

La superdotación en las reformas sociales: ¿un fenómeno marginal?

Javier del Cerro del Valle

Universidad de Murcia

1. Introducción.

1.1. Los orígenes

Desde principios de siglo, las diversas revoluciones sociales que dieron lugar a la obligatoriedad de la enseñanza y el hecho de tener que realizarse una clasificación pusieron en movimiento una serie de investigaciones de las que sin duda el hecho socialmente más conocido fue el resultado de una escala de medida de la inteligencia.

Se partía de la idea de una inteligencia «**monolítica**» GENOVARD, C. Y ROSELLO; (1.990), no se podía desarrollar, y tal como en otros campos pasaba los que se salían de lo normal en la escala eran segregados de alguna manera. La escala de medida sólo daba un “Coeficiente mental” - C.I.- que consistía en dividir la “edad mental” calculada entre la cronológica. Pero la influencia de la Ciencia Natural en la Psicología era muy fuerte, la Psicología estaba tratando, junto a otras ciencias de tipo social como la sociología, la antropología..., de situarse socialmente a la altura de la Ciencias Naturales. Así cuando la persona crecía el C.I. variaba hasta el absurdo. La corrección de estos defectos de la escala se haría años más tarde cuando la convierten en una medida de dispersión estadística.

Otros autores trabajaron en la misma línea y con los adelantos del cálculo estadístico los estudios de SPEARMAN

EN 1.904 son replicados en cierta forma por THURSTONE 1.938 encontrándose que la inteligencia no depende de un sólo factor «G» como afirmaba Spearman, sino que resulta de una serie de factores independientes entre sí, lo hizo realizando operaciones matemáticas de rotación ortogonal en las correlaciones que obtenía de diferentes tests.

Junto al avance que supone en ese momento el empleo de los cálculos matemáticos avanzados como medios legitimadores de su fiabilidad y reproductibilidad se llega a un cambio del concepto de partida, ya que lo hacen desde un modelo de inteligencia **factorial** el cual admite que la inteligencia no es algo estable, «**monolítica**», -aunque sigue manteniendo la posibilidad de ser “cuantificada” o medida, significa un cambio importante en la forma de comprender al ser humano como algo compuesto de muchos factores y no meramente un objeto fijo..A estos «**Factores primarios**» « se añaden en posteriores investigaciones otros específicos que parten de la base de que tal vez puedan existir correspondencia entre ellos y que al menos parecía existir psicológicamente hablando, pero no matemáticamente.

De esta forma, técnicamente, si se partía de un modelo psicológico y se quería comprobar la inteligencia se empleaba una operación matemática de **rotación oblicua** que daba lugar a muchos

factores secundarios al poderse factorizar varias veces la matriz de correlaciones resultante, en cambio, si se partía de un modelo matemático y después se le daba una interpretación psicológica sólo se hacía una **rotación ortogonal**. Cuando realizaban esa rotación oblicua los **factores secundarios** los asociaban con el factor «G» de Spearman.

Como se ve, los diversos modelos de inteligencia de partida dan lugar a diferentes conceptualizaciones de un concepto social de ciencia, cuando esta ciencia se aplica de modo igualitario a objetos y personas se llega a la aberración estadística de expresar los pensamientos, la capacidad humana en términos de lo que es normal y lo que se sale de la «norma». Mientras unos investigadores insisten en la medición de aptitudes operativas, mediante test concretos y globales, que miden el factor «G», otros tratan de descubrir nuevos factores que expliquen las diferentes áreas de la inteligencia y como medirlas a través de tests específicos; como en el caso de Guilford, el cual, en su modelo tridimensional tiene en cuenta 120 factores que componen la inteligencia, en él se define la inteligencia en tres aspectos básicos, el **INPUT**, a través de los contenidos, **PROCESAMIENTO**, por las operaciones, y finalmente el **OUTPUT**, por los productos.

La concepción del hombre como un sistema de ordenación de datos que adquiere datos los computa y los produce da una idea de la inclusión en el lenguaje social del tecnológico que aún en nuestros días perdura. Por ello, a pesar de los «factores» detectados la medición de la inteligencia ha seguido siendo defectuosa como era de esperar y así lo ha apuntado Guilford al advertir que los test admi-

nistrados carecen de la medición de muchos factores que están descubiertos desde 1940. THE INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION ;(1985, p.2048)

La medición por tanto de la inteligencia pecaba y peca con la falta de modelos válidos al ser un constructo del que se desconocen los factores de que se compone realmente por un lado, y la de instrumentos capaces de medirlos de una manera precisa, por otro.

Queda ver, por lo tanto, cómo la debilidad de los modelos de inteligencia a la hora de explicar su origen y funcionamiento dan lugar a la coexistencia de dos modelos como el de **Guilford** y el de **Spearman**, al tiempo que seguimos empeñados en medir algo que no se sabe bien qué es.

1.2. Concepto de superdotación y actitudes sociales.

Algunos términos como: **Brillante, capaz, excepcional, superior, aprendiz rápido, acelerados y genios...**, unas veces, y con adjetivos como: **Mentalmente, académicamente, artísticamente, creativamente** se aplicaban desde los comienzos al concepto de *superdotado*. Así se registraron en 126 informes emitidos no menos de 51 términos diferentes, referidos al fenómeno de la superdotación, que se usaban para caracterizar a la población de los dotados, NEWLAND (1.955).

Las definiciones, en este caso, corren parejas al del concepto de inteligencia que la sociedad de su tiempo defendía, así desde 1.868 en E.E.U.U. Williams T. Harris instituye una promoción académica flexible para los alumnos brillantes, asimismo, se disponen programas para de intervención para cubrir las necesidades

de alumnos con grandes capacidades, alumnos con una gran capacidad «promedio, niños brillantes, alumnos con capacidad supernormal, con todos estos términos se referían a ellos por aquella época.

GALTON en 1.883 inicia el primer estudio de la genialidad, término con el que se venía definiendo a los que sobresalían en algún aspecto. Cometió el error de confundir genialidad con “*estatus*” social y no utilizó los elementos formales adecuadamente. A pesar de ser un trabajo dudoso metodológicamente hablando, condicionó a los siguientes trabajos sobre el tema en el camino a seguir. GENOVARD:(1.990).

Cerca del año 1.900 las ediciones del libro anual XIX y XXIII de la National Society for the Study of Education indican, al igual que las revistas sobre programas para superdotados, que los altamente inteligentes y los que logran altos rendimientos académicos eran considerados como dotados, (**GIFTED**). Este término fue usado por vez primera por la Monroe's Encyclopédia of Education en 1.918. INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION:(1985; Tomo V. p.2046).

Más tarde en 1.922 Terman comenzaría su macroestudio longitudinal, utilizando una gran muestra de sujetos y que seleccionó empleando dos métodos distintos, por un lado los que poseían un grado de brillantez extraordinario y que estaban por encima del 99% de la «población» muestreada por el test de STANFORD-BINET para los sujetos de la High School, con un índice de 140 de C.I., empleándose un centil de 135 para los que accedieron al estudio por el test de «**TERMAN GROUP INTELLIGENCE TEST**» así formó una muestra o grupo

arbitrario para su estudio.

Este larguísimo estudio - en el tiempo - fue completado en 1.981 sesenta años más tarde, recibiendo muchas críticas por deficiencias metodológicas, pero ha contribuido al conocimiento y desarrollo de programas, derribando ciertos tópicos que existían sobre los superdotados hasta entonces. Uno de los tópicos que cayeron fueron los de la supuesta debilidad física de los superdotados, demostrando que no sólo no lo eran en general sino que resultaban mejores atletas, disfrutaban de adultos de mejor salud y tenían un buen nivel profesional al tiempo que lograban mejor ajuste social que sus compañeros no superdotados.

No es necesario comentar el concepto de superdotación en este caso que pasa por una concepción de la inteligencia como algo estático y no evolutivo, las ideas genetistas influyeron en la determinación de la inteligencia como algo innato, heredado y monolítico, por lo que se podía llegar a concebir la inteligencia como un simple número. No tiene en cuenta otros factores de tipo contextual, social o cultural.

Otra investigadora fue LETA HOLLINWORTH (1.926) que investigó también el fenómeno con la misma concepción de inteligencia que Terman.

La atención sobre los superdotados no fue constante a lo largo del tiempo, ya que influyeron factores históricos que hicieron de la educación especial y de los «más» y los «menos» dotados, un tema poco interesante, del que era mejor no hablar por el contexto histórico del momento.

Tras la Segunda guerra mundial, el lanzamiento por Rusia del primer satélite

(El Spunik) en 1.957, marca un hito que despertaría en políticos y educadores de los Estados Unidos la necesidad de potenciar la adquisición del talento, especialmente en el terreno de la Tecnología y la Ciencia. MAKER, C.J.(1982 b) Más adelante, sufre un nuevo olvido con la llegada de los **derechos civiles** se trató de beneficiar más a los menos capacitados y con necesidades especiales, la segregación se acaba para esta parte de la población olvidada desde hace tiempo y se hace incompatible con los programas que se mantenían para superdotados, que a su vez fueron considerados como una forma de segregación dentro del tipo de educación que se les venía ofreciendo.

Lo anterior trajo consigo que más tarde que en los EEUU sólo se incorporaran a los programas los superdotados procedentes de la clase pudiente, de la élite blanca dominante con lo que se potenciaba las ventajas del grupo social ya de por sí «aventajado». IBIDEM (Citando a SILVERMAN(En prensa.p.35)

De nuevo con la llegada de los rusos a la Luna se pondrían en entredicho el sistema americano de Educación y con ello renacería entre otras cosas el interés por los superdotados y la caza de talentos. Los nuevos tiempos en los que la eficacia y el nivel académico se tornan como la meta más importante a conseguir para desarrollar la carrera espacial y de armamento no hace sino potenciar la búsqueda de recursos de tipo humano que la sociedad americana y la que no lo es. El desarrollo de concursos y premios promovidos por las grandes industrias americanas atraen a los talentos en potencia y descubre a otros ocultos por la estructura social de los países más desarrollados, que sólo potencia el acceso a este tipo de progra-

mas a los que tienen más medios y a la vez pueden pagar una matrícula en las instituciones privadas que tratan de ayudar al desarrollo de una educación especial. Por ello se torna importante definir los criterios que definan inequívocamente ante la sociedad y la ciencia qué es un superdotado, de esta forma se podrán crear tanto instrumentos que los detecten en la población como programas que traten de la acogida y selección de los más eficientes, mejores, más brillantes con el fin de ayudar a la industria y al sistema tecnoburocrático a crecer y desarrollar los mercados financieros al mismo tiempo que dar lugar al monopolio de la tecnología en el planeta, como instrumento de poder.

1.3. Definiciones de superdotación.

Las diferentes conceptualizaciones sociales en cada momento histórico de *inteligencia* da lugar a su vez a diversas definiciones de *superdotación* y su alcance, desde los comienzos de los estudios hasta nuestros días. Presento a continuación una serie de ellas como muestra de la falta de concreción que ha existido a lo largo de este tiempo.

Las definiciones de la superdotación desde una concepción «monolítica» de la inteligencia da lugar a una serie de definiciones mantenidas entre otros por: **Binet**, 1916; **Terman**, 1.925; **Goddard**, 1928; **Leta Holliworth**, 1.931;

Una enciclopedia nos dará, en principio, una definición básica como: “Dícese de la persona que posee cualidades, especialmente intelectuales, que exceden de lo normal.” LETA HOLLINWHORTH (1.931), define a los superdotados como:” **Aquellos que están en el 1% más alto de la población**

joven en inteligencia general «INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION;(1.985. Tomo V, p.2.046)

Estas definiciones se criticaron por diversas causas comunes a otros grupos como los marginados que eran «*etiquetados*» por serlo en función de unas pruebas de tipo test que solo “favorecían” a los que procedían de un nivel medio-alto de la población, otro tanto ocurría con los deficientes a quienes este sistema de medida etiquetaba sin otra alternativa que la segregación a las aulas especiales en los mejores casos.

Tanto GALLAGER(1.966), citado por MAKER, C.J.(1982 b, p.133) señala que los cambios en las concepciones de la inteligencia en el paso: «**de un factor general unitario a una construcción multidimensional constituida por varias y diferentes habilidades cognoscitivas**», como GUILFORD(1.957) están de acuerdo en que el test de C.I. define un índice que pasa por alto otros muchos aspectos de las habilidades cognoscitivas.

Otra definición como :»**La capacidad para rendimientos superiores en cualquier área socialmente valorable del esfuerzo humano** « PASSOW ET AL (1.955, p.6)(IBIDEM,p.2047) dan, como se observa, un carácter puramente académico al concepto de dotación, entendiéndolo tal por la capacidad de ejecución de las diferentes áreas ampliándolas al campo de las artes y de las relaciones humanas. La concepción tecnológica sigue subyaciendo a la definición del superdotado, hablar de *rendimientos* implica unas altas prestaciones académicas en forma de puntuaciones o notas en el

desarrollo de tareas que para los políticos del momento significaría unos ingresos económicos al traducirse en trabajos de investigación científica o en inventos técnicos, o creación de modas. Por otro lado, la valoración o evaluación del ámbito social, estaba encaminado al logro de metas económicas que permitieran al país salir de la crisis educativa y económica para seguir siendo el gigante todopoderoso. Algo a tener en cuenta, es que se amplía su definición al terreno artístico íntimamente ligado al terreno creativo que se estudiaría mucho hasta nuestros días.

Las definiciones aportadas por los «**factorialistas**» o partidarios de una inteligencia compuesta por diversos factores que conforman un «constructo» multidimensional dan lugar a una nueva serie de definiciones de las que ofrezco una pequeña muestra.

Guilford (1.959, p.290) cit. por FREEMAN:(1.985, p.133) define la inteligencia como “la intersección de tres dimensiones que dan lugar a un conjunto de 120 factores”, representa el intelecto como un cubo con tres caras que interseccionan en las aristas visibles y que midiendo estas tres dimensiones en cada caso podemos medir el grado de habilidad del individuo.

Otro factor a tener en cuenta fue la inclusión de la *creatividad* como factor que integra la inteligencia desde el «segmento de operaciones del modelo y de las transformaciones y los segmentos implicados en la dimensión de los productos. MAKER, C.J.(1982 b, p.p.134,135)

WITTY(1.940) los define como: “Sujetos **competentes** en cualquier área se la actividad humana y **potencialmente** evaluables.» (IDEM).

El Informe MARLAND en 1.971, INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION:(1985, p. 2.046) define en dos apartados el concepto de superdotación:

a) Como aquellos que» son identificados por el personal cualificado por sus prestaciones, capaces de altos rendimientos, requieren **programas educativos** aparte de los que tienen normalmente para realizar su contribución para sí mismos y para la sociedad.»

b) «Niños capaces de altos rendimientos o potenciales habilidades en diversas áreas singulares o combinadas como:

- 1) Habilidades generales intelectuales.
- 2) Actitudes académicas específicas.
- 3) Pensamiento o producción creativa.
- 4) Ejecuciones visuales o artísticas.
- 5) Habilidades psicomotoras.

Es interesante la cita de MAKER, C.J.(1982 b, p. 139) la definición de SILVERMAN (En prensa, p.101), donde se expresa la «inteligencia como una **estructura de desarrollo.**» y el superdotado como.» El que tiene un desarrollo avanzado y necesita de una programación diferente para desarrollarse a su propio paso acelerado.»

Renzulli (1.978, p.261) IBIDEM, define el talento o la *superdotación* como la «habilidad superior al promedio, la dedicación a tareas y la creatividad como tres áreas que interactúan al ser aplicadas a la resolución de problemas útiles, emergiendo de forma precoz en la vida.»

Nuevas e interesantes definiciones de la superdotación la sitúan como» aptitudes que deben ser definidas de acuerdo al contexto y momento histórico.» FLANAGAN Y COL. op. cit. MAKER, C.J.(1982 b, p. 132). Son significativas

desde el momento en que introducen factores ambientales y contextuales que según el momento sociohistórico pueden o no dar lugar a considerar a un individuo superdotado o no y el tipo de oportunidades educativas que la sociedad habrá de darle. Así WILLIAMS,(1981, p.19) IBIDEM. Puntualiza que el talento se debe definir en el *contexto histórico en el que actúa*, dependiendo de variables geográficas, temporales y culturales, siendo de carácter relativo a esas variables.

2. Sociedad, creatividad y superdotación.

En las últimas definiciones hemos visto que se ha pasado de un concepto de inteligencia a través de un C.I. a otro que contempla factores o diversas dimensiones a tener en cuenta, con ello se considera la influencia del contexto social en la relativización de las prestaciones intelectuales así como en la educación que tal tipo de población se hace acreedora.

Unos de los factores que se han destacado desde hace tiempo ha sido la **Creatividad**, ha emergido a través de diversos modelos como el de **Guilford** anteriormente comentado y en el cual se ve como ingrediente necesario del intelecto superdotado y una clase de superdotación en sí misma, la define como:» habilidades de pensamiento desde la sección de operaciones del modelo y de las transformaciones y los segmentos implicados de la dimensión de los productos.» MAKER, C.J.(1982 b, p.134).

GALLAGER & WEISS,(1.979, p.p. 6-7) citado por MAKER, C.J.(1982 B) apuntan que existen y han existido numerosos intentos para descubrir las especiales características que tiene la creatividad

del niño superdotado. Hay una interdependencia entre la alta habilidad mental y la creatividad, según estos autores y que predispone a estos niños y adultos a una actividad creativa.

Otro autor e investigador como Paul Torrance (1.966, 1.974, 1.981) incluye este factor de la creatividad dentro de la inteligencia, como una categoría más de talento, unido a otros estudios como los de Getzels y Jackson (1.962) Wallash y Kogan (1965), cfs MAKER C.J. (IBIDEM p.135)

Sternberg (1.985) lo incluye en su estudio un modelo triárquico de la inteligencia para explicar el fenómeno de la Superdotación.

Renzulli (1978) propone también un modelo que comprende: « la habilidad superior, la creatividad y la dedicación a tareas. "En su modelo las tres áreas interactúan al ser aplicadas en cualquier realización siendo detectadas en la vida a una edad temprana. Se es superdotado para Renzulli cuando se trabaja en un campo útil y en un alto nivel de ejecución.

Renzulli ha sumado la *creatividad* al modelo junto a la habilidad y la motivación porque piensa tal vez que la habilidad por sí sola no es suficiente. En este aspecto otros autores como STERNBERG (1985, 1988 b) definen múltiples centros de superdotación y de detección incluyendo, por tanto, el de creatividad entre ellos, y donde predominan más unos que otros según el tipo de sobredotación de que se trate.

Otros autores en cambio, definen la creatividad como el resultado de la interacción de diversos factores cognitivos y de personalidad, FREEMAN (1.985, p.161, 162.) concluye que es resultado de la integración de diversos rasgos de la

personalidad con las habilidades cognitivas, para ello Freeman cita a GÖTZ (1.973) a EYNSECK (1.972) y a WOODY y CLARIDGE, (1.977), en cuyos estudios se confirma una fuerte correlación entre los factores que intervienen en la personalidad y la inteligencia creativa; nos habla de como un estudio con estudiantes universitarios confirma que existe correlación entre el C.I. y la creatividad por debajo de unos niveles de 120 siendo no lineal la correspondencia cuando se sobrepasaba este límite.

En otro aspecto de la personalidad medido con el test de Eynseck (E.P.I.) se comprobó la fuerte dependencia correlacional entre los artistas profesionales y el aspecto de extroversión, presentando altas puntuaciones en los test quienes eran artistas de profesión frente a las bajas obtenidas por aquellas que no lo eran. En otra investigación, en cambio, resulta que los estudiantes más altamente dotados son los que presentan las puntuaciones más elevadas en *introversión* y *neuroticismo*, para ello se midió el rasgo de psicoticismo que correlacionó elevadamente con los factores de *originalidad* y *creatividad*.

Aún siendo obvio que la personalidad por sí sola no sea capaz de generar acciones creativas, ya que se requiere gran inteligencia para que estas sean valiosas, no cabe duda que la personalidad juega un papel importante a la hora de llevarlas a cabo. Fundamentalmente la creatividad es algo personal, no enseñable pero se puede desarrollar, único, no medible con pruebas de tipo aislado, se implican diversos mecanismos y factores que en la resolución de problemas y en la toma de decisiones se ponen de manifiesto al poder abstraerlos.

Verlos y analizarlos desde diversos puntos de vista, inferir diversas soluciones posibles y anticipar inconvenientes antes de dar una posible solución definitiva. La persona creativa ha de ser capaz de enfrentarse al mundo y convencerlo de que las soluciones que aporta son las más válidas por el momento, no es suficiente por tanto ser creativo si se es incapaz de demostrarlo.

Al mismo tiempo ser creativo requiere ser tenaz, curioso, con inquietudes constantes que le hagan cuestionarse una y otra vez aquellas cosas que otros no perciben dándoles una solución, con frecuencia de tipo predictivo, que hace que parezca profeta en un mundo donde la gente pasa sin advertir siquiera lo que para él es obvio.

El pensamiento como algo dinámico, desarrollable, comprende unos aspectos creativos que se pueden desplegar en el ámbito social y dentro de éste el escolar, donde numerosas perspectivas dogmáticas en la enseñanza hasta nuestros días promueven el aprendizaje mecánico, rutinario, repetitivo, «bancario» como diría Freire, prefiriendo tener cabezas bien «llenas» a bien «hechas», personas sumisas y acríticas a personas interpretativas y capaces de criticar constructivamente la sociedad en la que viven.

Esta manera de plantear la enseñanza, formulándoles preguntas y a que se las autoformulen a cerca de cosas cotidianas, este abrir la escuela al mundo, dota al alumno de una herramienta para que puedan aprender por sí mismo o por lo menos de una forma comprensiva y crítica ante la sociedad. Con ellas, el niño y futuro ciudadano podrá relacionarse con nuevas perspectivas que adoptan problemas tra-

dicionales, su pensamiento abstracto y generando un nuevo y sólido pensamiento formal.

3. Los factores sociales de la superdotación: La creatividad y el juego.

En determinadas circunstancias, cuando los niños juegan se dan diversos procesos mentales que desarrollan el pensamiento infantil, al reproducirse situaciones sociales de competitividad, de socialización, etc. En el caso de que sean niños superdotados reciben grandes estímulos adicionales que generalmente los adultos desprecian al pensar que estos niños por el hecho de tener un pensamiento más desarrollado no tienen necesidad de jugar, sino de realizar tareas de altos niveles de ejecución en su casa en tanto otros niños juegan.

La conexión entre la creatividad y el juego imaginativo ha sido estudiada y reconocida por varios autores como Freud (1.908), Piaget (1.962), Bruner (1.972), etc.. FREEMAN (1.985, p.99).

Los estudios hechos por algunos investigadores como Smilansky en 1.968, muestran que el juego sociodramático aumenta las destrezas creativas, intelectuales y sociales (IBIDEM). La capacidad de exploración aumenta en los niños que juegan con diversos juguetes durante la fase de la primera infancia. El papel de los padres en el desarrollo del juego y de la creatividad que este conlleva vendrá dado por la mayor o menor intrusividad que demuestren en la vida de su hijo. Así padres muy autoritarios, vigilantes e intrusivos, dan lugar a niños pococreativos, y viceversa. FREEMAN (1985. p.104).

Algunos autores como Singer (1973), citado por Freeman (IBIDEM), sugieren que el equilibrio está en que la relación de los padres sea estrecha y que al mismo tiempo se le dé la oportunidad al/la niño/a para que esté solo/a durante un tiempo y que tenga espacio mientras juega. En la vida de los superdotados en especial el juego adquiere gran importancia, ya que es un factor equilibrador de los aspectos emocionales que al igual que los niños deficientes tienen sensibilizados y alterados no estando compensados con los cognitivos. Los problemas más frecuentes son de ajuste o adaptación al grupo de iguales en la escuela, en casa, etc. El juego por tanto les brinda la oportunidad de relacionarse con otros niños «igualándose» en esos momentos con ellos y aprendiendo a comprenderlos mejor desde sus puntos de vista, mejorando sus destrezas sociales.

Piaget, considera el juego como decisivo para el niño/a en su desarrollo cognitivo en el proceso de asimilación de rutinas adquiridas y la formación de nuevos esquemas, si bien, las repercusiones son escasas porque son elementos temporales que son el tiempo son sustituidos por el pensamiento lógico.

Igualmente VIGOTSKY (1982). D.B. ELKONIN (1980), lo consideran determinante para la socialización y el desarrollo instrumental del lenguaje, mejorando las construcciones de las frases, y la interacción social, no tomando como juego las actividades totalmente motoras exclusivamente como el juego simbólico y que carezca por tanto de la **ficción**, elemento fundamental para la escuela soviética en la definición de juego como tal. BRUNER (1984) ha confirmado que «las formas más complejas

gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados aparecen en primer lugar en los contextos de juego.

En esencia se toma al juego como un elemento **catártico** que hace que el niño se libere de elementos perturbadores para su equilibrio interno y externo en el desempeño ficticio de su rol social. Como se ve este tipo de enseñanza se puede aplicar a todos/as los niños/as deficientes o dotados/as, ya que en el fondo todos/as tiene en común los mismos problemas emocionales, como incompreensión, mala relación con el grupo de los «normales», falta de afecto, excesivo proteccionismo de los padres, etc., ya que los padres de los superdotados procuran siempre que estén produciendo algo a que se diviertan con actividades lúdicas que suponen estériles para el desarrollo de sus hijos/as, prohibiéndoselas. FREEMAN (1979), (1985 p. 108).

3.1. Estructura social y Creatividad

El Renacimiento fue una época de gran creatividad porque algunos individuos sintieron facultados y otros libres del encerrado, estructurado, punto de vista del mundo medieval. TODD, L. (1989).

En E.E.U.U. tradicionalmente, la cultura contiene aspectos que no acrecientan la creatividad, esto es por una fuerte oposición entre individualismo y presión de conformidad a las normas comunitarias. En suma, ciertos individuos pueden sentirse desamparados o sentir cierta inutilidad debido a la complejidad de la moderna sociedad y sistemas tecnológicos, dice Todd, citando a (Mooney, 1956).

Los efectos de la ideología cultural pueden por tanto ser de tipo **positivo, negativo o neutral**. La evidencia de que algunas culturas determinan diversos tipos de creatividad, lo aporta Torrance,

que ha investigado en numerosos lugares del mundo a los niños entre 9 y 11 años; las investigaciones realizadas en Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Puerto Rico, Turquía y Grecia demuestran que el tipo de presión dominante en la sociedad, (propia, padres, compañeros, sociedad, etc.) y consecuencias de ésta, (conformidad, resistencias,) varían de cultura a cultura. En los Estados Unidos y Puerto Rico las muestras indican altos niveles de percibir la presión con conformismo.

En una extensa literatura en diversas culturas MANN, (1980) citado por Todd, sugiere que existe una gran cantidad de variación en los niveles de conformidad. También en un estudio empírico cuidadoso Aviran and Milgram (1977) consiguieron relacionar los altos niveles de conformidad, dogmatismo y el locus del control externo a bajos niveles de creatividad. Los resultados se pueden deber según cuenta Todd a los efectos de las diferencias entre las socializaciones de los diferentes grupos, donde predominaba la rigidez del grupo soviético donde la disciplina es muy valorada.

La cultura no siempre tiene influencias negativas en la creatividad, algunas culturas dan valor a la creatividad, algunas activamente buscan la creatividad. Así, estudios antropológicos y psicológicos que han explorado la creatividad en una cultura única fueron a veces confundidos e incluidos en los estudios interculturales. Estos estudios tomados juntos han podido posiblemente provocar variaciones en el concepto de creatividad.

En general el estudio de la creatividad posee una dificultad enorme para estudios comparativos sobre todo si se emplean métodos de una cultura en otra

para medir la creatividad es posible que los resultados estén sesgados, por tanto el análisis de la creatividad empleando elementos o normas de esa cultura está visto como el método más aceptable de hacerlo. La creatividad emerge a través del pensamiento y la interacción de una persona con la cultura según TODD, la influencia del ambiente cultural ha sido examinado en su revisión, usada para ampliar su perspectiva de la creatividad.

La cultura define la naturaleza de la creatividad y los procesos creativos, promoviendo ciertas formas y dominios creativos, y regula el nivel general de creatividad. La forma de creatividad Occidental predominante define la creatividad como un **producto orientado**, originalmente basada en fenómenos que pueden contrastarse con la visión Oriental de creatividad como un proceso **interno**.

Los acuerdos culturales son un segundo modo para los canales creativos. En tercer lugar la cultura provee una serie de facilidades elementos, que facilitan o inhiben la condiciones de la creatividad, Lo que ARIETI (1976) llama culturas «CREATIVOGÉNICAS» cuando algunas elementos facilitadores como una **visión positiva del mundo**, y búsquedas de ejecuciones creativas concurrentes.

En suma, presenta evidencias que sugieren estos efectos en el ambiente cultural en el que la creatividad puede ser profunda.

4. Programas de intervención para los superdotados.

4.1. Evolución

Las primeras intervenciones en este sentido fueron determinadas por las polí-

ticas educativas en la llamada **aceleración**, así los estudiantes eran promovidos y los grupos ubicados en la misma vía, a este tipo de programas se les llamaba «habilidades grupales». Paradójicamente la evolución de los programas de intervención siguen la misma línea que la de los considerados deficientes, hacia los años de 1.900, existía por lo tanto una segregación también en este campo de la dotación, se les apartaba del aula regular. Más tarde si los fondos económicos no lo permitían los metían en un aula regular, proporcionándoles recursos externos.

Sobre los años 1.930-40, comienzan a realizarse numerosos estudios para ver la conveniencia o no de estar este tipo de niños dotados o deficientes, en aulas normales, algunos estudios como el de Terman (Seagoe, 1975) citado por MAKER J.C.(1.982 b :140) aconsejan la incorporación de estos alumnos con alumnos adultos o de habilidades similares en clases especiales, en donde se hacía hincapié en cosas bien distintas que en las aulas ordinarias, también pensaba que la aceleración de estudios era posible como método de desarrollo de estos estudiantes.

En 1.960-70 se desarrollan los movimientos pro derechos civiles, las clases especiales de los deficientes y superdotados comienzan a cuestionarse gravemente y la segregación a todos los niveles se ve condenada, del mismo modo que los deficientes los niños superdotados son trasladados a las aulas regulares tratando de evitar problemas con los programas de **enriquecimiento** - con ayudas fuera del aula - y con los de **aceleración** como formas principales de intervención.

Como en el caso de los deficientes se realizan estudios de la permanencia en

el aula de este tipo de niños con los demás, ya que crean problemas similares de atención, adaptaciones del curriculum normal a sus niveles en el aula. La conveniencia o no de esta ubicación no es reflejada claramente por ningún estudio y los **resultados globales son confusos**.

Nuevos estudios realizados en este campo de la superdotación sobre los diversos programas de intervención los definen como algo “positivo” pero que dependen en gran medida de los profesores que tienen en las aulas los niños dotados. Estos hallazgos dan lugar que la figura del profesor sea estudiada así igual que sus cualidades como favorecedoras-entorpecedoras del desarrollo de sus alumnos dotados.

En THE INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION, (1.985: 2.054), se citan unos estudios de Brandwein (1.955), que realizó sobre profesores que habían tenido varios alumnos ganadores de premios de investigación de Westinhouse para talentos, encontrando unas cualidades comunes que clasificó de esta manera:

- a) Eran sujetos excepcionalmente versados en su materia.
- b) Pertenecían a grados avanzados y la mitad de ellos estaban matriculados en cursos de doctorado de Ciencias o de Educación.
- c) Además todos habían publicado al menos un informe en el terreno de las Ciencias o de la Educación, perteneciendo a alguna clase de organización local o nacional de tipo Educativo.
- d) En las observaciones que se les hizo en el aula fueron vistos como excelentes demostradores experimentales.
- e) Todos eran estimados por sus colegas como grandes conocedores de la ma-

tería y lo que es más importante: Fueron **guías, consejeros, amigos, guardianes** y «**padres confesores**».

- f) Cada cual exhibió muchas de las mismas características de sus alumnos respecto de su alta inteligencia, persistencia y curiosidad.

Asimismo, en la página 2.053 encontramos una tabla que reproduzco parcialmente donde se exponen los criterios más importantes que según 204 expertos hay tener en cuenta a la hora de elegir a un profesor de **superdotados** o de **talentos** en los E.E.U.U.

PROFESORES DE SUPERDOTADOS.	PROFESORES DE TALENTOS.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidad para enseñar por demostraciones. 2. Flexibilidad y mente abierta. 3. Comprensión de los problemas de los dotados y talentos. 4. Comprensión de los problemas especiales de los dotados y talentos. 5. Entusiasmo hacia la enseñanza y los niños.(alta motivación.) 6. Flexibilidad,(mente abierta.) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia en destrezas específicas,(arte, música...) 2. Habilidad para enseñar por demostraciones. 3. Habilidad relativa a los niños, (sensibilidad, paciencia,). 5. Autoconfianza, madurez, fuerte YO. 6. Entusiasmo frente a los niños y la enseñanza.

Tabla 1. Características socioprofesionales del profesorado para superdotados

La tabla muestra como en primer lugar se sitúa una habilidad de enseñanza con demostraciones(superdotados) frente a una elevada competencia en destrezas específicas (talentos),esto es debido a que en E.E.U.U. se hace una distinción entre **dotado** y **talento** por ser este último, el dotado en un área concreta y que necesita un tipo de enseñanza muy especializada y profunda. (Lo que se correspondería en nuestro país con superdotado y genio)

Excepto en los E.E.U.U.(desde 1.981) en los demás países no se requiere una preparación especial para ser profesor de niños superdotados así en Gran Bretaña se exige tan sólo una certificación y unas credenciales de tener cierta

experiencia en el trato de este tipo de niños. En consecuencia, si bien parece que en los demás países no es necesario ser un especialista en todas las materias, es conveniente según los americanos, que el profesor sea una persona que haya demostrado resultados sobresalientes en algún campo "socialmente valorado" y especialmente cuando se trata de un profesor de talentos.

Los principales programas que se desarrollaron y que son clásicos dentro de este dominio de la superdotación fueron clasificados en varias categorías, como las que GALLAGER, WEISS, OGLESBY y THOMAS,1.982)(cfr. MAKER, C.J.(1982 b, :141.)nos proporcionan:

1. **Enriquecimiento en la clase.** Previsión de un programa especial de estudio para el alumno por el maestro dentro del aula y sin un apoyo externo de especialistas.
2. **Programas con maestro consultor.** Intervención en el aula con el maestro especialista para la instrucción.
3. **Cuarto de recursos/programas de extracción.** Los estudiantes realizan un entrenamiento fuera del aula con un especialista.
4. **Programa con mentor comunitario.** Donde el niño superdotado interactúa con otros escogidos sobre un tema de interés para el niño.
5. **Programa de estudios independientes.** Consiste en una instrucción diferenciada a través de un proyecto supervisado por un especialista.
6. **Clase especial.** Donde los superdotados son agrupados y son entrenados por un experto especialista.
7. **Escuela especial.** Los estudiantes reciben instrucción diferenciada en una escuela especial para ese fin.

Los más populares en la actualidad en E.E.U.U. son el *cuarto de recursos*, las *clases avanzadas*, el *enriquecimiento*, y el *estudio independiente*, la *aceleración* no está contemplada en las posibilidades de las ofertas educativas.

Al igual que ocurre en otros países como España donde el sistema educativo no tiene la posibilidad de realizar el adelanto de cursos o niveles por ese motivo, por el momento, si bien con la publicación de un documento del M.E.C. en marzo (1992) se decanta por las adaptaciones curriculares dentro del modelo «triádico» de Renzulli y asume que la aceleración en la misma línea que sugiere este pequeño estudio sobre orientaciones

generales de las adaptaciones curriculares para superdotados dentro del nuevo sistema de la L.O.G.S.E.. Es decir, debe existir una flexibilidad para poder realizar cambios en las asistencias de los superdotados y permitirles desarrollar su aprendizaje con flexibilidad, con una evaluación de las **capacidades** determinadas en las adaptaciones curriculares previstas y **no según contenidos**. Curiosamente, la línea de atención a este tipo de personas superdotadas sigue paralela a la atención de los deficientes e incapacitados, no se menciona expresamente en el desarrollo de la ley la asistencia al alumnado con superdotación englobándolas en la misma denominación de alumnado con necesidades especiales (NNEE).

4.2. Programas utilizados corrientemente.

Cándido Genovard, (1.990) clasifica en tres categorías los programas de intervención en superdotación que en Europa se dan en la actualidad:

a) *Programas de aceleración.*

Consistentes en el adelantamiento de cursos respecto del nivel que le corresponde por la edad cronológica. Está bien en cuanto a los aprendizajes de contenidos, el niño avanza realmente, pero existen inconvenientes como problemas emocionales, de inadaptación social al permanecer en aulas con personas que mantienen distintos intereses de tipo social y afectivo, debidos a la edad.

b) *Agrupamiento.*

Este método consiste en juntar a los niños en grupos de iguales, se superan así los posibles problemas de socialización con los demás niños pero da lugar a un alejamiento, a una segregación de tipo

social al crearse un especie de «élite» intelectual que domina a los demás.

c) *Enriquecimiento*

Lo cual se basa en dar clases especiales después de las horas de clase normales. Este método si bien no tiene las desventajas que los anteriores en cuanto a los problemas emocionales y los de segregación social da lugar a la aparición de otros de tipo económico que la ley no recoge, de sobrecarga para el alumno y de preparación de los profesores que tienen que impartir una programación especial para los alumnos de talento.

5. Tendencias futuras.

Ante la revisión efectuada por este trabajo sobre las investigaciones del fenómeno de la superdotación y para que cumpla al menos con los objetivos propuestos, no queda sino reflexionar sobre las tendencias o pautas de actuación que se desprenden del análisis que se ha realizado. Lo haré en concreto sobre la investigación y sobre el terreno socioescolar donde afortunadamente la Reforma educativa parece dar indicios de que pueden cambiar ciertos esquemas hasta ahora fijos.

En el campo de la investigación señalar que estamos en medio del auge del enfoque cognitivista y de una concepción pedagógica a lo más hermenéutica y en general de corte tecnocrático, en las que por tanto, la idea actual de la inteligencia y su medición parte de los modelos analizados ampliamente por este trabajo. Es de esperar por tanto que se sigan haciendo esfuerzos por validar los instrumentos de medición y detección en el campo de la superdotación tal como estos investigadores y otros la contemplan, a la

vez que la formación de los profesionales de la Educación considere la suficiente carga crítica para la correcta utilización de tales instrumentos dándoles la importancia real que poseen a la hora de realizar diagnósticos y programas de intervención que supongan una atención real hacia los superdotados y disminuidos psicofísicos como parte de un *continuum*.
Educativo.

En el terreno escolar con el cambio educativo se esperan que las adaptaciones curriculares puedan servir para educar la **diversidad** de niños que como Cesar Coll define *poseen todas necesidades especiales*, ya que todos son distintos y no podemos ni debemos planificar unos contenidos generales para ellos.

Al menos los fundamentos legales son coherentes, con visión futura la LOGSE abraza una filosofía integradora, pero un detalle importante escapa al igual que ocurrió con la Ley «Villar» de 1.970 debemos tener en cuenta que es necesario, y así lo indican numerosos autores, un **espacio** para el tipo de educación flexible que la diversidad requiere, como bibliotecas, aulas adecuadas, unos recursos que se puedan utilizar de forma racional, un diseño en común a través de ciclos, no cursos y un cambio de actitudes en el profesorado que junto al desconocimiento del tema se une una falta de interés en reformar la educación por diversos factores en los que se podrían apuntar muchos y de diversa naturaleza.

Los **espacios** necesarios parece que de momento no se va a considerar su aumento, si bien se están ampliando los centros educativos, no es porque se necesiten o prevean cambios metodológicos sino por la inclusión de los dos últimos cursos de primaria que se van a impartir

dentro de la secundaria obligatoria. Los actuales centros de 600 alumnos pasarán a ser de 800 ó 1000 alumnos cuando la superficie no se verá demasiado aumentada. Esto a mi juicio hará que si no se tiene en cuenta el cambio de método que la Reforma educativa plantea dentro del aspecto arquitectónico, se condicionará gravemente que en el futuro se puedan impartir clases para la diversidad, con los diferentes recursos de todo tipo que eso plantea. Como MORALES (1982 :13), apunta, los espacios...»pueden crear un sentido de privacidad o de comunidad, promover la motivación para realizar una actividad, favorecer el sentido de la independencia».

Por otro lado, la prometida libertad para la creación de un curriculum adaptado al entorno, con libertad de contenidos, de niveles, etc, se va desvaneciendo al comenzar a «decretar» por expertos **externos** al centro unos mínimos de contenidos curriculares para impartir en determinados niveles. Las editoriales por otra parte están preparando los textos de la futura «reforma», con los que profesores y maestros poco interesados en los cambios harán sus libros de texto para seguir impartiendo lo mismo. Todo esto nos debe hacer reflexionar sobre los que una reforma real debe conllevar, y que es en primer lugar un cambio de actitud frente a la enseñanza de los niños como algo individualizado, que no individual. Es decir dar una educación lo más acorde con las posibilidades de cada uno de los que acceden a la escuela, viendo esta como un todo global que puede acoger al continuum que existe entre el deficiente y el dotado.

Los espacios, por lo tanto, deberían adecuarse para que una metodología de

carácter abierto y flexible sea posible, para que puedan existir aulas adecuadas a diversos tipos de alumnos, y las clases puedan impartirse con el método y los recursos adecuados a cada actividad.

6. Conclusiones.

Las modernas tendencias a un aprendizaje comprensivo, interactivo, motivador y creativo han dado lugar a otros planteamientos pedagógicos dentro de las nuevas sociedades democráticas. En la escuela se puede desarrollar la creatividad de forma que incite moderadamente a la curiosidad del niño y su aplicación a través de unas actividades que sean adecuadas a las características del contexto y la dotación cognitiva y personal del alumno, y no al revés, como se venía haciendo. Una escuela "sociocrítica" KEMMIS,S. (1983) para toda la comunidad donde los desafíos planteados sean los adecuados al contexto y a cada nivel de inteligencia y se promueva la **actividad** (no el activismo), en suma, la curiosidad por aprender.

La polémica está servida, mientras unos claman por la mejora de los rendimientos académicos equiparando estos a una supuesta calidad de la enseñanza, otros continúan aunque inseguros por la alternativa contraria tratando de transmitir los conceptos a través de propuestas originales, desde una forma simple y directa a otras más complejas y difusas para tratar de conseguir un desarrollo de la inteligencia de forma creativa. Los estímulos son adecuados en la medida de lo posible al nivel de respuesta de los niños con lo que obtienen un curriculum hecho a medida del alumnado, a la diversidad; poco importa por lo tanto, si el alumno es deficiente o superdotado, ya que, cada

uno resolverá las cuestiones de acuerdo a su nivel y desarrollará su creatividad de forma personal.

Los nuevos sistemas aplicados en los nuevos planes de estudio dentro de la Reforma educativa actual cómo el aprendizaje por descubrimiento y de forma significativa, su atención a la diversidad pone su énfasis en las aplicaciones dadas dentro de asignaturas experimentales y de tipo técnico pero no debemos olvidar que en otras áreas como las matemáticas, las del área de sociales y el lenguaje también son susceptibles de realizar actividades donde el niño descubra las relaciones que surgen en las matemáticas y la vida, cómo esas fórmulas se traducen en relaciones prácticas en la vida real, comunicándose a través del lenguaje. Como, en suma, Teoría y Práctica nacen una de la otra y se vuelven aplicar una y otra vez en una regeneración continua en una espiral que trasciende el aula y se inserta en las relaciones científicas y sociales.

En la actualidad la concepción de inteligencia y la actitud social hacia el superdotado o el deficiente no deja de ser parecida a la que se mantenía hace 30 años, en los años sesenta, insertos en una dinámica capitalista y de claro corte tecnocrático la respuesta que se espera del sistema social y por ende del educativo, nunca puede ser la adecuada si no se da un cambio de actitud en los encargados de educar a la diversidad sin alienar, sin marginar, sin segregar. Los encargados no son otros que los diversos actores que integran la sociedad y que habrán de responder ante las demandas que cada día surgen en la atención a este fenómeno que, en modo alguno, debe ser considerado marginal o poco importante. La Reforma Educativa en marcha habrá de desa-

rrollar los cauces de actuación y las estructuras legales para su desarrollo, pero la acción, las segregación o marginación de ciertos colectivos, la adecuación de actividades y sus aprendizajes, la colaboración con la comunidad es tarea de todos.

Resumen

El principal propósito del presente trabajo es, ante todo, hacer una descripción somera desde una perspectiva sociohistórica de las concepciones de «superdotación», sus orígenes, evolución de las definiciones.. Más tarde, hago hincapié en una aproximación actual del tema a través de diversas investigaciones sobre los problemas y factores más relevantes, distintos a la mera medida, encontrados en investigaciones de actualidad. En concreto, de los documentos aportados por TOOD I.LUBART (Yale University) sobre «**La creatividad a través de las diferentes culturas**», y la expuesta por JOAN FREEMAN ;(1985) sobre «**Las relaciones entre creatividad y el juego**», y programas de intervención en la sociedad. Para finalizar, señalaré las principales tendencias que marcan las investigaciones y programas hoy en día.

Abstract

The main purpose of the present work is, first of all, to make a brief description from a socio-historic perspective of the «gifteds and talented» conceptions, its origins, development of definitions, and Provisions' Programs. Later I lay stress on the present approach to the theme through several researches, about the factors and problems found as

the most important nowadays... Thus, to sum up, from documents of TOOD I. LUBART (Yale University) about «Creativity across different cultures» and the one exposed by JOAN FREEMAN; (1985) about:» **Relations between Creativity and Play**». To conclude, I'll bring you some of the mains trends marked by the researches and programs today, to face the future.

Referencias y materiales bibliográficos

- AJURRIAGUERRA, J. (1980): Problemas psicológicos planteados por los niños. En Manual de Psiquiatría Infantil. Barcelona: Toray Masson.
- BAKER, H.J. (1966): Los niños que aprenden rápidamente. En introducción al estudio de los niños sub y superdotados. Buenos Aires. Kapelusz.
- CORIAT, AARON R. (1990): Los niños superdotados: Enfoque psicodinámico. Barcelona: Heder.
- FREEMAN, J. (1988): Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana.
- GARCIA YAGUE, J. (1985): El niño bien dotado en España. Madrid: CEPE.
- GARCIA YAGUE, J., y otros (1986): El niño bien dotado y sus problemas. Madrid: CEPE.
- GARCIA YAGUE, J. (1988): Niños bien dotados. EN Molina. Ed.: Enciclopedia temática en Educación Especial. Madrid: CEPE.
- GENOVAR, C.; GOTZENS, C.; MONTANE, J. (1988): Psicología educativa del superdotado. EN Psicología de la Educación. Barcelona: CEAC.
- GENOVAR ROSELLO, C. (1988): Educación especial del superdotado. EN Manual de Educación Especial. Madrid: Anaya.
- GENOVAR, R.C. y CASTELLO, T.A. (1990): El límite superior. Madrid. Pirámide.
- GUILFORD, J.P. (1976): Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad. En implicaciones educativas de la creatividad. Madrid: Anaya Dos.
- GUILFORD, F. (1979): Creatividad y Educación. Buenos Aires: Paidós.
- KNAPP, R.H. (1982): Niños con aptitudes superiores para el aprendizaje. EN Orientación del Escolar. Madrid: Morata.
- MONTEIRO FONT, Carles. » Sistemas, Modelos y Técnicas de integración escolar de alumnos excepcionales. » Informe tesis doctoral. 1985. Barcelona.
- MORALES, M. (1982), «La utilización práctica y pedagógica del espacio escolar.» Cuadernos de pedagogía, Nº 86, febrero. Barcelona.
- SECADAS, F. (1988): Escolares superdotados. Revista de Psicología, 2, 117-132.
- SWENFELD, V. (1972): Desarrollo de la capacidad creadora Buenos Aires: Kapelusz.
- VARIOS Autores (1970): Educación de superdotados, problemas pedagógicos y psíquicos. En Enciclopedia Técnica de la Educación. Madrid: Santillana.
- WALLACE, B. (1988): la educación de los niños más capaces. Madrid: Aprendizaje, Visor.
- WEISBERG, R. (1986): Creatividad; el genio y otros mitos. Barcelona: Ed. Labor
- WOOLFOLK, A. & Mc.Cune, L. (1989) Psicología de la educación para profesores. Edit. Narcea. Madrid.
- YOLANDA, B.M., y otros (1990): Problemática del niño superdotado. Salamanca: Amarú Ed.

En catalán

- Castelló, A. (1988): Orientacions per la preparació i desenvolupament de la resposta educativa adreçada a alumns superdotats i talentosos en els Cicles Preescolar i Cicle inicial d'E.G.B. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Servei d'Educació Especial.

En inglés

- EBY, J.W.(1984): Developing Gifted Behavior. Educational Leadership, April, 35-43
- BLOOM, B.S. (1956) taxonomy of educational objectives: The clasification of educational goals. Handbook I.Cognitive domain.Green & Co.New York.
- EYNSECK, H.J..(1982) A model for intelligence, Springer.New York.
- FREEMAN, J.(1983 a)»Enviroment and high IQ- A consideration of fluid and crystallised intelligence.»Personality and Individual differences. 4, 307-313.
- The Encyclopedia International of Education;(1985)Tomo V Pergamon Press Inc.New York.
- GALLAGER, J. J., GREENMAN, M., KARNES, M. & KING, A.(1960) Individual classroom adjustments for gifted children un elementary schools. Exceptional Childrens, nº 26. 409-422, 432.
- GALLAGER, J.J.(1982 October.)Seminar presented to the Special Education Department.University of Arizona. Tucson
- GUILFORD, J.P. (1959) Three faces of intellect.American Psicologist. 14, 469-479.
- HAGAN, E.(1980): Identification of the Gifted. New York and London: Columbia University, Teachers College Press.
- HOEPFNER, R. & Hemenway, J. (1973): Test of Creative Potencial. Holliwood (California): Monitor Press.
- ISSAC, A. F. (1980): Characteristics of Creative - Gifted Children. En Tuttle, F. B: Characteristics and identification of Gifted and Talented Students. Washington D. C: National Education Association.
- JACOBS, J. C. (1971): Effectiveness of Teacher and Parent Identification of Gifted Children as a function of school level Psicologi in the school, 8, 140-142
- MAKER, C.J.(1982 b) Teaching Models of the gifteds studens. Aspen System Corporation.Rockville
- MARLAND, S.Jr. (1971) Education of the gifted and talented.Report to the Congress of the United States by the U.S. Comisioner of Education. Government Printing Office.Washington D.C.
- MARTINSON, R. A. (1981): The identification of the Gifted and Talented. The Council for Exceptional Children. Association Drive, Reston Virginia 22091.
- PLOWMAN, P.(1980): General Characteristics of Gifted Children. California, State DEpartment of Education. En Tuttle, F. B.(1980): Characteristics and identification of Gifted and Talented Students. Washington, D. C: National Education Association.
- RENZULLI, J. S.; Smith, L. H.; White, A. J.; Callahan, C. M.; Hartman, R. (1977): Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Super Student. Creative Learning Press; Box 320. Mansfield Center. Connecticut 06250.
- RENZULLI, J. S. (1977): The interest-A-Lizer. Creative Learning Press; Box 320, Mansfield Center. Connecticut 06250.
- RENZULLI, J.S.(1977): The Enrichment Triad Model: A Guide to Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. Creative Learning Press; Box 320, Mansfield Center, Connecticut 06250.
- RENZULLI, J.S. (1978): What Makes Giftedness? Re-examining a Definition. Phi Delta Kappan, 60, 180-184.
- RENZULLI, J.S. Y SMITH, L.H. (1978): The Learning Styles Inventory. Creative Learning Press; Box 320, Mansfield Center, Connecticut 06250.
- RENZULLI, J.S. Y REIS, S.(1985): Student Product Assessment. EN A Guidebook for Developing Comprehensive Program for the Gifted and Talented: An Action

- Approach. Creative Learning Press; Box 320, Mansfield Center, Connecticut 06250.
- RENZULLI, J.S. (1981, November 12) The Great Debate: Panel Discussion presented at the National Association for Gifted Children Conference.
- SEAGOE, M.V. (1975) Terman and the gifted. William Kaufmann. Los Altos. California.
- THE ENCYCLOPEDIA INTERNATIONAL OF EDUCATION; (1985) Tomo V Pergamon Press Inc. New York.
- TORRANCE, E.P. (1966): Torrance Tests of Creative Thinking. Person Press, 191. Spring Street, Lexington. Massachusetts 02173.
- TORRANCE, E.P. (1967): Give the Devil His Dues. EN Goorva J.G.; Demos, G.D., and TORRANCE, E.P. (Eds.): Creativity: Its Educational Implications. New York; Wiley.
- TUTTLE, F.B. (1980): Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students. Washington, D.C.: National Education Association.
- VANTASSEL, J. (1980): Evaluation of gifted Programs. EN Jordan, J.V., and Grossi, J.A. (Eds.): An Administrator's Handbook on Designing Programs for the Gifted and Talented. The Council for Exceptional Children and the Association for the Gifted 1920. Association Drive. Reston, Virginia 22091.
- VANTASSEL, J. (1980): Needs assessment. EN Jordan, J.B., and Grossi, J.A. (Eds.): An Administrator's Handbook on Designing Programs for the gifted and talented. The Council for Exceptional Children and the Association for the gifted 1920. Association Drive. Reston, Virginia 22091.
- WILLIAMS, L.H. & Olansky, M. D. (1984); Exceptional Children. Charles E. Merrill Company, Bell & Howell Co. Columbus. Ohio.
- ARTICULOS.**
- AYLESWORTH, M. (1984): «Guidelines for selecting instruments in valuting programs for the gifted». EN Journal for the Education of the Gifted, 38-44.
- BAER, N.A. (1980): «Programs for the gifted: a present or paradox?», Phi Delta Kappan, 61, 621-623.
- CALLAHAN, C.; CALDWELL, M. (1984): «Using evaluation results to improve programs for the gifted and talented». EN Journal for the Education of the Gifted. 7, 60-70.
- CARTER, K.R.; HAMILTON, W. (1985): «Formative evaluation of gifted programs: a process and model». EN Gifted Child Quarterly, 29, 5-11.
- FELDHUSE, J.F.; WYMAN, A.R. (1980): «Super Saturday-Design and implementation of purdues special program for gifted children». EN Gifted children». EN Gifted Child Quarterly, 24, 15-21.
- FELDHUSE, J.F. (1985): «The teacher of gifted students». EN Gifted Education International, 3, 87-92.
- Documentos**
- KEMMIS, S. Y otros (1983) *Toward a Socially-Critical School*. University of Deakyn Australia
- STERNBERG, R.J. «GIFTEDNESS ACCORDING TO THE TRIARCHIC THEORY OF HUMAN INTELIGENCE,» YALE UNIVERSITY. Redactado en 1990.
- TODD I. LUBART. «CREATIVITY ACROSS CULTURES.» YALE UNIVERSITY. Redactado en 1989.
- VERHAAREN, R. PATRICE. «Documento sobre educación de alumnos superdotados.» M.E.C. Marzo, 1992.
- PASSOW, A.M. (1984): «Education of the gifted». EN Prospects, 4, 2045-2056.
- RENZULLI, J.S. Smith, L.H., L.H., Reis, S.M. (1982): «Curriculum compacting: an essential strategy for working with students». The Elementary School Journal. 82, 185-193.

Revistas G/C/T especializadas.

box 66654.
Mobile, Alabama 36606.USA.
Giftes Child Quarterly
217 Gregory Drive
Hot Springs. Arkansas 71901. USA.

**Asociaciones para padres y profesores
Advocacy for Gifted and Talented
Education in New York State.**

State University of New York-Albany 1400
Washington Avenue. Albany, New York
12222. USA.

Asociación Valenciana de Apoyo al
Superdotado y Talentoso (AVAST)
(Sede provisional). C/ Castellón, 19, 3
planta, Valencia. España.

Centro Psicológico y Educativo «Huerta del
Rey». C/ Pío del Río Ortega, 10, bajo.
Teléf.: 34 13 82. 47014 Valladolid. Es-
paña

Creative Education Foundation. 1300
Elmwood Avenue. Chase Hall Buffalo,
New York 14222 U.S.A.

Credeyta (Sede Central). C/ Aribau 184-1,3;

08036 Barcelona. España.

European Council for high Abilites
(ECHA)(Sede: en el Reino Unido)(De-
legación en España). Delegado: Candid
Genovard. Universidad Autónoma de
Barcelona

Eurotalent (Comité Europeo para la Educa-
ción de Niños y Adolescentes Precoces,
Dotados y Talentosos). (Sede Central).
33 Avenue Franklin Roosevelt, 30000.
Nimes. France.

Gifted Children Resource Center. 3923
Beryman Avenue. Los Angeles,
California 9066.USA.

National Association for Gifted Chldren.Box
589. Merrick, New York 1156.USA.

World Council for Gifted and Talented
Children. Lamar University, P.O. Box
10034 Beaumont, Texas 77710.USA.