

IDENTIFICA,
CONHECE,
ACTÚA

Guía para profesores

O triângulo máximo das altas capacidades

Edita:

Central Sindical Independente e de Funcionarios (CSI•F Galicia)

Rúa do Valiño, 65 baixo, 15707, Santiago

Outubro de 2014

Reservados todos os dereitos. Prohibida a reprodución total ou parcial, por calquera medio, xa sexa electrónico ou mecánico, xerocopia, gravación ou sistema de microfilmes, sen autorización escrita dos propietarios

Autora

Dra. Carmen M^a Pomar Tojo

Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación

Directora da Unidade de Atención Educativa en Altas Capacidades

Universidade de Santiago de Compostela

Deseño, ilustración e maquetación:

Guillermo Calviño Santos

Depósito legal: C 1559-2014

Todas as profesións son esixentes, reclaman coñecementos, competencias, compromiso e paixón, pero a docencia implica, ademais, unha gran responsabilidade porque aos profesores se lles demanda, e demándanse eles mesmos, xogar un papel importante á hora de pór as bases dos que serán os cidadáns do futuro nunha sociedade que debe crecer asentada na igualdade de oportunidades. Emmanuel Kant plasmouno moi ben nesta frase: “Tan só pola educación pode o home chegar a ser home. O home non é máis que o que a educación fai del”.

Por iso mesmo, administracións, sindicatos e o resto da sociedade debemos participar activamente en favor do ensino público, poñendo medios e recursos á súa disposición, recoñecendo o labor dos seus profesionais e xerando ferramentas preventivas que axuden a mellorar as condicións laborais e as habilidades dos mestres para unha mellor xestión do día a día na aula e do talento dos nosos nenos.

Non podemos esquecer que o dos docentes é un dos colectivos con maior risco de sufrir patoloxías psicosociais derivadas case sempre da falta de equilibrio entre esa esixencia do seu traballo e a falta de recursos. E esta é a razón desta guía, porque desde a CSI•F queremos contribuír a que os profesores adquiren coñecementos e habilidades para que poidan dar resposta e atender as actuais necesidades educativas, capacitación que entendemos tamén como un mecanismo preventivo ante situacións que lles poidan xerar incerteza e falta de control cos alumnos e na aula.

José Francisco Méndez Castro
Presidente da CSI•F Galicia

Non podes abrir unha porta a menos que teñas unha casa
Tom Stoppard
Arcadi

Memoria do Doutor Francisco Secadas, descubridor de talentos ocultos e gran mestre.

Agradecementos:

Na participación nesta guía ao equipo da Unidade de Atención Educativa en Altas Capacidades da Universidade de Santiago de Compostela, en especial a Miriam Fernández, David Gómez e Laura Reyes

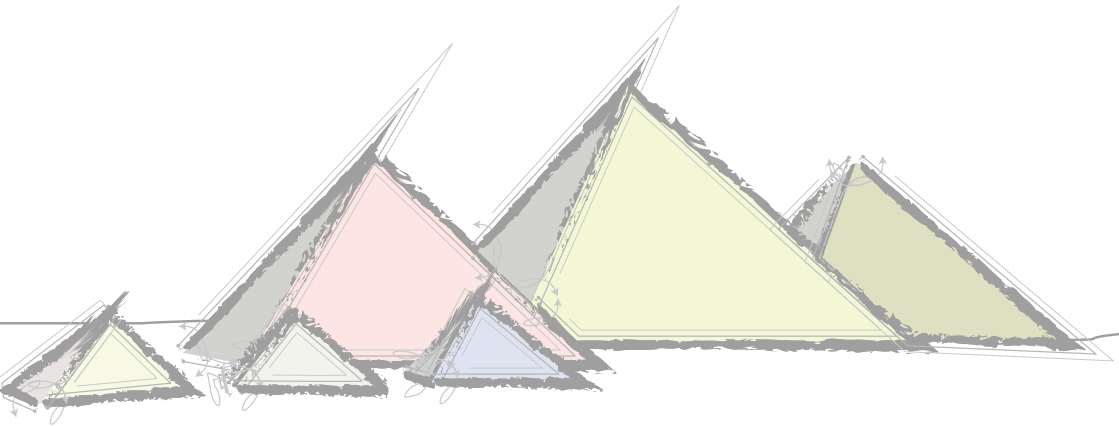
Un modelo para o desenvolvemento de programas educativos debe ser visto como unha casa, e as distintas partes do modelo débense ver como portas a través das que nos gustaría levar aos nosos estudantes e aos profesores que os atenden. Esta é a forma en que vemos o Modelo de Enriquecemento Escolar (SEM), un plan para identificar e desenvolver os dons e talentos dos mozos. E, como unha casa, o SEM constrúese sobre unha base que consta de catro compoñentes subxacentes. O primeiro compoñente consta de dúas teorías: unha psicolóxica, que se ocupa do potencial humano coñecida como 'Modelo do tres aneis'; e unha pedagóxica, que guía un enfoque particular de aprendizaxe chamada 'Modelo de Enriquecemento Triádico'. Os modelos sobre o proceso de ensino-aprendizaxe difiren nas disposicións nas que se centran no acto de aprender, o que realmente facemos cos estudantes, en lugar das formas nas que os agrupamos, os movemos e organizamos os horarios.

Un segundo compoñente é a cantidade de flexibilidade que nos permite un modelo, á vez que mantén a integridade das teorías que subxacen nel. Cremos que un bo modelo debe ter un conxunto de obxectivos comúns pero, dentro das teorías que o compoñen, cada colexio ou docente debería ter os seus propios procedementos para alcanzar estes obxectivos. Todos os camiños levan a Roma, pero hai moitas maneiras de chegar a Roma! Este enfoque ten en conta a dispoñibilidade e utilización dos recursos e iniciativas locais e a creatividade na aplicación do programa, pois ambas fomentan o sentimento de pertenza e teñen o beneficio engadido de xerar novas técnicas e procedementos para a prestación de servizos realistas, moitos dos cales se poden compartir cos demais. Todos nós somos máis intelixentes que calquera de nós.

Un terceiro compoñente dun modelo eficaz é que debe ter unha sólida base de investigación, pero tamén debe ter o tipo de validez práctica que se manifesta nunha variedade de programas exitosos e os estudos de seguimento que mostran o efecto a longo prazo do modelo de servizos. Por último, os programas ao redor dun modelo en particular deben guiar e deben ser comprensibles aos ollos das persoas que aceptaron as teorías subxacentes, que debe guiar a investigación e a formación dos mestres e administradores, e debe ser comprensible para os alumnos e pais implicados no modelo.

“Unha vez que o neno aprende que catro máis dous son seis, repetir mil veces esta suma non lle dará nova información. Á súa vez sería unha perda de tempo terlle ocupado en isto todo o tempo”

(J.M. Greenwood, 1988, trad.adaptada)



3

O NÚMERO TRES?

Este número vai resultar de gran axuda para adquirir, comprender e utilizar as explicacións que se inclúen nesta guía. Poderemos utilizalo, case, como unha regra mnemotécnica para lembrar todas e cada unha das variables, características, particularidades que definen e configuran o ámbito das altas capacidades na actualidade e que estruturan, dalgún modo, as intervencións educativas máis oportunas con este alumnado.

O formato que eliximos é o de pregunta-resposta, porque entendemos que o método socrático, a pesar da súa antigüidade, segue sendo o máis operativo e funcional á hora de liquidar dúbidas en campos tan aplicados como o da educación.

É aconsellable, mesmo, imprescindible ao falar de calquera aspecto relacionado coas altas capacidades, comezar cunha aclaración terminolóxica. Aínda que en Psicoloxía parece ser o 7 o número máximo, nas altas capacidades, en xeral, e da superdotación, en particular, a estrutura recorrente é a triangular. Falamos de 3 procesos fundamentais: definición, identificación e intervención; inmersos en tres campos de actuación: teórico, investigador e práctico e, aínda máis, a superdotación vén definida por 3 variables: alta capacidade intelectual, elevada creatividade e persistencia selectiva nas tarefas. Veremos que non só nestes aspectos máis xenéricos a estrutura é triádica, tamén en aspectos máis concretos ou específicos este número é unha constante.

É difícil entender cales son as claves dunha adecuada intervención escolar con estes nenos e nenas, se non sabemos cales son as súas características primordiais e que necesidades teñen.

Os conceptos alta capacidade e superdotación ou, mellor aínda, as realidades que van inherentes a estes termos ou expresións, non están, aínda, claras, a pesar de comezar xa o século XXI, segue habendo confusión conceptual e as ideas que se manexan a nivel social están cheas de rareza e pouca salubridade.

- Non hai unanimidade (herdanza da controversia sobre a intelixencia)
- Descoñécense as características (isto dá lugar a erros)
- Confúndense con outros termos
- Hai unha actitude de rexeitamento e, mesmo, prevención fronte a eles
- Desenvolveuse unha clara e perigosa orientación mercantilista



ONDE?

Como sinalabamos, o tema das altas capacidades ten unha tripla dimensión que reside no seu carácter teórico, a necesidade dunha constante investigación sobre o tema e, como non, a súa inherente proxección práctica. Os modelos e teorías xurdidos nas últimas décadas do século XX, analizados, actualizados, contextualizados e optimizados nos últimos anos son o punto de partida para a comprobación de hipótese e para o estudo de variables e factores que, non podería ser doutro xeito, adquiren o seu pleno sentido nas situacións reais, vivas e dinámicas que configuran o proceso educativo, concibido como un proceso que personaliza, forma identidade e dá coherencia ao educando.

Non se pode comprender ningún tema relacionado coa educación que non adquiera unha dimensión aplicada. É, precisamente, nun esquema de investigación acción no que se enriquece o corpus teórico de calquera disciplina. E é só desde esta perspectiva, na que a conexión coa realidade educativa cotiá vese nutrida por resultados de investigacións contextualizadas e profundas, desde onde o círculo pode verse completado para seguir o seu curso natural, impelido pola propia entidade do coñecemento vivo e adaptativo.



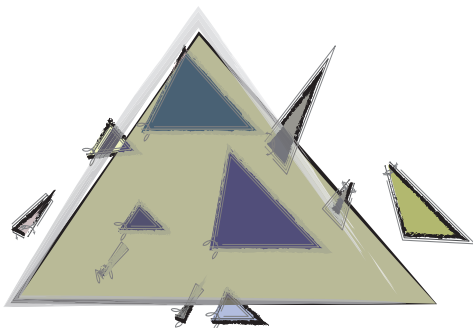
CÓMO?

É fundamental, antes de comezar a concretar aspectos máis didácticos e de maior rigor académico, ter en conta que tres son os procesos que de modo entrelazado determinan calquera actuación educativa con alumnado de altas capacidades. O primeiro destes procesos, tan básico como necesario, é a definición ou aclaración terminolóxica. Aínda que puidese parecer que é unha obviedade revisar o que se define como altas capacidades, pola contra a definición vai orientar calquera traballo de prospección, detección e calquera toma de decisión, do xeral ao particular: educativa, escolar e instructiva.

Cando a principios do século pasado as correntes psicometristas, centradas en comprobar a utilidade dos incipientes tests de intelixencia, con certas tinguiduras tautolóxicas, definían a intelixencia como “aquilo que miden os tests” promoveron unha definición da alta capacidade moi parcial centrada en obter elevadas puntuacións nos tests clásicos de intelixencia que avogaban por un único e exclusivo factor G. A intelixencia respondía á lei do “todo ou nada”,

ofrecendo poucas escalas intermedias e caendo nun certo innatismo que deixaba poucas opcións á influencia do ambiente e a contorna. Cingirse a esta definición limitaría o proceso de identificación ou avaliación á mera aplicación de tests de intelixencia e deixaría poucas posibilidades á intervención educativa.

A ampliación do marco conceptual derivada da aparición dos novos modelos de intelixencia, que a presentan como multidimensional, cultural, contextual, con dobre natureza (biolóxica-ambiental), dinámica e flexible, complica, sen dúbida, os restantes vértices do triángulo, isto é, a identificación e a intervención. Teorías como a de Howard Gardner das intelixencias múltiples, a teoría triárquica de Robert Sternberg ou a tridimensional de David Perkins, revolucionaron a praxe educativa e, polo tanto, calquera proceso de valoración de aptitudes e de optimización do desenvolvemento cognitivo.



TODO TEN UN SENTIDO: OS PERFÍS

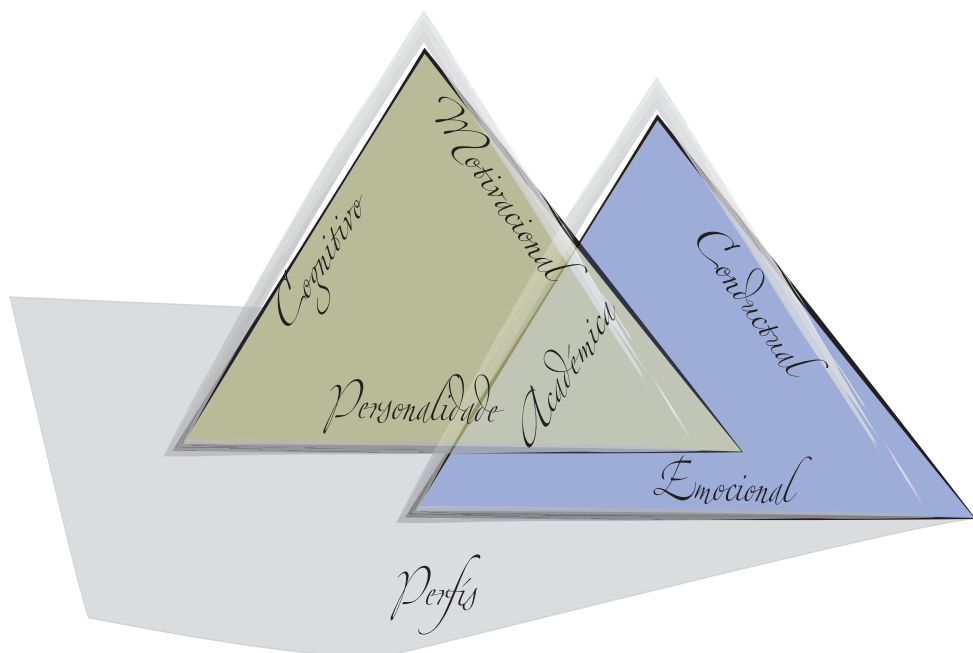
No intento de organizar, estruturar e dar coherencia ao maremagnum de información que as últimas e prolíficas décadas nos proporcionou sobre o mundo das altas capacidades imos ofrecer un sintético e gráfico modelo que persegue, por unha banda, responder as correntes imperantes que buscan unha educación persoal, humanizadora e integral e, por outra, axustarse á necesidade de ofrecer orientacións, pautas e estratexias cuxa utilidade satisfaga as inquietudes, dúbidas e lagoas de quen están concienciados coa diversidade educativa dentro e fóra das aulas.

A tradición cognitiva vinculou a realidade das altas capacidades cun perfil meramente intelectual, no que se determinaban características relacionadas co procesamento da información e a súa aplicación na resolución de problemas. No entanto, o rexurdir da

inteligencia emocional, as propostas baseadas na educación socio-afectiva, a aparición de novas dificultades educativas relacionadas coa crise de valores e unha sociedade cada día máis heteroxénea e impelida cara un avance científico-tecnolóxico imparabile, fan imprescindible falar dun ser humano en evolución que non só pensa, senón que tamén sente e busca constantemente a súa identidade.

É necesario ter en conta tres perfís á hora de detectar, comprender e axudar ao alumnado con altas capacidades: cognitivo, motivacional e de personalidade. Estes tres perfís combinados de modo único, exclusivo e identificativo, que non clasificatorio, en cada neno ou nena, a través dunha especie de catalizador, tería como resultado outro triplio perfil ramificado nas áreas académica, conductual e emocional.

Esta idea tan simple como fundamental é importante para comprender a aqueles alumnos que presentan unha escasa correlación entre as capacidades intelectuais e o seu rendemento académico, aos que teñen problemas de conduta, en ocasións confundidos nunha maraña sintomática que escapa ás altas capacidades, e aos que, emocionalmente, aparecen de xeito patolóxico vulnerables e con deficitario manexo de circunstancias de natureza socio-afectiva



PERFIL COGNITIVO

Dentro do perfil cognitivo é necesario distinguir entre a **casuística** e as **variables** que definen as altas capacidades. Deste xeito poderemos entender mellor a cada un dos alumnos/as que nalgún momento requiran unha atención especial por presentar unhas aptitudes excepcionalmente superiores.

As altas capacidades son un termo que, de maneira metafórica, poderíamos denominar ‘paraugas’ ou ‘ábano’ xa que abarcan baixo a súa total amplitude diferentes realidades, algunha delas máis preto da realidade educativa próxima, outras moito menos. Centrémonos nas primeiras.

Un dos obstáculos que nos atopamos neste punto é a superación das posibles connotacións negativas que algunha destas etiquetas pode ter, véxase o caso de ‘superdotación’. É moi curioso como o termo inglés ‘**gifted**’ axúda a superar calquera prexuízo ou reticencia ao cargar positivamente o feito de posuír un don, un ‘agasallo’ que hai que aproveitar para non perdelo. Ser ‘**gifted**’ é, literalmente, ter un talento ou unha aptitude natural, ou ‘**exceptionally gifted**’ é o que ten un talento ou unha intelixencia moi inusual. Por tanto, non estaríamos a utilizar criterios

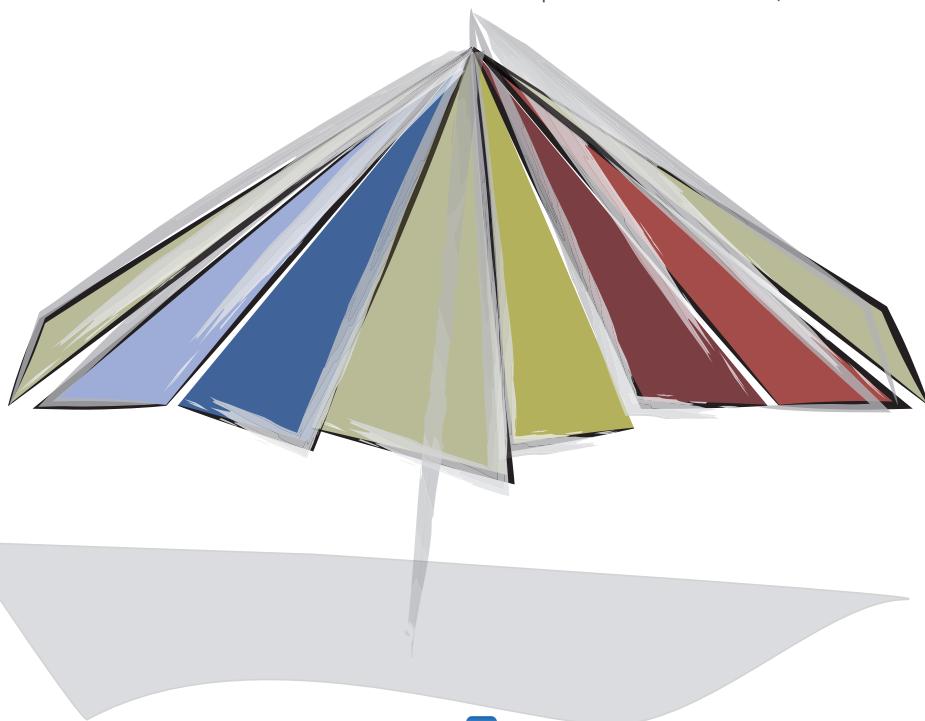
cuantitativos, nin estaríamos a falar en termos de superioridade relativa.

As altas capacidades poden incluír casos de **PRECOCIDADE**, de **TALENTO** e de **SUPERDOTACIÓN**. Este tipo de propostas, con todo, responden, na súa maioría, a acordos da comunidade científica, quizais tinguidos de arbitrariedade, pero, cada día, máis funcionais para a práctica educativa.

A PRECOCIDADE defínese por criterios evolutivos e fai referencia a certa aceleración no ritmo de desenvolvemento do neno/a. Estaríamos a falar, en concreto, de nenos de 0 a 6 anos, por tanto afectaría á etapa de Educación Infantil. A detección neste caso levase a cabo, principalmente, no contexto familiar e, aínda que vai unida ao nesgo que leva a subxectividade do criterio parental, debemos conferirlle unha elevada fiabilidade, demostrada, mesmo, desde algúns estudos (Aggen e Kauchack, 1994; Pérez, 2000). Calquera conclusión que fale de precocidade debe ser entendida e aceptada con certa prudencia. A plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida implica que nestes anos a heteroxeneidade evolutiva sexa tamén maior. Un ritmo cognitivo

acelerado temperán pode retardarse a partir dos 5 ou 6 anos e facer que ese neno ou nena e igual en idade mental aos seus coetáneos. No entanto, os nenos e nenas que adquiren aprendizaxes como a lectura ou a escritura de modo autodidacta, sen seguir un método de ensino, que teñen un afán desmesurado por coñecer, descubrir e resolver certas cuestións propias de idades superiores, van requirir unha atención especial, principalmente no tres últimos cursos de educación infantil.

Para definir o que é o **TALENTO**, mergullámonos directamente na teoría das Intelixencias Múltiples de Howard Gardner que defende, entre outros postulados, a multidimensionalidade da intelixencia (Gardner, 1987, 2001), sustentada en teorías clásicas como a de Guilford da factorización da intelixencia (Guilford, 1956, 1967). Desde o momento en que a intelixencia non é un factor único, senón un conxunto de factores interrelacionados, pero autónomos, de maneira que unha persoa pode posuír unha boa intelixencia lóxico-matemática e, mesmo, ser mediocre a nivel verbal. Atopámonos con alumnos e alumnas que son brillantes nunha área de coñecemento (talento simple) ou cuxa mente combina de modo preciso e excepcional varios factores de intelixencia (talento combinado), esta diferenciación é fundamental á hora de levar a cabo un proceso de identificación (Castelló e Batlle,



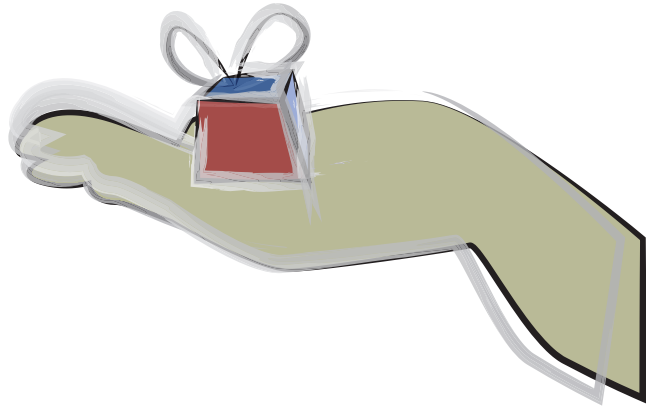
1998). Son os alumnos e alumnas que destacan, excesivamente, nalgunha materia e non noutras ou, mesmo, que destacando nalgunha intelixencia non o demostran no rendemento escolar. Explicaremos este paradoxo cando falemos do perfil motivacional.

Parece admitido, polo menos entre os expertos, que a **SUPERDOTACIÓN** é o resultado da intersección entre tres variables (parte individual): creatividade, motivación pola tarefa e superioridade cognitiva (Renzulli, 1977, 1978); todas elas moduladas polo ambiente e facilitadas

por oportunidades de natureza externa (Mönks 1996, Tannenbaum, 1983, 1997). En calquera caso, a idea máis importante nesta definición é a que implica o termo **INTERSECCIÓN**. Entender esta idea é unha parte do camiño que nos leva a acometer unha axustada intervención escolar. A superdotación é máis que a suma de variables, o alumno ou alumna de altas capacidades ou superdotado vai aprender dunha maneira particular, idiosincrásica e diferente á habitual.

Utilizando unha metáfora moi gráfica

poderíamos falar da elaboración dunha sobremesa, tras mesturar os ingredientes axeitados é imposible separalos por procedementos domésticos e, aínda máis, non se pode a través dos sentidos separalos e recoñecelos individualmente; o feito

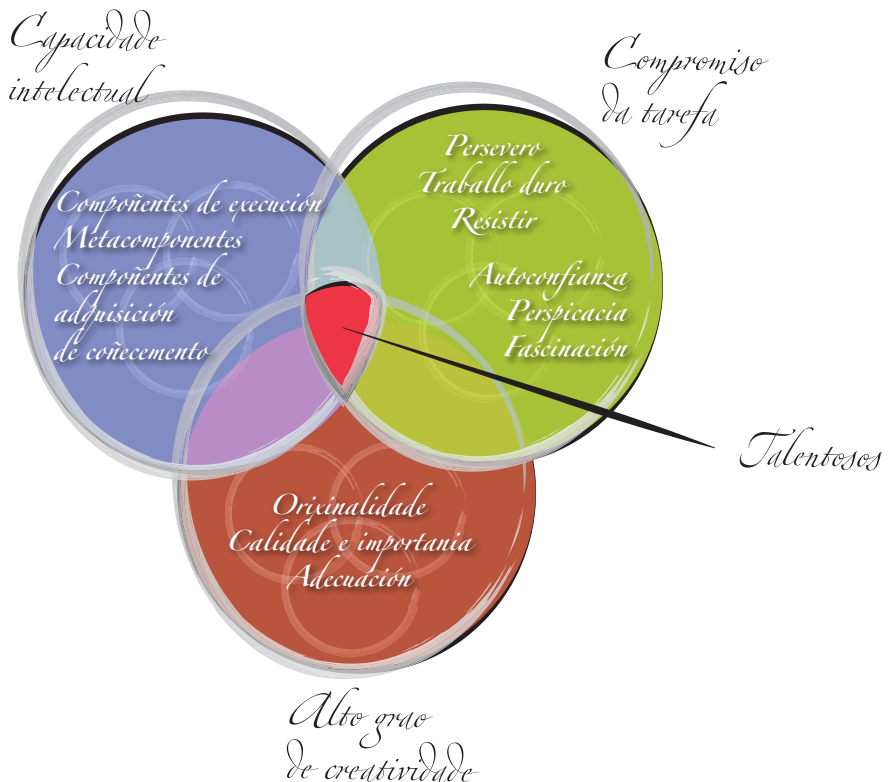


de que se mesturaran proporciona unha 'entidade' distinta, non é a suma das partes, senón un todo no que se conxugan propiedades de todas elas e que, polo tanto, ten as súas propiedades únicas e intransferibles. O 'excepcionalmente dotado' enfróntase á realidade dun modo diferente porque a propia percepción desta resulta, en ocasións, até selectiva e pouco realista; resolve dun modo pouco convencional os problemas e case nunca é mentalmente lineal, pola contra adoita ser circular. É, precisamente, esta falta de adaptación

a que provoca un desencaixe frontal co sistema educativo regulado. Retomaremos este tema ao falar do perfil de personalidade.

Unha vez máis, cada unha das tres variables definidas está, á súa vez, configurada por tres factores.

A superioridade cognitiva, seguindo a terminoloxía de Sternberg (1985, 1997), podería estar configurada por: compoñentes de adquisición de coñecemento, compoñentes de execución e metacompoñentes. É dicir, os alumnos/as con altas capacidades adquiren con facilidade a información, utilízana adecuadamente e teñen dominio metacognitivo sobre o seu propio proceso de coñecemento, en todas ou nalgunha área. Por tanto, son particulares á hora de planificar, organizar e estruturar



o seu proceso de aprendizaxe e, en consecuencia, de resolución de tarefas.

A creatividade seguindo a autores clásicos determinábase por criterios de orixinalidade (Hallman, 1976), calidade e importancia (Torrance, 1977 e Treffinger e cols. 1990), aceptación e adecuación (McKinnon, 1962). Non é suficiente que un produto sexa orixinal para que sexa chamado creativo, debe cumprir uns mínimos de aceptación social e utilidade contextualizada. Os alumnos e alumnas creativos, especialmente a partir de terceiro curso de primaria, atopan claros desaxustes entre as demandas converxentes da aula e o seu pensamento diverxente ou lateral. É, pois, necesario abrir horizontes para que a creatividade non se estanque ou dilúa en tarefas excesivamente converxentes ou analíticas.

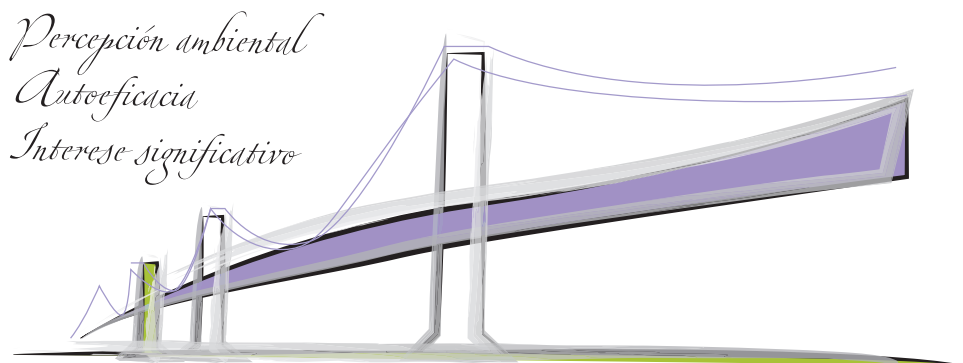
Por último, cando falamos de persistencia na tarefa, o propio Renzulli (1978, 1998) entende a combinación de perseveranza, traballo duro e resistencia, novamente tres procesos. Buscando outras alternativas máis introspectivas fálase doutras tres características, isto é, autoconfianza, perspicacia e fascinación. É imprescindible matizar que a persistencia nas tarefas no

alumnado con altas capacidades é unha persistencia moi selectiva, guiada, especialmente, polos intereses particulares. Esta persistencia pode converterse, en ocasións, nunha implicación obsesiva por algúns temas. De aí o paradoxo que caracteriza a alumnos e alumnas cunha gran motivación interna polos insectos, mentres a súa apatía é total á hora de enfrontarse á aprendizaxe da multiplicación. Profundaremos máis no seguinte apartado sobre este frecuente perfil disfuncional academicamente.

PERFIL MOTIVACIONAL

O problema máis grave dos alumnos e alumnas de altas capacidades é a **DESMOTIVACIÓN ACADÉMICA**. Di un proverbio que “é máis fácil que alcance o éxito unha persoa con determinación que unha persoa con habilidade”, e atribúese ao mestre Picasso a insigne frase de “a min, a inspiración que me atope traballan-

- Os nenos e nenas con alta capacidade caracterízanse polo seu control interno e tenden a ser autónomos en calquera tarefa que realizan
- O feito de posuír talentos ou capacidades especiais permite controlar o ambiente
- Potencialmente, os alumnos e



Motivación de logro

do”. Nun interesante traballo de revisión, hai xa uns anos, Khatena (1992) apuntaba as seguintes conclusións:

- Hai factores intrínsecos que subxacen aos procesos afectivos e cognitivos nos suxeitos con alta capacidade

alumnas con alta capacidade son capaces de lograr case todos os obxectivos que se propoñen.

Nun traballo de revisión bibliográfica de máis de 100 definicións de superdotación, utilizando a técnica da Análise Dimensional (Secadas

e Pomar, 2003) constatouse que máis do 50% de definicións de superdotación inclúen algún trazo relativo ao compromiso coa tarefa e, especificamente, condutas baseadas na orientación cara ao logro.

No entanto, a realidade, desafortunadamente, demostranos que en moitos casos os patróns de logro académico desenvolvidos polos alumnos de altas capacidades son insuficientes. Hai unha **PONTE** imprescindible entre o **POTENCIAL INTELLECTUAL** e o **LOGRO ACADÉMICO**, trátase da denominada **MOTIVACIÓN DE LOGRO**, isto é, o impulso necesario para demostrar as capacidades a través de resultados obxectivos, tanxibles. Así pois, altas capacidades non implican Logro Académico. Este concepto de motivación de logro ten os seus alicerces elementais en correntes tan clásicas como a vigotskyana sobre a Zona de Desenvolvemento Próximo e en correntes máis actuais como a de Bárbara Rogoff sobre a participación guiada. Aínda que a teoría da orientación de Logro que realmente se relaciona coas altas capacidades e o problema do rendemento escolar é a teoría de Del Siegle que define a

motivación de logro con tres variables (McCoach e Siegle, 2003; Siegle, 2012; Siegle e McCoach 2002):

Expectativas de Éxito (Percepción Ambiental)

Que posibilidades de éxito cremos que imos ter, é unha cuestión de estatística subxectiva. Se consideramos que non temos moitas posibilidades de alcanzar o que para nós é éxito o abandono prematuro é máis fácil ou, en todo caso, “deixar sempre para mañá o que podemos facer hoxe”. Os alumnos/as necesitan percibir unha contorna favorable que lles vai a facilitar o logro das súas metas. É moi curioso comprobar que o bloqueo emocional dos alumnos e alumnas de altas capacidades pode responder a dúas sensacións frontalmente opostas: medo ao éxito e medo ao fracaso, temor, en calquera caso a verse ben desbordado por unhas expectativas demasiado elevadas, ben a non lograr a meta acorde ao potencial intelectual. Esta última situación relaciónase co perfeccionismo que, en moitas ocasións, caracteriza aos nenos e nenas de altas capacidades e

que lles bloquea cando acometen unha tarefa con certa dificultade.

Confianza nas capacidades dun mesmo para executar unha tarefa (Autoeficacia)

A pesar de ter altas capacidades moitos alumnos/as non confían na súa eficacia para conseguir os obxectivos propostos desde contextos externos. Este déficit de confianza bloqueálles e dificultálles o avance e a implicación en tarefas fundamentais para o seu éxito tanto académico como persoal. Hai problemas tanto de autoimaxe (parte descritiva do autoconcepto) como de autoestima (parte valorativa do autoconcepto) en nenos e nenas de altas capacidades. É moi importante detectar estas carencias para construír unha autoconfianza sa e equilibrada.

Valor dado á tarefa e/ou resultado (Interese Significativo)

Unha das variables, con máis frecuencia, responsables da falta de motivación escolar é que a tarefa proposta desde a aula non leve un interese inherente para o alumno/a, o valor dado á tarefa é ínfimo e, no caso concreto do alumnado con altas capacidades, hai tarefas cun valor moito máis significativo e ás que dedican desproporcionadamente moito máis tempo e esforzo. Recoméndase, na medida do posible, relacionar algúns contidos académicos cos temas de gran interese para os alumnos e alumnas de altas capacidades.

Todo iso dinamizado desde a **Autorregulación**: metas realistas e estratexias adecuadas contribuirán a que os patróns motivacionais sexan adaptativos. Non esquezamos que a persistencia na tarefa dos nenos e nenas con altas capacidades é moi selectiva, chegando a ser obsesiva naqueles traballos que entran dentro dos seus campos de interese.

Cando todo isto está desorganizado, cando estas variables non se axustan á realidade aparece o chamado '**Síndrome de Baixo Logro**' - Underachievement (Baum, Renzulli and Hebert, 1995; Baum and Owen, 2004; Emerick, 1992; Reis and McCoach, 2002; Rimm and Lovance, 1992; Siegle e McCoach, 2005; Whitmore, 1980, 1986, 1989), a pesar da connotación patolóxica do termo, refírese a unha significativa discrepancia entre o Potencial e a Actuación (potencia e acto para Aristóteles) e, en consecuencia:

- Rexeitamento do sistema educativo
- Fracaso escolar (cuantitativo e/ou cualitativo)
- Problemas de conduta
- Rexeitamento de calquera sistema normativizado de aprendizaxe

A maioría das investigacións sobre este tema apuntan a que o baixo logro vai unido a unha baixa AUTOPERCEPCIÓN (autoeficacia e autoconcepto) e a unha pobre AUTORREGULACIÓN (pensamentos, sentimentos, accións autoxeradas que están, sistematicamente, orientadas cara ao logro). Todo iso unido a condutas menos dirixidas a metas e a certas actitudes máis negativas cara ao centro escolar e os profesores.

Nun traballo sobre a motivación dos superdotados (Pomar, 2001) atopamos que as percepcións pouco realistas e negativas do ambiente contribúen, excesivamente, a esta situación. Podemos falar de factores persoais e externos que inflúen nunha sensación de falta de control, de baixa autoestima, de pobre autorregulación, etc. Entre os factores

persoais destacan: medo ao fracaso, medo ao éxito, perfeccionismo, autopercepcións falsas, autopercepciones falsas. Polo que respecta aos factores externos: presións, rexeitamento social, expectativas da familia e da escola, etc.

É fundamental entender todas estas causas xerais do 'underachievement' para poder intervir adecuadamente desde o centro escolar. Non tería sentido ningunha actuación curricular



3,75

El proceso de identificación en valoración de altas capacidades debe ser siempre un mérito.

As AC non son referencia a un perfil exclusivamente cognitivo, hai que ter en conta o perfil motivacional do alumno/a e a súa personalidade particular.

A casuística das altas capacidades é diversa e neste colectivo incluímos a precocidade, o talento e a superdotación. Cando falamos de AC fíxemos referencia a unha combinación de intelixencia superior á media, alto nivel de creatividade e persistencia selectiva nas tarefas.

A motivación de logro vai estar suxeita a tres factores: a percepción que se ten do ambiente máis próxima, o valor que lle damos á tarefa e a autoconfianza.

A formulación curricular é moi excecitiva, e alumnado de AC caracterízase por ser lexislativo en, en todo caso, xudicial: prefire apertura, flexibilidade e pouca rigidez á hora de resolver tarefas e problemas.

se non se evitan, desde un principio, as seguintes situacións (apuntadas xa por Whitmore, 1980):

- Falta de respecto sincero por parte dos demais
- Clima social competitivo
- Inflexibilidade e rixidez
- Énfase na avaliación externa
- Control constante do adulto
- Currículo pouco reforzante de aprendizaxe

A identificación dos superdotados de baixo logro académico (underachievers) é, con frecuencia, máis difícil do que poida parecer. Para autores como Butler-Por (1987, 1993), estas serían algunhas pautas que axudan no devandito proceso:

- Observar as discrepancias entre habilidades superiores de razoamento cognitivo e o dominio do traballo escolar ordinario
- Atopar diferenzas entre temas de lectura de alto interese e o fallo á hora de completar tarefas xerais de lectura
- Observar persistencia en tarefas de alto nivel de actuación en temas de interese comparando coa baixa

motivación ordinaria no traballo escolar

- Utilizar a avaliación do profesor, do alumno e dos pais das capacidades e debilidades

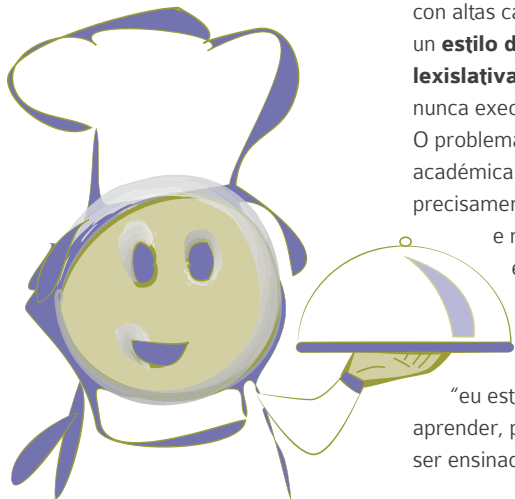
Unha vez identificados estes alumnos e alumnas, é preciso pór en marcha algún programa de actuación concreto. A nivel xeral tamén podemos levar a cabo liñas de actuación que contribúan a paliar o fracaso destes alumnos no contexto escolar:

- Contrastar a información a partir dos procedementos oportunos de identificación
- Determinar as áreas de interese e de capacidade dos alumnos/as
- Analizar factores de personalidade e de autoconcepto
- Estudar a realidade familiar
- Determinar a existencia de factores ambientais de risco que causan ou incrementan o baixo logro.

PERFIL DE PERSONALIDADE

Falabamos da transcendencia do **ESTILO DE APRENDIZAXE** para un bo axuste académico.

Sabemos pola teoría de Robert Sternberg (1994, 1997) que os Estilos de Pensamento son fundamentais á hora de acometer con éxito as tarefas na nosa vida diaria e, máis concretamente, aquelas relacionadas



coa aprendizaxe; relaciónanse co control e a utilización dos nosos recursos e mecanismos de intelixencia para resolver problemas no contexto escolar e na vida diaria.

Os Estilos de Aprendizaxe serían, pois, os ‘modos de aprender’ ou de aplicar os procesos cognitivos á aprendizaxe. Na súa teoría (unha vez máis o número 3 está presente) destaca a metáfora que establece entre os estilos de pensamento-aprendizaxe e os poderes públicos para falar das funcións mentais que se poñen marcha no proceso de aprendizaxe. Os alumnos e alumnas con altas capacidades presentarían un **estilo de aprendizaxe legislativa** e, en todo caso, **xudicial**, nunca executivo ou analítico. O problema é que a proposta académica adoita caracterizarse, precisamente, por ser moi **analítica** e moi **executiva**. Por iso é polo que podemos pór en boca do alumnado con altas capacidades a seguinte afirmación “eu estou sempre preparado para aprender, pero non sempre me gusta ser ensinado”.

O estilo executivo, recorrendo a outro exemplo doméstico, é o do cociñeiro que require a receita do prato que vai cociñar, incluíndo datos precisos como ingredientes, cantidades e

tempos de cocción; o estilo lexislativo sería o do cociñeiro que mestura idiosincrásicamente os ingredientes e dá carácter persoal a un novo prato; o estilo xudicial parte dun punto de referencia, pero modifica o proceso en función de criterios propios. O risco da mente lexislativa é a falta de automatización do proceso que aplica, de modo que ante un problema similar non lembra exactamente os pasos para a súa resolución.

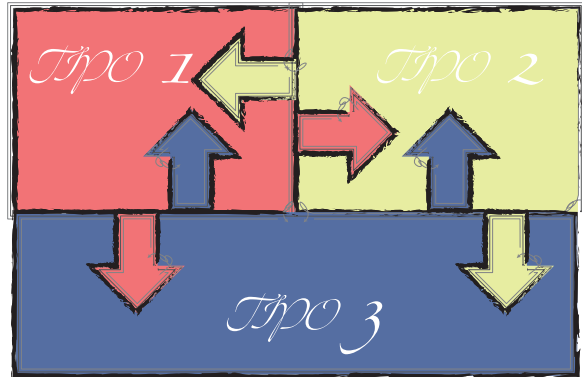
Ademais das funcións do autogoberno mental, Sternberg (1994, 1997) fala dos **niveis** e das **tendencias**. Nos primeiros distinguiríamos entre aqueles que mostran preferencia por modelos abstractos e amplos, **nivel global** e os que necesitan traballos concretos e detallados, **nivel local**. As altas capacidades correlacionarían, como parece obvio, co nivel global. Os alumnos e alumnas de altas capacidades non necesitan demasiadas reiteracións, rexeitan o exceso de exemplos e vense atafegados por unha práctica esaxerada de procedementos, operacións ou tarefas. Para caracterizar aos alumnos e alumnas

de altas capacidades tamén nos interesaría a tendencia mental que no caso das altas capacidades sería **aberta ao cambio** ou a novidade, fronte a aqueles e aquelas de **tendencia ao peche**, que necesitan normas explícitas, procedementos establecidos e certa familiaridade coas tarefas.

Modelo de enriquecimento triádico (Renzulli & Reis)

Todos os estudantes

Candidatos a seguir



RESULTADO DOS PERFÍS

Os factores cognitivos interrelacionan cos factores motivacionais e de personalidade, a mestura de todos eles dá como resultado unha particular maneira de entender a realidade, de interpretala e de solucionar os problemas que van aparecendo. A este resultado podémoslle denominar, tratando de simplificar, ESTILO DE APRENDIZAXE. Ademais os INTERESES destes alumnos e alumnas van ser moi distintos aos que presentan os seus coetáneos. Todo iso eríxeos en alumnos con necesidades educativas específicas que deben satisfacerse desde diferentes contextos, sendo un dos principais o contexto escolar.

Outra das barreiras que os axentes educativos deben romper é a relacionada cos estereotipos que se manteñen con respecto ao alumnado con altas capacidades, entre eles:

- Sobresaen en todas as áreas do desenvolvemento humano
- Son brillantes nos seus resultados curriculares (escolares)
- Están moi motivado para sobresaír no colexio
- Estudan moito e teñen poucos amigos, etc

Este tipo de estereotipos poden ocasionar prexuízos, expectativas, tratamentos incorrectos que derivarán nunha peor integración escolar destes alumnos e alumnas.

É preciso concretar as características reais e máis frecuentes destes alumnos/as para entender as consecuencias que ditas características poden ter no contexto escolar.

COMO SON

Á hora de seleccionar, deseñar ou programar actuacións nas aulas co alumnado de altas capacidades, é máis sinxelo traducir as definicións e modelos teóricos a características ou aptitudes que adoitan presentar con frecuencia. Deste xeito facilítase, tamén, o proceso de detección por parte do profesorado:

- Adquiren e reteñen rapidamente a información
 - Demostran actitude activa para investigar e curiosidade intelectual
 - Presentan habilidade para conceptualizar, abstraer, sintetizar e resolver problemas
 - Gozan organizando cousas e persoas na súa orde e estrutura
 - Posúen un amplo vocabulario e capacitación verbal
 - Posúen gran información en temas complexos
 - Son creativos e imaxinativos, gústalles experimentar
 - A súa concentración é intensa e, mesmo, obsesiva nos seus temas de interese
 - Desenvolven elevada sensibilidade e empatía (ás veces mal entendida) unidas a un gran desexo de aceptación
- Elevada enerxía e viveza (ás veces confundida con hiperactividade)
 - Independencia e individualismo
 - Especial sentido do humor

Estas son particularidades que aparecen con frecuencia no alumnado con altas capacidades, pero non aparecen en todos estes alumnos ou alumnas e, nin sequera, aparecen en todo momento, dependendo, en ocasións, do nivel de axuste das circunstancias ou os contextos educativos.

CALES SON AS CONSECUENCIAS

As anteriores características, consecuentemente, reflíctense en determinadas manifestacións conductuales que se poden confundir con outras dificultades e, mesmo, trastornos, como xa quedou sinalado. Estes comportamentos responden a:

- Impaciencia
- Desconcerto, obstinación e esaxeración
- Cuestionamento constante de case todo
- Tendencia a dominar (gústanlles as regras complicadas)
- Falta de atención e apatía nas aulas
- Tenacidade convertida en interrupcións molestas
- Hipersensibilidade á crítica e ao rexeitamento
- Frustración coa inactividade e poden ser desorganizados
- Magnificación do absurdo, poden ser o 'pallaso' da clase

E AGORA QUE?

Até aquí esta primeira parte da guía na que, inherentemente, vanse aclarando moitas dúbidas sobre a praxe educativa máis adecuada para co alumnado de altas capacidades. É fundamental, como quedou ben sinalado, levar a cabo un bo proceso de **identificación** que debería comezar coa **detección temperá** por parte do profesorado e completarse cunha valoración adecuada por parte do departamento de orientación e outros profesionais cualificados para iso. A partir da identificación que non debe ser vista como un fin en si mesmo, senón como un medio para paliar ou previr problemas e, de modo xenérico, para optimizar o desenvolvemento do elevado potencial que caracteriza ao alumnado de altas capacidades, é necesario planificar unha adecuada intervención educativa, máis aló do mero ámbito curricular.

A continuación, explicaremos cal debería ser a proposta que, desde os centros escolares, podería contribuír a esta optimización do desenvolvemento deste alumnado, pero non só deste grupo que presenta necesidades educativas específicas, senón tamén do resto

de alumnos e alumnas con outras necesidades, sexan estas especiais ou non. Nun marco lexislativo como o actual que contempla as altas capacidades de modo explícito debemos centrarnos máis en orientacións ou pautas que faciliten o cumprimento do que xa está lexislado.

QUE FACER NAS AULAS

Unha boa programación educativa para talentos e superdotados (altas capacidades) debería ter en conta os seguintes aspectos:

- Recoñecer os estilos de aprendizaxe únicos dos alumnos
- Apoio para gañar confianza e conciencia das súas capacidades
- Alternativas de progreso até un nivel máximo
- Oportunidades estruturadas e reais para cada un
- Estímulo para o desenvolvemento e a práctica de destrezas cognitivas de nivel
- Situacións para aprender con e dos demais
- Disponibilidade dun amplo rango de materiais e recursos
- Utilización de intereses como base para a aprendizaxe

Todo iso debería situarse, atopar o seu sitio, nun contexto de apoio dos obxectivos educativos e de coñecemento das necesidades individuais. Só deste xeito os superdotados e talentos poderían traballar de modo intelixente.

Esta tarefa non é fácil e debe combinar un axuste idóneo entre a adaptación do alumno e a adaptación

do medio escolar. Trátase, en termos piagetianos, dun equilibrio adecuado entre a asimilación e a acomodación. Non esquezamos que a educación debe, en último termo, contribuír á formación de persoas autónomas, independentes, con valores e con habilidades para enfrontarse a unha sociedade complexa, heteroxénea e competitiva. Por tanto, os alumnos e alumnas deben tamén adquirir certas estratexias que faciliten esta adaptación e non só competencias curriculares; aínda que, os nenos e nenas con altas capacidades teñen un modo moi diferente de entender a realidade, enfrontarse aos problemas e proporcionar solucións e alternativas aos mesmos.

O centro escolar debe axustarse aos estilos e preferencias de aprendizaxe dos alumnos, debe ser flexible e facilitar a interacción libre, debe reforzar a aprendizaxe persoal e significativa. Con todo, o alumno/alumna deberá asumir as súas responsabilidades e ser capaz de cumprir os obxectivos, metas, roles e funcións designadas. É, como apunta Siegle (2005) un proceso que encaixa perfecta e sincrónicamente: **proceso, contido, produto e**

ambiente. Só así se satisfariáanse as necesidades educativas dos superdotados.

Poderíamos mencionar algunha das medidas curriculares concretas que se coñecen e levan á práctica en contextos escolares reais, algunhas máis que outras, tal é o caso de: aceleración, adaptación curricular, diferenciación curricular, mentoría, compactación curricular, aulas enriquecidas, programas de enriquecemento, etc.

De todas elas, por parecernos a medida máis operativa, funcional e democrática, imos decantarnos polo enriquecemento e, máis concretamente, describiremos, analizaremos e adaptaremos o modelo de **enriquecemento triádico** proposto xa hai unhas décadas polo profesor Renzulli (Renzulli, 1977; Renzulli e Reis, 1997) e que está a ser adaptado e aplicado nalgunhas aulas da nosa Comunidade Autónoma grazas ao proxecto **TALENTO 3.0** (Consellería de Educación, Fundación Barrié e Unidade de Atención Educativa en Altas Capacidades da USC).

A filosofía educativa do enriquecemento triádico é o que o propio Renzulli chama o tres E (unha vez máis o número 3); en inglés, 'enjoy', 'engagement' e 'enthusiasm'. En galego, **GOZAR, COMPROMISO e ENTUSIASMO**. Este tres vértices converxen de novo nun triángulo cuxo epicentro é a APRENDIZAXE.

O modelo de **Enriquecemento Triádico** está concibido para a totalidade da aula, pero permite, de modo natural, certa selección por niveis baseada non só nas capacidades intelectuais, senón tamén nos intereses e estilos de aprendizaxe de cada un dos alumnos/as. Deste xeito, estamos ante un modelo non segregacionista, que non implica desequilibrio nin na atención nin nos recursos utilizados. A modo de 'cono', é un modelo de detección-intervención que exposto para o cento por cento do alumnado vai, aos poucos e progresivamente, descubrindo os talentos, ben visibles ou ben latentes, dos nenos e nenas da aula.

O modelo pedagóxico denomínase triádico porque expón tres

modalidades de actividades de ensino-aprendizaxe, denominadas tipo 1, tipo 2 e tipo 3. Estas actividades responden á pregunta de **QUE FACER COS ALUMNOS E AULUMNAS**. As actividades tipo 1 son actividades exploratorias xerais; as actividades tipo 2 son actividades de adestramento en grupo, e as actividades tipo 3 consisten na investigación de problemas reais, ben en grupos pequenos ou ben de modo individual.

Estas actividades desenvolveríanse nun contexto configurado por varios modelos organizativos, isto é, que responden á cuestión de **COMO OS AGRUPAMOS E COMO OS DINAMIZAMOS**. Teríamos tres categorías de organización, de máis ordinaria a máis extraordinaria, serían:

- Inmersión na clase regular. Extensión dun tema ou dunha unidade didáctica que planifiquemos.
- *Clases especiais* situadas ben na aula, ben en salóns especiais como a biblioteca ou o salón de actos. Poderíamos estruturalo en grupos de enriquecemento ou en estudos independentes de cada alumno/a.
- Actividades extracurriculares e outros eventos especiais (festivals,

feiras, certames, etc)

Por tanto, non só estaría implicada a clase regular, senón tamén, en consonancia con modelos sistémicos como o de Bronfembrener, os contextos que rodean ao neno/a. Considérase que calquera persoa ou contorna pode contribuír ao enriquecemento da aprendizaxe nun momento dado.

Un exemplo adaptado ao noso marco curricular sería: como actividade Tipo 1, contar cun historiador ou arqueólogo para expor un tema da materia de Ciencias Sociais. Para a actividade Tipo 2, moito máis ampla, os alumnos e alumnas deberían buscar información, levando a cabo, por tanto, procesos de selección e elaboración da mesma; ademais de comunicar de modo verbal e escrito o resultado destes procesos. No Tipo 3 poderían representar unha obra de teatro contextualizada nese momento histórico a partir da documentación seleccionada, deberían contribuír á creación do guión, construción do decorado, deseño do vestiario e, obviamente, na representación final ante unha audiencia real.

Os procesos crave para este modelo serían tamén tres:

Expor: relaciónase directamente coa posibilidade de coñecer os intereses do alumnado

Construír: ten que ver coas habilidades do pensamento creativo, a resolución de problemas, o pensamento lóxico. Inclúe actividades como escoitar, ler, observar, percibir, tomar notas, entrevistar e, de modo, xenérico, investigar.

Transmitir: é fundamental que o produto final chegue a unha audiencia real despois de acometer o nivel máis profundo de construción de coñecemento.

Para ser aínda máis funcionais e operativos podemos describir máis vías que nos permiten completar os obxectivos anteriores e, mesmo, manter a mesma filosofía educativa que temos descrito.

Un dos camiños é o que se podería denominar, salvando as distancias lingüísticas, **Módulos de Enriquecemento**, nestes módulos (clusters) están rexidos polos grupos de interese e deberían seguir unha serie de pautas que contribuirían ao

seu adecuado funcionamento:

- Toda actividade está dirixida cara á produción dun produto ou servizo
- Os participantes ou profesores elixen os módulos nos que participan
- Os participantes están agrupados por niveis e áreas de interese
- Non hai programación predeterminada nin pechada
- Utilízanse os métodos dos auténticos profesionais
- A repartición das tarefas garante que non todos os alumnos estean a facer o mesmo
- Os módulos lévanse a cabo en bloques temporais

Unha terceira vía ou camiño é o que se denomina **Compactación Curricular** consistente en compactar contidos para conseguir mellor os obxectivos. Non todos os alumnos e alumnas son aptos para seguir este proceso, debería haber unha fase previa de selección que podería coincidir coas actividades de enriquecemento. Compactar o currículo responde á regra de 'máis por menos'. Estamos a falar de saltar o que determinados alumnos e alumnas xa coñecen e substituílo por un contido máis desafiante. Esta medida ten unha eficacia altamente

demostrada en investigacións de campo e resulta áxil cando o profesorado está familiarizado con ela. Podemos sinalar que nalgũa das investigacións sobre a compactación curricular (Reis e Renzulli, 1992, 2008), o 95% dos profesores foron quen de identificar ao alumnado con altas capacidades e informar as súas fortalezas individuais. As áreas compactadas con máis frecuencia serían matemáticas, lectura, gramática, ciencias naturais e ciencias sociais. O proceso de compactación consistiría, basicamente, en oito pasos agrupados en tres bloques:

Bloque 1:

- Definir os obxectivos e resultados dunha unidade ou segmento da mesma.
- Identificar aos alumnos e alumnas que demostran dominar os obxectivos ou resultados da devandita unidade.

Bloque 2:

- Atopar técnicas adecuadas para determinar as competencias
- Avaliar as competencias dos estudantes nunha área determinada

Bloque 3:

- Suprimir tempo da clase habitual para actividades de enriquecemento ou aceleración parcial
- Racionalizar o ensino daqueles que aprenden máis rápido, isto é, reducir a práctica para aqueles que xa entenderon certos procesos
- Ofrecer alternativas desafiantes de aprendizaxe, hoxe en día isto é máis sinxelo a través do uso dos TICS nas aulas
- Rexistrar o proceso, é fundamental documentar e rexistrar o proceso para seguir unha secuencia lóxica e personalizada.

Hai unha ferramenta moi útil para levar a cabo este proceso de modo máis significativo e individualizado, trátase do que podemos denominar COMPACTADOR. Nesta especie de esquema recolleranse datos sobre:

- Os obxectivos de aprendizaxe e competencias dos estudantes (tests, perfís, antecedentes académicos...)
- Vehículos ou estratexias que seleccionan os profesores.
- Opcións posibles de aceleración e enriquecemento (baseadas, non só en aptitudes, senón tamén en intereses, estilos de aprendizaxe, etc)

É, por tanto, un formulario no que se recollerán datos persoais do alumno e datos correspondentes a estes tres apartados que sinalamos. Estes formularios permanecerán no expediente persoal do alumno e iranse actualizando convenientemente (ver figura XX)

Guía para profesores

Nombre: Edad:

Profesor(es): Colegio: Curso:

Padre/Madre:

Fecha desde...../...../..... hasta...../...../.....

AREAS DO CURRÍCULO CONSIDERADAS PARA A COMPACTACIÓN

Proporciona unha breve descripción do material básico que se pretende cubrir durante as datas indicadas e a información da avaliación que evidencia a necesidade de compactar

ACTIVIDADES PARA A COMPACTACIÓN DE MATERIAL BÁSICO

Describe técnicas de avaliación para garantir a competencia en áreas curriculares básicas

ACTIVIDADES DE ACELE- RACIÓN E ENRIQUECE- MENTO

Describe as actividades que utilizarás para proporcionar experiencias de nivel de aprendizaxe avanzada en cada área do currículo

(Figura O Compactador; adaptado de Renzulli e Reis, 1992)

Con todo, e, esta é a nosa modesta achega, o cambio non debe ser anecdótico, programático, técnico, puntual... O verdadeiro cambio reside en manter unha filosofía común entre as administracións, as institucións, os centros escolares e, o máis importante, os docentes, verdadeiros protagonistas, cos seus alumnos e alumnas do proceso de ensino-aprendizaxe. As leis, os programas e as metodoloxías non serán efectivas se non veñen precedidas deste cambio máis profundo, máis significativo e máis construtivo. É por iso que nos centramos tamén en aspectos que, quizais, parezan moi xerais ou teóricos, pero que, ao meu parecer, son imprescindibles para emprender outras intervencións.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aggen, P.D. e Kauchack, D.P. (1994). *Educational Psychology-Classroom Connections*. USA: MacMillan College Publishing Company.
- Baum, S. e Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled*. Waco, TX: Prufrock Press
- Baum, S.; Renzulli, J. e Hebert, T. (1995). *The prism metaphor: a new paradigma for reversing underachievement*. Storrs: NRCGT, University of Connecticut
- Bronfembrenner, U. (1987). *A ecoloxía do desenvolvemento humano*. Barcelona: Paidós
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. Chichester, England: John Wiley and Sons.
- Butler-Por, N. (1993). *Underachieving gifted students*. En K.Heller, F. Mönks e A. Pasow (Eds) *International handbook of research and development of giftedness and talent* (649-668). Oxford, UK: Pergamon Press
- Castelló, A. e Batlle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentais na identificación do alumno superdotado e talentoso. Proposta dun protocolo*. FAISCA, 6, 26-66.
- Emerick, L. (1992). *Academic underachievement among the gifted. Student perceptions of factors that reverse the pattern*. *Gifted Child Quarterly*, vol 36(3), 140-146.
- Gagné, F. (2003). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. En N. Colangelo e G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 60-74). Boston: Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1987). *Estruturas da mente: a teoría das intelixencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *A intelixencia reformulada: as intelixencias múltiples no século XX*. Barcelona: Paidós
- Guilford, J.P. (1956). *The estrutura of intellect*. *Psychological Bulletin*, vol 53 (4), 267-293.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill
- Hallman, R. J. (1976). *Personalidade creadora e proceso creativo*. Madrid: Marova

- Khatena, J. (1992). *Challenge and response for education*. Itasca, IL: Peacock Publishers.
- McCoach, D. B. e Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving students from achieving students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- McKinnon, D.W.(1962). The nature of creative talent. *American Psychologist*, 1, 484-495.
- Mönks, F. (1996) Differentiation and integration: a historical and international perspective. En *Actas da Conferencia Internacional sobre Problemas Educativos e Sociais da Superdotación*. ISMAI, Porto, Portugal (23-24)
- Pérez, L. (2000). Educação familiar dos nenos sobredotados: necessidades e alternativas. *Sobredotação*, vol. 1, 1 e 2, pp. 47-64.
- Pomar, C. (2001), A motivación dos superdotados no contexto escolar. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago
- Reis, S. e MacCoach, B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10, 113-125.
- Reis, S. e Renzulli, J. (2008). Curriculum compacting: a systematic procedure for modifying the curriculum for above average ability students. Storrs, CT: Neag Center for Gifted Education and Talent Development, UConn.
- Reis, S.; Burns, D.E. e Renzulli, J. (1992). Curriculum compacting: the complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. (1998). Three-Ring concept of giftedness. En S. Baum; S. Reis e Maxfield, L.. *Nurturing the gifts and talents of primary grade students (1-27)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. e Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. e Lovance, K. (1992). The use of subject and grade skipping for the

- prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly*, vol 36 (29), 100-105.
- Secadas, F. e Pomar, C. (2003). Quen é superdotado. *EduPsyke*, vol 2 (1), 3-25.
- Siegle, D. (2005). *Using media and technology with gifted learners*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Siegle, D. (2012). *The underachieving gifted child: recognizing understanding and reversing underachievement*. Waco, TX: Prufrock
- Siegle, D. e McCoach, B. (2005). Making a difference: motivating gifted students who are not achieving. *Teaching exceptional children*, vol 38 (1), 22-27.
- Siegle, D. e McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. En M.Neiart, S. M. Reis, N. M. Robinson, e S.Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 237-249). Waco, TX: Prufrock.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52 (39), 36-40.
- Sternberg, R. (1996). *Thinking styles*. New York: Cambridge university Press
- Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan
- Tannenbaum, A. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo e G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 165-169). Boston: Allyn & Bacon
- Torrance, P. (1977). *Educación e capacidade creativa*. Madrid: Marova
- Treffinger, D.J.; Feldhusen J.F. e Isaksen, S.G. (1990). Organization and structures of productive thinking. *Creative Learning Today*, vol 4(2), 6-8.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Whitmore, J. R. (1986). Preventing severe underachievement and developing achievement motivation. *Journal of children in contemporary society*, 18, 3 e 4, 119-133.

Whitmore, J. R. (1989). Re-examining the concept of underachievement. *Understanding Our Gifted* 2(1) 10-12.

ALGUNHAS REFERENCIAS DOUTRAS GUÍAS E LIBROS PRÁCTICOS

Fernández, M.T. (2011). Como favorecer o desenvolvemento social, creativo e emocional do neno con altas capacidades intelectuais: guía para profesores e orientadores. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD

López, J.C. (2012). Didáctica da atención ao alumnado con altas capacidades. Madrid: Síntese

Martínez, M. e Guirado, A. (2012). Altas capacidades intelectuais: pautas de actuación, orientación, intervención e avaliación no período escolar. Barcelona: Grao

Pérez, L. (2006). Alumnos con capacidade superior: experiencias de intervención educativa. Madrid: Síntese

Ramagosa, M. (2013). As necesidades emocionais en nenos con altas capacidades. Málaga: Aljibe

Renzulli, J. e outros (2001). Escalas de Renzulli: escalas para a valoración das características de comportamento dos estudantes superiores. Salamanca: Amarú

Sánchez, A. (2013). Altas capacidades intelectuais: sobredotación e talentos: detección, avaliación e diagnóstico e intervención educativa e familiar. Alcalá de Henares: Formación Alcalá

GLOSARIO DE TERMOS

Compactación, 26, 29

Creatividade, 2, 5, 11, 12

Detección, 7, 10, 22, 24, 26

Executivo, 10, 20

Enriquecemento triádico, 20

Estilos de aprendizaxe, 19, 24, 26, 31

‘Gifted’, 9, 33, 34, 35, 36

Global, 20

Identificación, 5, 7, 11, 18, 24, 33

Intereses, 13, 21, 26, 28

Xudicial, 19, 20

Lexislativo, 19, 20, 24

Local, 20

Módulos de enriquecemento, 28

Motivación de logro, 14, 15

Persistencia na tarefa, 13, 16

Precocidade, 10

Superdotación, 5, 9, 10, 11, 14, 34

Superioridade cognitiva, 11, 12

Talento, 10, 11, 14, 24, 26, 27, 37

CENTRO DE REFERENCIA

Unidad de Atención Educativa en Altas Capacidades

Rúa Xosé María Suárez Núñez s/n · Campus Vida USC

15782 Santiago de Compostela (A Coruña)

Tel. 881.813.868

PÁXINAS WEB DE INTERESE EN GALICIA

www.unidadaltascapacidades.com

www.altascapacidades.org

www.fundacionbarrie.org/es/programas/becas/talento-30

www.edu.xunta.es/web/diversidadeorientacion

csifensino.com

galicia



Co financiamento de:



XUNTA
DE GALICIA