

Antoni Castelló . (1995). Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. Revista Aula de Innovación Educativa 45

Estrategias de enriquecimiento del curriculum para alumnos y alumnas superdotados

Antoni Castelló

Introducción

Los alumnos superdotados y talentosos han pasado a ser considerados grupos con necesidades educativas especiales. Este hecho ha venido propiciado, por una parte, por la divulgación y popularización de los términos, no siempre exenta de algunas mitificaciones o generalizaciones excesivas. Pero, por otra parte, existen razones menos frívolas para considerar a estos alumnos plenamente merecedores de especiales atenciones educativas. En primer lugar, comparten con otros grupos excepcionales -como los alumnos sordos, ciegos o con discapacidad intelectual- los criterios de baja frecuencia de aparición y diferenciación del grupo normal, mayoritario (Genovard, 1983). En efecto, la proporción de alumnos superdotados se estima en uno de cada 2.500, y la de talentosos, entre 1 y 5 %.

En segundo lugar, las necesidades especiales no se basan en la falta de recursos, sino en la inadecuación de la respuesta educativa, prevista para el grupo normal, cuando se aplica a un grupo de alumnos que, en algún aspecto, difieren de dicha normalidad. Consecuentemente, no es el criterio de *déficit*, sino el de *diferencialidad*, el que justifica dichas necesidades. No son infrecuentes, en ciertos tipos de talento, las situaciones de fracaso escolar. Aunque éste no es el argumento básico: la inadecuación no tiene por qué reflejarse en fracaso escolar (Freeman, 1985).

En tercer lugar, y complementando el argumento anterior, la atención a la diversidad incluye todo tipo de diferencias y prevé cierto grado de individualización, en consonancia con la diferencialidad de los alumnos. De nuevo, no es una cuestión de déficit lo que justifica una atención especial.

Finalmente, no se debe olvidar que la Constitución Española garantiza el desarrollo de las potencialidades de *todo* alumno, y el presente marco legal incluye, de manera explícita, a los alumnos superdotados y talentosos como susceptibles de intervenciones educativas especiales.

En suma, las necesidades educativas de los superdotados y talentosos son plenamente justificadas, aunque tengan un sentido distinto a las de los grupos con algún handicap o discapacidad.

Algunos conceptos básicos

Quizá por lo reciente de la popularización de este campo, existen algunas lagunas y ambigüedades que es importante aclarar. En este apartado se van a diferenciar tres conceptos que son frecuentemente -mal-utilizados de manera equivalente: superdotado, talentoso y precoz.

En el siguiente apartado, una vez diferenciados estos aspectos fundamentales, se añadirán algunos tópicos más y se hará un acercamiento a las características comunes.

Superdotación

El concepto de superdotación está asociado a la disposición de altas aptitudes intelectuales o, lo que es lo mismo, de una elevada capacidad intelectual. Tradicionalmente, se consideraba superdotado al individuo que tenía un CI (cociente intelectual) superior a 130. Sin embargo, esta referencia resulta obsoleta: en la actualidad, el CI está siendo dejado de banda en la teoría intelectual, sustituyéndolo por organizaciones, más ricas y complejas, del funcionamiento intelectual (Genovard y Castelló, 1990).

Aparte resultar un índice parcial de inteligencia, los CI elevados suelen corresponder a los denominados *talentos académicos*, es decir, a personas con muy altas habilidades de aprendizaje, especialmente de aprendizaje escolar (Genovard, 1982), pero no especialmente capacitadas en elementos intelectuales poco o nada usados en el proceso de aprendizaje.

Por el contrario, la superdotación debe conceptualizarse como un perfil, más que como un solo índice: *todos* los recursos intelectuales presentan un buen nivel. En otras palabras, se puede decir que la persona superdotada presenta un nivel elevado de aptitud en cualquier forma de procesamiento de información. Esta configuración intelectual aporta, por una parte, *generalidad*, en el sentido de que posibilita un desempeño eficaz en cualquier ámbito o tarea; pero, por otra, representa una diferencia cualitativa de crucial importancia: disponer de múltiples recursos permite la *acción combinada* de ellos. Los problemas complejos, no lineales, requieren justamente dicha acción combinada, ya que son imposibles de resolver con un recurso único (Castelló, 1992).

Talento

El talento es, hasta cierto punto, el concepto opuesto: responde a la *especificidad* y a las *diferencias cuantitativas* (Gómez y Rodríguez, 1993). Así, diremos que una persona es talentosa cuando muestre una elevada aptitud en un ámbito o tipo de información (entre otros, talento artístico, talento verbal, talento matemático) o tipo de procesamiento (por ejemplo, talento lógico o talento creativo). El resto de áreas, tipos de informaciones o formas de procesamiento pueden presentar niveles discretos o incluso deficitarios. Su perfil intelectual se caracterizaría por una punta (o varias) correspondiente al tipo de talento, mostrando un perfil normal en el resto. Las diferencias cuantitativas suelen concretarse, dentro del ámbito de talento, en la velocidad de ejecución y la automatización de procesos.

En algunos casos, se puede hablar de talentos complejos, constituidos por la combinación de algunas aptitudes específicas. Los casos del talento académico (aptitud verbal + aptitud lógica + gestión de memoria) o de talento artístico (gestión perceptiva + aptitud espacial + creatividad) son, probablemente, los ejemplos más evidentes.

En las áreas propias de su talento, un talentoso se mostrará, con frecuencia, mucho más efectivo que un superdotado. Este segundo presentará buenos rendimientos -comparado con sus compañeros normales- pero claramente menores a los de un talentoso. Pero el superdotado mantendrá el buen rendimiento en cualquier otro ámbito, mientras que el talentoso perderá

eficacia al salir de su área de talento, pudiendo rendir incluso por debajo de sus compañeros normales. Así, pues, la *irregularidad* sería otra característica de los alumnos talentosos.

Precocidad

Los alumnos precoces deben distinguirse claramente de los pertenecientes a los dos conceptos descritos hasta aquí. La precocidad es un fenómeno fundamentalmente *evolutivo*, mientras que superdotación y el talento son fenómenos cognitivos *estables*.

Durante la etapa de desarrollo y activación de recursos intelectuales básicos -que podemos establecer entre los 0 y 14 años-, las diferencias de configuración pueden responder, por lo menos, a dos causas:

b. Diferencias de *ritmo* de desarrollo. En este caso, se hablaría de avance madurativo -precocidad-si la activación de recursos intelectuales se lleva a cabo en un espacio de tiempo más breve que el promedio (considerado normal).

b. Diferencias de *techo*. Estas se producen cuando, una vez finalizado el desarrollo cognitivo básico, el alumno presenta más o mejores aptitudes que el promedio.

Esta matización resulta fundamental: un niño precoz accede antes a los recursos intelectuales básicos, pero no consigue más ni mejores niveles (Castelló, 1992). Por el contrario, un alumno superdotado o talentoso puede presentar precocidad o no, pero, después del desarrollo cognitivo, su configuración intelectual es más extensa y/o tiene niveles más elevados en los recursos específicos.

Por consiguiente, cuanto menor es la edad de un alumno, mayores deben ser las precauciones a la hora de considerarlo superdotado. Por el contrario, cuanto más cerca se esté de la finalización del desarrollo cognitivo, mayor certeza podremos tener.

Características

A pesar de que no pueden definirse unas características comunes en este grupo de excepcionales, sí que puede hablarse de ciertos rasgos comunes, al menos dentro de cada subgrupo (superdotados, talentos específicos, precoces).

Los rasgos comunes se derivan fundamentalmente de la configuración intelectual, que es el elemento más definitorio. La personalidad, las habilidades sociales y de comunicación, las características físicas, entre otros factores, pueden presentar tanta variación como en la población normal. En todo caso, son las interacciones de estos rasgos con la configuración intelectual las que pueden marcar cierto cuadro característico que se concreta en algunos factores de riesgo.

Aunque un tratamiento exhaustivo de sus características sobrepasa los fines de este artículo, en los siguientes apartados se concretan algunos de sus rasgos más destacados.

Rasgos intelectuales

La esfera intelectual es la que propiamente define a los sujetos superdotados y talentosos, resultando el único elemento verdaderamente común a todos ellos. Asumiendo el riesgo de simplificación que implica la utilización de aptitudes cognitivas clásicas, la [Tabla 1](#) muestra la configuración que se puede esperar en alumnos superdotados y algunos de los talentos más habituales. Los valores indican el valor centil mínimo de cada aptitud (índice que puede considerarse el nivel de competencia en dicha aptitud). Las casillas en blanco corresponden a las aptitudes no definitorias y que, por tanto, pueden presentar cualquier valor.

Nótese que las características de generalidad del perfil del superdotado (buenas aptitudes en todos los recursos) se contraponen claramente a la especificidad de los talentosos, que destacan en una o unas pocas aptitudes. Por otra parte, el nivel mínimo de dominio de las diferentes aptitudes debe ser mayor cuando el número de éstas es menor. Así, para un alumno superdotado basta un nivel aceptablemente alto (70) dado que su característica principal reside en la combinación de recursos. Para los talentos complejos, dicho nivel aumenta hasta 80, puesto que su configuración se basa en unas pocas aptitudes. Finalmente, los talentos simples deben mostrar un nivel prácticamente máximo (95 o superior), ya que su aptitud se deriva de un solo componente intelectual (Genovard y Castelló, 1990; Castelló, 1994).

Rasgos no intelectuales

A los rasgos intelectuales que propiamente definen y clasifican a superdotados y talentosos, pueden añadirse algunos elementos no intelectuales que complementan la descripción de este tipo de alumnos. Tal como puede verse en los siguientes apartados, la medida en que son compartidas por un mismo grupo puede variar bastante, razón por la cual deben ser consideradas características secundarias.

Personalidad

Los rasgos de personalidad se distribuyen de manera independiente de la configuración intelectual. De hecho, en la población de superdotados y talentosos se pueden encontrar las mismas variaciones que en la población normal. Pero no debe perderse de vista que el funcionamiento intelectual interactúa con las características de personalidad, incidiendo, por ejemplo, en elementos como la autoestima, confianza en uno mismo o impulsividad. Estas interacciones se manifiestan a través de ciertas tendencias -aunque en algunos casos bastante leves-en la personalidad de estos alumnos. Veamos algunas.

- Los alumnos *superdotados* suelen presentar una personalidad bastante equilibrada, con niveles óptimos de autoestima y confianza en los propios recursos. Son bastante flexibles y suelen socializarse con normalidad.

- Los *talentos académicos* tienden una autoestima muy elevada, basada en la valoración que se hace de sus resultados escolares (especialmente por padres y profesores) y en niveles de aprendizaje y lenguaje propios de alumnos mayores. Sin embargo, suelen mostrar mayor rigidez y, especialmente en los casos de alumnos introvertidos o con pocas habilidades sociales, pueden manifestar conflictos en su socialización. Una situación semejante sería válida para los *talentos lógicos*.

- Los *talentos artísticos y creativos* tienen la tendencia opuesta: su experiencia de éxito académico y valoración por los adultos es bastante menor, por lo que la autoestima y confianza suele ser discreta o baja. En cambio, la relación con los compañeros suele ser buena, dado que el componente creativo les otorga flexibilidad y cierta capacidad de sorprender o divertir.

- Los talentos referidos a tipos específicos de información (como el *talento matemático* o el *verbal*) son los que mayor variabilidad presentan, es decir, su configuración cognitiva tiene poco efecto sobre los rasgos de personalidad.

Adaptabilidad

La adaptabilidad, en el sentido de ajuste al entorno social (compañeros y adultos), acostumbra ser, como en cualquier tipo de excepcionalidad, uno de los puntos cruciales en el desarrollo equilibrado de estos alumnos (Gotzens y González, 1993). En efecto, se puede considerar que la condición de diferencialidad intelectual propicia ciertas dificultades en las interacciones con el grupo de iguales o con los adultos. Por ejemplo, el comportamiento no se ajusta a las expectativas normales; en algunos casos el vocabulario o nivel de lenguaje complican la comunicación entre padres o las motivaciones no coinciden con las mayoritarias.

Las soluciones óptimas a estas situaciones siempre pasan por un ajuste recíproco, o sea, tanto por parte del grupo de compañeros o de los adultos como por parte del alumno excepcional. De todas formas, pretender que sea el grupo el que se adapte a un miembro especial de éste, resulta, normalmente, una tarea harto compleja y de resultados bastante impredecibles. Habitualmente, es de mayor eficacia el trabajo directo con el alumno excepcional, intensificando y monitorizando su adquisición de habilidades sociales y de comunicación.

En este sentido -aunque, como se ha descrito, no resulta imprescindible en todos los casos de superdotación y talento-, sí es prudente prestar una especial atención a la consolidación de habilidades de socialización y comunicación, a fin de evitar conflictos que pueden complicar notoriamente la adaptación social de estos alumnos.

Disincronía

El concepto de disincronía, acuñado por Terrassier (1993, 1994), tiene una dimensión esencialmente evolutiva y hace referencia al desfase que puede manifestarse entre desarrollo intelectual y desarrollo emocional y de personalidad. La disincronía es un fenómeno habitual en todos los casos de precocidad (asociada o no a superdotación o talento) y se manifiesta en conductas o capacidades propias de alumnos de mayor edad, en el ámbito intelectual, contrapuestas a niveles de madurez emocional y experiencia social normales para la edad del niño.

Así, por ejemplo, mientras el talentoso académico es perfectamente capaz -por dominio del lenguaje y por la información de que dispone- de mantener una conversación con compañeros de cursos superiores o con adultos, sus respuestas emocionales, su experiencia o sus habilidades de interacción no son, ni mucho menos, las de un adulto o las de un compañero de mayor edad.

Esta situación suele generar, por una parte, cierto conflicto personal que puede derivar en inseguridad. Y, por otra, dificulta la plena integración, tanto con el propio grupo de edad, como con grupos de mayor edad. De todas maneras, los casos que más sufren los efectos de la disincronía son, en este orden, los alumnos precoces, los talentos académicos, talentos lógicos y los superdotados.

Factores de riesgo

Uno de los tópicos más comunes, en relación con estos alumnos, es el de las dificultades de adaptación social y académica. Sin embargo, tal como se ha venido comentando hasta aquí, dicho tópico resulta bastante desproporcionado. Una visión más ajustada se deriva de la consideración de ciertos factores de riesgo (o combinaciones peligrosas de características individuales y circunstancias) que pueden efectivamente concretarse en algunos problemas, pero que, debidamente valorados y controlados, propician una adaptación correcta de estos alumnos (Castelló, 1992; Gotzens y González, 1993). Una síntesis de estos factores podría ser la siguiente:

a. *Tendencia al aburrimiento en clase.* como consecuencia de un desarrollo intelectual precoz o de haber adquirido por otros medios contenidos que se están trabajando. Es bastante habitual en alumnos precoces y, sobre todo, con talento académico. La respuesta al aburrimiento acostumbra conllevar desmotivación y conductas alternativas -a veces disruptivas- en detrimento del rendimiento académico y las relaciones con el docente. Como se verá en el siguiente apartado, existen múltiples soluciones curriculares a esta situación.

b. *Dificultades de socialización:* sobre todo en los casos en que confluyen poca flexibilidad, introversión y disincronía. Son compensables mediante la optimización de las habilidades sociales y/o comunicativas. Por otra parte, en estos casos, resulta especialmente importante evitar, por parte de los adultos (particularmente los padres), las actitudes que acentúen la diferencialidad ("Tú eres mejor que los compañeros"); es preferible una plataforma de diversidad (por ejemplo, "Todos tenéis cosas que hacéis mejor y otras que no salen tan bien"). En este punto, la intervención es tanto más eficaz cuanto más temprana.

c. *Conflictos personales y falta de seguridad:* directamente relacionadas con el grado de disincronía e intensificadas en los casos en que los factores 1 y 2 son conflictivos. Pueden derivar en cuadros depresivos y deben ser tratados por especialistas. Afortunadamente, son bastante infrecuentes y se pueden prevenir controlando la adaptación social y escolar.

Estrategias de intervención

La respuesta educativa a los casos de superdotación, talento y precocidad ha seguido, tradicionalmente, tres grandes vías: la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento (Genovard, 1982). En los siguientes epígrafes se describen los elementos más destacables de cada una de ellas.

Aceleración

Es la estrategia más tradicional y consiste en avanzar al alumno uno o más cursos escolares. Entre sus ventajas, debe destacarse la *economía de medios* (no requiere materiales, espacios o profesores especiales, ya que utiliza los del curso superior) y los efectos positivos en la *motivación académica* del alumno.

Pero presenta un inconveniente importante: la socialización y desarrollo emocional del niño suelen resultar perjudicados, pues debe adaptarse a un grupo de compañeros más maduros y con mayor rodaje vital. Además, en los casos de aceleración intensiva (varios cursos por encima de su edad), las diferencias de desarrollo físico pueden acrecentar estas dificultades de socialización. En suma, se puede decir que esta estrategia acentúa la disincronía, por lo que solamente es recomendable en aquellos casos en que se constate una elevada madurez emocional y muy buenas habilidades sociales.

Agrupamiento

Consiste en la acción educativa a partir de centros o aulas especiales con niños de características cognitivas semejantes. En el primer caso (escuela especial) se denomina *agrupamiento total* y, en los casos en que el agrupamiento se lleva a cabo durante una parte del tiempo escolar (algunas clases, cursillos, agrupaciones flexibles), *agrupamiento parcial*.

El agrupamiento, asociado a la pertinente modificación del currículum, también suele tener efectos muy positivos en la motivación de los alumnos, dado que permite que el nivel de dificultad y el ritmo de aprendizaje sean elevados. Los costes son algo más elevados que en la aceleración: hace falta ajustar el currículum ordinario y preparar los materiales y actividades adecuados. Pero la inversión es fácilmente rentable, puesto que puede ser utilizada con todo el grupo.

Los inconvenientes se refieren, de nuevo, a la socialización. Resulta obvio que una escuela especial es un planteamiento opuesto a los planteamientos integrativos. Además, dificulta -o impide- la adquisición de recursos de comunicación flexibles, puesto que los alumnos se habitúan a comunicarse utilizando altos niveles de abstracción, cierto tipo de vocabulario y fórmulas de argumentación que son difícilmente compatibles con las interacciones con personas no excepcionales. Finalmente, estos alumnos no pueden pasar toda su vida rodeados de compañeros con características afines, por lo que el agrupamiento total sólo representa un empeoramiento del riesgo de conflictos sociales o, en el mejor de los casos, un aplazamiento de éstos.

Esta situación es mucho menos grave en los casos de agrupamiento parcial. Cabe destacar, como fórmula óptima, la de las agrupaciones flexibles, dado que con este sistema se compaginan la mayoría de los efectos positivos y se minimizan los negativos.

Enriquecimiento

La tercera vía de respuesta educativa consiste en realizar ajustes curriculares individualizados y, en los casos en que se ha aplicado de manera sistemática, es la estrategia que ha demostrado mayor efectividad global (Renzulli, 1994). En efecto, los programas de enriquecimiento acumulan en su haber las ventajas de la motivación académica y de la socialización más normalizada. Los alumnos comparten espacios, actividades grupales y lúdicas con compañeros de su misma edad, pero trabajan objetivos adecuados a sus recursos intelectuales.

Sin embargo, sería deshonesto ocultar que es el tipo de intervención que mayores costes comporta. Los ajustes curriculares individualizados requieren el trabajo de un equipo de profesionales (psicopedagogos, maestros, orientadores) y la preparación de materiales específicos. Aunque existen diferencias según la estrategia de enriquecimiento que se utilice, debido al carácter individualizado de la acción, la amortización de estos productos educativos es algo menor que en las estrategias de agrupamiento.

Dada la importancia del enriquecimiento curricular, en el apartado siguiente se analizan con mayor detalle las diferentes estrategias disponibles.

Guías de enriquecimiento curricular

En los puntos que aparecen a continuación se presentan los elementos básicos de toda acción curricular dirigida a alumnos superdotados, talentosos y precoces. También se presentan las cuatro estrategias principales: las ampliaciones, las adaptaciones, el entrenamiento cognitivo o enriquecimiento instrumental (Feuerstein, 1993) y el enriquecimiento aleatorio, valorando sus costes y beneficios.

Ejes básicos

Aunque, según el tipo de excepcionalidad, deben contemplarse matices importantes, toda intervención curricular dirigida a alumnos superdotados y talentosos debe contemplar los siguientes elementos:

- Modificaciones en los contenidos, concretadas en el completamiento o ampliación de los contenidos normales de la etapa educativa.
- Un especial trabajo de los objetivos de socialización y de habilidades comunicativas, en especial para aquellos casos en que existan indicios de dificultades en estas áreas.
- Algunas modificaciones en las relaciones entre contenidos, que se concretan en los siguientes subapartados.

Conectividad

La conectividad se refiere al establecimiento de vínculos o conexiones entre contenidos pertenecientes a temas distintos de una misma materia o a materias distintas. Resulta muy importante evitar, en lo posible, los contenidos meramente memorísticos (amplitud de información), sustituyéndolos por contenidos relacionales (profundidad de información). De alguna manera, se pretende que el alumno consolide redes de información, más que listas de datos.

Motivaciones individuales

Las Motivaciones individuales del alumno no sólo garantizan su implicación en las actividades de aprendizaje, sino que son un elemento de compensación ante las tareas más tediosas. Téngase en cuenta que el tipo de ajustes curriculares que estamos discutiendo incluye el currículum ordinario más alguna forma de ampliación, es decir, no hay sustituciones de unos objetivos por otros. Si los contenidos incluidos en dicha ampliación son motivadores para el alumno, se consigue un efecto positivo en la consolidación de todos los aprendizajes.

Aplicaciones

Las aplicaciones de los contenidos tratados suelen también ser muy beneficiosas, fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, otorgan mayor profundidad al aprendizaje (se adquieren más niveles de concreción de contenidos) ; en segundo lugar, facilitan la interconexión de informaciones, puesto que toda experiencia aplicada acostumbra referir un contenido teórico a un contexto real (con connotaciones, sociales, económicas, tecnológicas, artísticas, etc.).

Ampliaciones del currículum

Se trata de la estrategia más asequible y consiste, esencialmente, en ampliar el número de objetivos del currículum que serán trabajados en un determinado período de tiempo. Se suele contemplar este tipo de complementos desde una perspectiva de

trabajo individualizado y autónomo, es decir, procurando que las actividades resultantes puedan llevarse a cabo, en la medida de lo posible, sin demasiada participación del docente.

Las ampliaciones del currículum son el tipo de estrategia que más se adecua a alumnos con talento académico y precocidad. En estos casos, de los tres recursos planteados en los ejes básicos del enriquecimiento curricular, el primero es el que se debe acentuar. De hecho, el incremento de objetivos, la adquisición de un mayor número de informaciones, satisface la curiosidad y la facilidad para el aprendizaje de este tipo de alumnos. Para los casos de talentos simples (matemático, verbal), el procedimiento es el mismo, pero solamente se lleva a cabo en el área de talento del alumno.

En general, no tiene tanta importancia qué objetivos se añaden como el que sean temas motivantes para el alumno. Por otra parte, debe tenerse la precaución de no dejarse tentar por el aprovechamiento de objetivos y materiales de cursos superiores: esta situación sólo complicaría las intervenciones en los ulteriores años y, en poco tiempo, acabaría deviniendo una forma de aceleración curricular. El concepto de enriquecimiento horizontal hace referencia a la utilización de objetivos, paralelos o colaterales, con mayor nivel de complejidad, pero minimizando la utilización de contenidos de etapas posteriores (enriquecimiento vertical).

Adaptaciones del currículo

Las adaptaciones curriculares destinadas a este tipo de alumnos, aunque pueden incluir aspectos de ampliación de objetivos, van mucho más allá. Responden a una reconfiguración del currículum, sobre la base de los objetivos ordinarios, pero aglutinándolos en unidades más complejas en las que se prioriza el establecimiento de relaciones. En el caso de producirse alguna ampliación, ésta debe desarrollarse siguiendo el mismo criterio: debe tener la máxima conexión con los objetivos básicos. En este caso, resulta adecuada la expresión *enriquecimiento radial*, pues no se trata de añadir contenidos paralelos, sino de organizar un conjunto de contenidos (incluyendo los de otras áreas) alrededor de un determinado objetivo educativo ordinario. En este sentido, hace falta cierta planificación y un conocimiento profundo y global del currículum de las diversas áreas para la correcta realización de estas adaptaciones.

Este tipo de incidencia curricular tiene sus efectos óptimos en alumnos superdotados o con talento creativo (Castelló, 1993), pero disminuye notablemente en individuos con talento académico o con talentos específicos. Son precisamente los recursos de inteligencia combinados y la flexibilidad de pensamiento los que se implican en este tipo de aprendizajes, resultando en un aprovechamiento óptimo por parte de los alumnos con superdotación. En el caso de los creativos, es importante permitirles, en las actividades derivadas, cierto margen de organización personal de los materiales.

Entrenamiento metacognitivo

Los contenidos relacionados con las estrategias de aprendizaje, el entrenamiento metacognitivo o el enriquecimiento instrumental, hacen referencia al desarrollo de esquemas de pensamiento que obtengan el máximo provecho de los recursos intelectuales y de aprendizaje del alumno (Feuerstein, 1993). A través de procedimientos de concienciación, planificación y verificación, se consigue que el alumno conozca sus recursos y la mejor manera de utilizarlos y combinarlos. Genéricamente, este tipo de programas obtienen resultados satisfactorios en todo tipo de alumno, sea excepcional o no. Sin embargo, a mayor cantidad de recursos cognitivos, mayor eficacia de estos métodos.

En este sentido, la mayor eficacia puede encontrarse en alumnos superdotados, en talentos académicos, en casos de precocidad, y finalmente, en el resto de talentos. Pero no resulta en absoluto infrecuente encontrar alumnos excepcionales que ya han puesto en marcha, de manera autónoma, alguno de estos recursos metacognitivos. Por esta causa, resulta adecuado prever diversos niveles de intervención.

A diferencia de las estrategias de enriquecimiento curricular descritas en los apartados anteriores, el entrenamiento metacognitivo es un complemento curricular, un anexo, que puede aplicarse en paralelo o como forma simple de extensión de los contenidos. Además, los programas desarrollados y los materiales asociados son fácilmente transferibles entre alumnos de la misma configuración intelectual. Dado que se trata de contenidos instrumentales, se trabaja un procedimiento y, como tal, funciona con bastante independencia de las características individuales.

Enriquecimiento aleatorio

Una última vía de acción curricular consiste en el enriquecimiento aleatorio. En este caso, la directriz primada es la motivación del alumno. La característica fundamental del enriquecimiento aleatorio es la organización de un currículum flexible y optativo. El alumno elige contenidos de un conjunto de ofertas y decide el nivel de profundidad en que quiere trabajar. El principio subyacente es que no importa tanto qué materiales se añaden a la memoria de los alumnos excepcionales (de ahí la aleatoriedad), sino que la inclusión resulte significativa y motivante para ellos. El alumno es el responsable de la organización de los materiales y establece la cantidad de conexiones que sus recursos intelectuales permiten.

Por lo tanto, esta estrategia representa una facilitación del acceso a los aprendizajes en la que no se prima una planificación y control sistemático de los objetivos y sus conexiones, sino que se proporciona variedad de opciones y se facilitan los medios de profundización en los temas.

La rentabilidad de este sistema es notable para todo tipo de alumnos, ya que proporciona opciones razonablemente ajustables a las características individuales sin tener que recurrir a la individualización completa, a la medida de cada alumno. Por otra parte, los currículos de este tipo tienen vigencia independientemente de los alumnos que los reciben. La contrapartida es que requieren un tiempo importante para diseñarlos y una importante disposición de recursos materiales y humanos.

Conclusiones

La excepcionalidad intelectual que se ha tratado en este artículo no es un fenómeno unidimensional, sino que contempla tipologías diferentes de alumnos, con necesidades y riesgos igualmente específicos. De ello se deduce que no podemos concluir una fórmula única. Pero podemos realizar algunas aproximaciones considerables:

1. Mostrar precauciones con las edades tempranas: comportamientos o rendimientos excepcionales no son garantía de superdotación o de talento, sino que puede tratarse de precocidad. En cualquier caso, sólo se puede consolidar el diagnóstico una vez finalizada la maduración cognitiva. Por lo tanto, todo alumno que muestre un rendimiento excepcional, *durante* el período de desarrollo cognitivo, debe recibir una respuesta educativa efectiva (enriquecimiento o agrupación parcial, por ejemplo), pero no drástica e irreversible (aceleración, por ejemplo).

2. Los modelos de intervención más eficaces y que menos perjudican el desarrollo global del niño son los que están basados en el enriquecimiento curricular, combinados, si es preciso, con agrupamientos parciales. Agrupamientos totales y aceleración no parecen muy recomendables, debido a las dificultades que aportan al desarrollo social del alumno.

3. Entre las estrategias de enriquecimiento del currículum, se puede optar entre diversas posibilidades, según las características de los alumnos y las posibilidades técnicas del entorno educativo.

Hem parlat de:

Educación
Enseñanza
Sociedad
Talento
Superdotados
España
Precocidad
Disincronía

Bibliografía

Castelló, A. (1992): "Concepto de superdotación y modelos de inteligencia". En: Y. Benito (Coord.). Desarrollo y educación de los niños superdotados. Salamanca. Amarú. Castelló, A. (1993) : "Creatividad". En: L. Pérez (comp.). 10 palabras clave en superdotados. Estella, Navarra. Verbo Divino.

Castelló, A. (1994): "Inteligencia humana". En: Y. Benito (Coord.). Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca. Amarú.

Feuerstein, R. (1993): "La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia". En : J.A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto, D. Vence. Intervención psicopedagógica. Madrid. Pirámide.

Freeman, J. (Dir.) (1985): Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid. Santillana, 1988.

Genovard, C. (1982): "Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado". Cuadernos de Psicología, I, 115.

Genovard, C. (1983): "Educación especial para profesores de educación especial de niños superdotados: inventando el futuro". Educar, 3, 27-46.

Genovard, C.; Castello, A. (1990): El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid. Pirámide.

Gómez, A.; Rodríguez, R.I. (1993): "Talento". En: L. Pérez (comp.). 10 palabras clave en superdotados. Estella, Navarra. Verbo Divino.

Gotzens, C.; González, C. (1993): "Socialización". En: L. Pérez (comp.). 10 palabras clave en superdotados. Estella, Navarra. Verbo Divino.

Renzulli, J.S (1994): "Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar". En: Y. Benito (Coord.). Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca. Amarú.

Terrassier, J.Ch. (1993): "Disincronía" . En: L. Pérez (comp.). 10 palabras clave en superdotados. Estella, Navarra. Verbo Divino.

Terrassier, J.Ch. (1994): "El síndrome de la disincronía". En: Y. Benito (Coord.). Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca. Amarú.

Dirección de contacto

Antoni Castelló
Universitat Autònoma de Barcelona