumnos alcancen el nivel al que pueden llegar, ni más ni menos. Al igual que se pretende que un niño con algún tipo de deficiencia pueda alcanzar, mediante una educación adecuada, muchos logros que sin ella no conseguiría. No debemos olvidar que los estudiantes superdotados, por el mero hecho de serlo, no son capaces de un desarrollo completamente autónomo; podemos estar seguros de que muchas de sus capacidades no saldrán a la luz sin la ayuda necesaria. No debemos olvidar, en definitiva, en palabras de Benbow y Stanley (1996, p. 279) que «si queremos que los indivi-

duos estén bien preparados cuando la sociedad los precise, necesitamos estar aquí para ellos, cuando ellos nos necesitan».

Es necesario proporcionar a todos los niños una oportunidad igual para aprender y desarrollar su potencial pleno. Esto es consistente con el verdadero significado de la educación, que supone ser sensible y consecuente con las diferencias individuales. La igualdad debería ser vista como el igual acceso a una *educación apropiada*. Así las cosas, no establecer o eliminar programas válidos para estudiantes que poseen una habilidad sobresaliente, o un talento concreto, en cualquier campo, deberían ser consideradas decisiones tan faltas de acierto, como eliminar programas para individuos con problemas de aprendizaje. Es necesario que la sociedad considere a todas las personas y grupos para dar respuesta a la diversidad, y, por tanto, a la riqueza que ella conlleva.

7. Conclusión

A modo de recapitulación, podrían destacarse una serie de aspectos derivados de lo expuesto en las páginas precedentes.

— A lo largo del presente siglo, la conceptualización de la inteligencia ha sufrido una evolución que se traduce, esencialmente, en un interés no sólo centrado en los productos de la misma (como ocurría en las primeras épocas), sino también en las diferencias individuales en los procesos del funcionamiento mental. Mientras en un primer momento la inteligencia estaba fuertemente vinculada a la medida (enfoque psicométrico), en etapas posteriores, ésta pasa a un segundo plano, centrándose el interés en la inteligencia misma, concebi-

da como la habilidad que las personas poseen para entenderse y autocontrolarse (metacognición), para aprender y para adaptarse al medio.

— La superdotación sufre una evolución similar. Unida en las primeras épocas al estudio de la inteligencia, parecía tratarse de una cuestión de «todo» o «nada», de «ser» o «no ser», siempre de acuerdo a los criterios marcados por un elevado CI. En estos momentos, el niño superdotado es visto como una persona con unas características y necesidades que van más allá de una mera puntuación de inteligencia general (CI). Puede decirse que la apertura hacia los talentos es una de las claves en el cambio paradigmático, que hace que se tenga en cuenta no sólo la dimensión cuantitativa, sino también la cualitativa a la hora de llevar a cabo los procesos de identificación así como las medidas educativas que posteriormente deberían adoptarse.

— La evolución hacia los talentos supone una identificación más flexible, inclusiva e instruccional, evitando su uso cuando el único fin es el de incluir a los estudiantes en una categoría particular.

— Este nuevo modo de entender la superdotación también repercute en la práctica educativa, al menos de dos formas. Por una parte, se busca elaborar propuestas curriculares diferenciadas acordes a la naturaleza del talento específico que se trate de promover. Por otra, se pretenderá acomodarlas a las peculiaridades particulares de cada alumno concreto. Deberían contemplarse, por tanto, un amplio rango de respuestas educativas desti-

nadas a proporcionar, a cada uno de los alumnos superdotados, oportunidades adecuadas que les permitieran desarrollarse al máximo de sus posibilidades.

— Un ejemplo de atención a un talento concreto es el trabajo que desde hace casi treinta años se viene desarrollando en el CTY (*Center for Talented Youth*), en la Johns Hopkins University. El interés inicial se centró en estudiar las características y el desarrollo de los jóvenes con una capacidad matemática excepcional, y más tarde se unió también el estudio del talento verbal. El CTY se caracteriza entre otras cosas por haber desarrollado un modelo de identificación, denominado *Talent Search*, que sigue dos pasos: en el primero, todos los estudiantes que puntúan en los percentiles más altos de un test estandarizado (*Iowa Test of Basic Skills, California Achievement Test*, etc.) para su nivel, en matemáticas, lenguaje o ambos, son aceptados para pasar a la fase siguiente. Concretamente se selecciona el 3% de los que presentan mejor rendimiento. En el segundo paso, los alumnos seleccionados son sometidos a un proceso de diagnóstico con un test de aptitud académica. El test concreto que se utiliza es el *Scholastic Assessment Test (SAT)*, con una parte matemática (SAT-M) y una parte verbal (SAT-V). A partir de la identificación inicial a los estudiantes se les ofrecen distintas opciones educativas, enfatizando principalmente la aceleración en sus más de veinte modalidades. A partir de aquí, se pone en práctica lo que se llama el DT-PI (*Diagnostic Testing-Prescribed Instruction*) que permite centrar a los alumnos acelerados en aquello que todavía no conocen más que en obligarles a repetir continuamente lo que ya dominan.

— La evolución paradigmática en la conceptualización de la superdotación, reflejada cuando menos en una exigencia al trato y el desarrollo adecuado de cada una de las dimensiones en que pueden cristalizarse (los talentos concretos), nos lleva a reflexionar acerca de un hecho evidente: la diversidad de los alumnos superdotados, tanto entre sí (intragrupo), como con respecto al resto de los grupos posibles (entregrupo), es tal, que el sistema educativo actual debe hacer esfuerzos manifiestos e importantes por adaptarse a sus características y a sus necesidades concretas. Obviar la evidencia sería algo así como cerrar los ojos a la realidad.

— La igualdad de oportunidades no consiste en tratar a todos del mismo modo, sino en tratar a cada uno según sus características personales; por ello, debemos derivar de este principio que aquellos alumnos que, por sus rasgos definitorios precisan de una enseñanza adecuada a un ritmo de aprendizaje particular, deben recibirla. Así, esperar resultados iguales para todos no es real, pretenderlo supondría caer en un igualitarismo extremo que perjudicaría a todos los alumnos, no sólo a los superdotados. Actualmente, se percibe una obsesión mayor por la uniformidad de los resultados educativos que por proporcionar las mismas oportunidades para desarrollar diferentes potencialidades. No ofrecer las oportunidades adecuadas a las personas que sobresalen en un talento determinado, sería lo mismo que negársela a aquellos que, por algún motivo, tienen dificultades o problemas de aprendizaje.

— Una educación de calidad debe incorporar entre sus fines la promoción de la

excelencia, que persigue que cada persona pueda desarrollarse al máximo en todos los ámbitos de su vida. Ofrecer a los alumnos superdotados la oportunidad de alcanzar el nivel al que pueden llegar, no es crear elitismo, es dar a cada uno lo que le corresponde.

Dirección del autor: Javier Tourón. Departamento de Educación. Campus Universitario Universidad de Navarra. 31080 Pamplona.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.IV.1999

Notas

- [1] R. D. 696/1995 (BOE 28 abril); Orden 24 abril 1996; Resolución 29 abril 1996; Resolución 20 abril 1997.
- [2] No debe extrañar la aparición de nuevas inteligencias dentro de la taxonomía de Howard Gardner, puesto que no admite una inteligencia unitaria o global, sino un conjunto de inteligencias relativamente distintas e independientes, además de susceptibles de ser aumentadas cuando la investigación así lo va exigiendo.
- [3] El SAT (*Scholastic Aptitude Test*) es la prueba que prepara el *College Board* para alumnos de grado 11 y 12 (*high school seniors*), y es requisito para la admisión en muchas universidades. El acrónimo se mantiene pero ha cambiado su significado. La prueba se denomina, desde marzo de 1993, *Scholastic Assessment Test*. La decisión de cambiar el nombre fue tomada por el Consejo del *College Board*, de acuerdo con el informe de Derek Bok y David Gardner, entonces presidentes de las universidades de Harvard y California, respectivamente. Según este informe, el test «por su naturaleza y propósitos» medía mucho más que lo que el término aptitud pudiera sugerir. La denominación anterior se vino utilizando desde 1926.
- [4] Este procedimiento se utiliza con los alumnos de los grados 7 y 8 (1.º y 2.º de E.S.O.) en adelante. Con los alumnos de grado 5 y 6 (5.º y 6.º de primaria) se utiliza como «out of level test» el PLUS, y con los alumnos de grados 2 a 4 (2.º a 4.º de primaria) se emplea el SCAT, que actualmente estamos validando en Navarra.
- [5] El test que contiene las secciones matemática y verbal

se denomina actualmente SAT-I (Reasoning Test), y el test que se refiere a materias curriculares específicas se denomina SAT-II (Subject Test) (Cfr. SAT Program, Registration Bulletin, 1998-99. International Edition. Princeton: College Board SAT Program).

- [6] En el año 1999, el *Talent Search* desarrollado por el IAAY ha implicado a 85.000 alumnos aproximadamente (Barnett, L. Comunicación personal).
- [7] Lo que pone claramente de manifiesto el continuo al que nos referimos al hablar de las necesidades educativas especiales.

Bibliografía

- BALBÁS ORTEGA, M. J. & JARAMILLO MÁRQUEZ, M. (1998) Calidad y flexibilidad frente a segregación como opción educativa, *Bordón*, 50:3, pp. 287-299.
- BENBOW, C. P. (1986) SMPY's Model for Teaching Mathematically Precocious Students, en RENZULLI, J. S. *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. (CT: Creative Learning Press).
- BENBOW, C. P. & MINOR, L. L. (1990) Cognitive Profiles of Verbally and Mathematically Precocious Students. Implications for the Identification of the Gifted, *Gifted Child Quarterly*, 43:1, pp. 21-26.
- BENBOW, C. P. (1991) Mathematically Talented Children: Can Acceleration Meet Their Educational Needs?, en COLANGELO, N. & DAVIS, G. A. (eds.) *Handbook of Gifted Education* (Boston: Allyn & Bacon).
- BENBOW, C. P. & STANLEY, C. J. (1996) Inequity in Equity: How «Equity» Can Lead to Inequity for High-Potential Students, *Psychology, Public Policy, and Law*, 2:2, pp. 249-292.
- BENBOW, C. P. & LUBINSKI, D. (1996) (eds.) *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press).
- 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. (1995) The Talent Searches: Counseling and Mentoring Activities. Paper Presented at *The Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*. Iowa City, University of Iowa.
- EYRE, D. (1997) *Able Children in Ordinary Schools* (London: David Fulton Publishers).
- FELDMAN, D. H. (1992) Has There Been a Paradigm Shift in Gifted Education?, en COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G. & AMBROSON, D. L. (eds.) *Talent Development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (New York: Trillium Press).
- FELDHUSEN, J. F. (1986) A Conception of Giftedness, en STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. E. (eds.) *Conceptions of Giftedness* (New York: Cambridge University Press).
- FELDHUSEN, J. F. & JARWAN, F. A. (1993) Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs, en HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J. & PASOW, A. H. (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (Oxford: Pergamon Press).
- FELDHUSEN, J. F. (1995) Talent Development vs. Gifted Education, *The Educational Forum*, 59, pp. 346-349.
- FELDHUSEN, J. F. (1996) Talent Development: The New Direction in Gifted Education, *Roeper Review*, 18:2, pp. 92.
- FELDHUSEN, J. F. (1996) How to Identify and Develop Special Talents, *Educational Leadership*, 53:5, pp. 66-69.
- FELDHUSEN, J. F. (1998) Programs for the Gifted Few or Talent Development for the Many?, *Phi Delta Kappan*, June, pp. 735-738.
- GAGNÉ, F. (1991) Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talented, en COLANGELO, N. Y. DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of Gifted Education* (Boston: Allyn & Bacon).
- GAGNÉ, F. (1993) Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities, en HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J. & PASOW, A. H. (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (Oxford: Pergamon Press).
- GAGNÉ, F. (1995) From Giftedness to Talent: A Developmental Model and its Impact on the Language of the Field, *Roeper Review*, 18:2, pp. 103-111.
- GAGNÉ, F. (1995) Hidden Meanings of the «Talent Development» Concept, *The Educational Forum*, 59, pp.350-362.
- GARDNER, H. (1983) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (New York: BasicBooks).
- GARDNER, H. (1993) *Multiple Intelligences. The Theory in Practice* (New York: BasicBooks).
- GARDNER, H. (1997) Six Afterthoughts: Comments on «Varieties of Intellectual Talent», *The Journal of Creative Behavior*, 31:2, pp.120-124.
- GARDNER, H. (1998) Are There Additional Intelligences? The Case for Naturalist, Spiritual and Existential Intelligences, en KANE, J. (ed.) *Education, Information and Transformation* (New Jersey: Merrill).
- HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J. & PASOW, A. H. (1993) (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (Oxford: Pergamon Press).
- HOLLINGWORTH, L. S. (1929) *Gifted Children. Their Nature and Nurture* (New York: The Macmillan Company).
- LANDAU, E. (1991) The Profile of The Gifted Child, en KRAMER, A. H. (ed.) *Gifted Children: Challenging Their Potential: New Perspectives and Alternatives*. Third International Conference on Gifted Children (New York: Trillium Press).
- MILLS, C. J. (1992) Academically Talented Children: The Case for Early Identification and Nurture, *Pediatrics*, 89:1, pp. 156-157.
- MILLS, C. J. & BARNETT, L. B. (1992) The Use of the Secondary School Admission Test (SSAT) to Identify Academically Talented Elementary School Students, *Gifted Child Quarterly*, 36:2, pp.155-159.
- MILLIS, C. J.; ABLARD, K. E. & STUMPF, H. (1993) Gender Differences in Academically Talented Youth Students's Mathematical Reasoning: Patterns Across Age and Subskills, *Journal of Educational Psychology*, 85:2, pp. 340-346.
- MÖNKES, F. J. (1992) Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programing, en PETERS, W. A. M. *Talent for the Future* (Assen/Maastricht: Van Gorcum).
- MÖNKES, F. J. & MASON, E. J. (1993) Developmental Theories of Giftedness, en HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J. & PASOW, A. H. (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (Oxford: Pergamon Press).
- MONTGOMERY, D. (1996) *Educating the Able* (London: Cassell).
- STANLEY, J. C. (1980) On Educating the Gifted, *Educational Research*, 9:3, pp. 8-12.
- STANLEY, J. C. (1991) An Academic Model for Educating the Mathematically Talented, *Gifted Child Quarterly*, 35:1, pp. 36-42.
- STANLEY, J. C. (1993) Boys and Girls Who Reason Well Mathematically, en BOCK, G. R. & ACKRILL, K. (eds.) *The Origins and Development of High Ability* (John Wiley & sons).
- STANLEY, J. C. (1996) In the Beginning: The Study of Mathematically Precocious Youth, en BENBOW, C. P. & LUBINSKY, D. (eds.) *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press).
- STANLEY, J. C. (1997) Varieties of Intellectual Talent, *The Journal of Creative Behavior*, 31:2, pp. 93-114.
- STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. E. (1986) Conceptions of Giftedness: A Map on the Terrain, en STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. E. (eds.) *Conceptions of Giftedness* (New York: Cambridge University Press).
- STERNBERG, R. J. & BERG, C. A. (1987) Integración cuantitativa. Definiciones de la inteligencia: una comparación de los simposios de 1921 y de 1986, en STERNBERG, R. J. & DETTERMAN, D. K. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y su definición* (Madrid: Pirámide).
- STERNBERG, R. J. & KAUFMAN, J. C. (1998) Human Abilities, *Review of Psychology*, 49, pp. 479-502.
- TANNENBAUM, A. J. (1996) The IQ Controversy and the Gifted, en BENBOW, C. P. & LUBINSKY, D. (eds.) *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press).
- TOURÓN, J., PERALTA, F. & REPÁRAZ, CH. (1996) La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados, *revista española de pedagogía*, 203, enero-abril, pp. 5-39.
- TOURÓN, J., PERALTA, F. & REPÁRAZ, CH. (1998) *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas* (Pamplona: EUNSA).
- TREFFINGER, D. J. (1991) Future Goals and Directions, en COLANGELO, N. & DAVIS, G. A. (eds.) *Handbook of Gifted Education* (Boston: Allyn & Bacon).
- TREFFINGER, D. J. & FELDHUSEN, J. F. (1996) Talent Recognition and Development: Successor to gifted Education, *Journal for the Education of the Gifted*, 19:2, pp. 181-193.