

UN NUEVO MODELO DE INTERVENCIÓN

GRUPO DE ALTO RENDIMIENTO INTELECTUAL: GAR

*“La imaginación importa más que el conocimiento.
Hay una fuerza mayor que la energía nuclear:
LA VOLUNTAD”*

ALBERT EINSTEIN

1. Introducción
2. Marco teórico
3. Actuaciones
4. Innovando
 - Táctica
 - Estrategia
 - Objetivos
 - Metodología
 - Renovando
 - Integrando
 - Género
 - Motivación. Creatividad
 - Aportando
 - Financiación
 - Curiosidades. Retos
 - Resumiendo
5. Bibliografía

INTRODUCCIÓN: Qué Sabemos

Hace más de 50 años que hemos comprobado la imposibilidad de sustituir, equiparar o hacer coincidir inteligencia con cociente intelectual (de ahora en adelante: CI); lo que no puede considerarse un descubrimiento reciente.

Hay tantas, y tan diversas definiciones de inteligencia que si nos ocurriera lo mismo con el concepto de mesa, por ejemplo, no sabríamos dónde apoyarnos o nos veríamos, teóricamente obligados a hacerlo en el techo.

Así que ante tal variedad terminológica y de enfoques y definiciones, no deja de ser paradójico que directa o indirectamente nos dediquemos a un tema: la inteligencia, sobre el que prácticamente no hablamos.

No está mal para empezar saber que la inteligencia no es lo que miden los test de inteligencia, en contra de lo que se pensaban los expertos en la materia durante décadas del pasado siglo.

2

Así que, en los últimos 40 años, hemos ido introduciendo muchas otras piezas de ese rompecabezas de elementos que actúan o participan en la capacidad, y sobre la que no terminamos de ver la imagen final, pero hay excelentes retazos. No va a ser posible nombrar todos los componentes que influyen en la optimización de la inteligencia; por orden alfabético los que más me interesan:

- Características de Personalidad,
- Creatividad,
- Esfuerzo,
- Motivación Endógena y Exógena y
- Suerte.

No es insignificante lo que conocemos:

- Estamos de acuerdo en que no se sabe con absoluta precisión qué “ingredientes” y en qué cuantía constituyen el, llamémosle “éxito de la inteligencia”, suele hacerse más hincapié en el reconocimiento social que en el desarrollo óptimo.
- Sabemos que la capacidad no se desarrolla si no se ponen los medios y tampoco hay excesiva discusión sobre esto.
- También hay consenso en que cuanto antes se reconozca y se comience a trabajar, los problemas que pudieran sobrevenir se abordarían mejor, en un modelo de intervención preventivo y no paliativo.
- Últimamente, numerosos estudios que trabajan el tema de las mujeres señalan que si a las chicas no se les detecta antes de la adolescencia, mostrarán el síndrome de Pigmalión negativo, y muy probablemente no las detectaremos nunca. En un proceso de adaptación metacognitivo, ellas rehúsan mostrar sus capacidades, más aún cuando empiezan a ensayar el rol de género.
- Por regla general a mayor capacidad (cuanto más te alejes de la moda en cualquier aspecto) mayores dificultades de adaptación pueden producirse. la disincronía es uno de estos aspectos que tiene nombre y resulta, además de interesante, evidente y previsible.
- No todos los/as niños/as capacitados/as lo expresan en el aula, en muchas ocasiones esconden intuitiva o semiconscientemente esa característica, y solemos considerarles individuos con bajo potencial intelectual, lo que demuestra el éxito de su estrategia. Ahí nos ganan la partida, si tenemos un planteamiento más modesto, práctico y hasta lúdico.

MARCO TEÓRICO

Recordemos que después de 50 años de investigación Terman desestimó su hipótesis inicial, que planteaba que el éxito alcanzado dependía del CI del individuo.

Tras llegar a esa conclusión, y después de que a la comunidad científica se le abrieran tantas preguntas como líneas de investigación, estamos en el siguiente siglo desarrollando recursos educativos para grupos de personas con $CI \geq 130$ y eso, en mi modesta opinión es uno de los errores esenciales que estamos cometiendo, e intentaré justificar.

- I. Tome una población cualquiera, por ejemplo los/las niños y niñas de 8 años de su pueblo o ciudad.
- II. En esa población encontrará menores con deseo y posibilidad de desarrollar:
 - ✓ Habilidades deportivas (en cualquier modalidad),
 - ✓ Habilidades escénicas (danza, teatro...),
 - ✓ Habilidades artísticas: música (o cualquiera de sus especialidades), artes plásticas, (con infinidad de posibilidades), y
 - ✓ Habilidades intelectuales (cognitivas, sociales, creatividad), entre muchas otras.
- III. Casi todos/as son capaces de desarrollar alguna de estas actividades, algunos de ellos/as incluso más de una, con satisfacción y hasta éxito.
- IV. Estamos propiciando y facilitando cada vez más, que los/as menores tengan la posibilidad de tantear cuantitativa y cualitativamente sus destrezas, excepto las intelectuales, que es el ámbito en el que este proyecto actúa.
- V. No hay requisitos para que un/a menor puede acceder a cualquiera de estas materias, a excepción de “esos” recursos educativos que se ocupan de las habilidades intelectuales, ya que una exigencia previa es demostrar un CI determinado.

- VI. Y esto ocurre aún estando nuestra comunidad mal informada, ya que confundimos e identificamos habilidades intelectuales con capacidades académicas o incluso con adaptación escolar; cuando nadie trueca clase de gimnasia por gimnasia rítmica.
- VII. Dejamos que los menores vayan a baloncesto o a música, es más insistimos en que hagan deporte y se desarrollen de forma integral. Hacemos canchas deportivas especiales para los que se desplazan en silla de ruedas, lo que es un auténtico logro del estado de bienestar brindando oportunidades sin discriminación.
- VIII. Sin embargo los/as menores que quieren, que necesitan, que disfrutan del reto intelectual no son aceptados por las características que poseen: el deseo, la motivación, la voluntad, que debería ser suficiente. Tienen que demostrar un CI.
- IX. No es raro que los padres terminen recurriendo a los tribunales ante un planteamiento de selección tan parcial y sin excesivo éxito. Y todos lo comprenderíamos si nuestro/a hijo/a, con una discapacidad no pudiera acceder a determinados recursos imprescindibles para su desarrollo, satisfacción e integración. Con nuestra actual sensibilidad respecto a determinados colectivos es inimaginable no disponer de unos recursos mínimos para cubrir necesidades básicas.
- X. Aunque esta afirmación pueda resultar tan arriesgada cómo discutible, empiezo a considerar muy seriamente que ninguna otra medida facilitaría tanto la consideración hacia este colectivo cómo incluirles con los discapacitados, simplemente tendríamos un sólo compromiso social del que puedan participar en pleno derecho, es decir pertenecer al mismo aprecio o consideración social, y compartir los recursos y medios entre quienes tienen una capacidad distinta a la habitual.

- XI. El/la menor a la que nos referimos no va en silla de ruedas, corre mucho, sus piernas quizás no midan 90cm. pero corre mucho, y le gusta..., en ocasiones corre más que el que tiene las piernas mucho más largas, pero no se le dará la posibilidad de entrenar, y favorecer que crezcan. Si sus piernas llegaran en algún momento a medir los 90 cm. exigidos, muy probablemente sus ganas de correr se hayan agotado en acciones infructuosas para acceder a la pista de entrenamiento.
- XII. Habrá que realizar una reflexión mucho más seria sobre quienes pueden participar en los recursos educativos especiales para favorecer el desarrollo intelectual.

Suponer en el 2.009, casi en el 2.010 que los/as menores con un CI de más de 130 van a ser los premio Príncipe de Asturias o los Nobel del futuro, no sólo es una hipótesis de la que está demostrada su falsedad; además, en mi humilde opinión es un objetivo baladí.

ACTUACIONES

Por regla general lo que se está haciendo para intervenir con altas capacidades es lo siguiente:

1º.- Seleccionar un grupo en base a un criterio sobradamente demostrado como no operativo.

2º.- Aplicar el “corte clásico” para conseguir diferenciar a los sujetos; es decir, lo hacemos exclusivamente por el valor de su CI. Después de tanta investigación y conocimientos, seguimos con el mismo criterio de hace 100 años: clasificar por lo que miden o dicen los aún considerados test de inteligencia. Criterio de exclusión incoherente con los conocimientos actuales, es decir, es una pauta obsoleta.

Y cómo dijo Stephen Covey: “Si seguimos haciendo lo que estamos haciendo, seguiremos consiguiendo lo que estamos consiguiendo”, parece mentira que tengamos que reflexionar sobre obviedades.

En los últimos 50 años se han propuesto interesantísimas, novedosas e impactantes teorías, pero no hemos conseguido tener un recurso, un método que realmente sea capaz de discriminar eso que con excesiva asiduidad cambia de nombre: superdotación, sobredotación, inteligencias, capacitación, dotación, altas capacidades, talentos.., y alguna más que se me escapa en estos momentos.

Aún cambiando tanto de nombre, el recurso educativo se sigue llamando: “más de 130”. Y me viene a la cabeza la teoría geocéntrica en que los cuerpos celestes sólo podían desplazarse en la forma perfecta que era a su entender: el círculo; y ese concepto que representaba la perfección no podía modificarse para explicar hechos reales, observables y comprobables, y la teoría se imponía a la coherencia.

Siempre he creído que buscar las personas con altas capacidades (permítanme el término y elijan el que a Vds. más les guste), con los test de CI es cómo cazar moscas con cazamariposas, el agujero es tan grande que se escapan quienes evidentemente deberían participar en determinados recursos educativos, por lo que la aplicación de la prueba no queda justificada para este fin.

INNOVANDO. Otro Modelo

Partiendo de ciertos convencimientos que se transforman en hipótesis de trabajo, planteamos un proyecto de innovación pedagógica integral y longitudinal para desarrollar habilidades intelectuales a través del enriquecimiento y agrupamiento de los menores, sin discriminación previa, que se denomina Grupo de Alto Rendimiento Intelectual, de ahora en adelante: GAR.

Basándonos en las investigaciones de Guilford, sabemos que las habilidades intelectuales se manifiestan en una serie de operaciones coordinadas de pensamiento. Sirven para realizar tareas, solucionar problemas y desarrollar nuevas formas de acometer las acciones en cualquier ámbito. Las personas con este tipo de habilidades no suelen hacer las cosas cómo se les enseña, ya que existe una tendencia a mejorar y perfeccionar los procesos y los procedimientos. Aparece un nivel alto y transversal de componente creativo.

Nos valdremos de Vygotski, y en este proyecto intentaremos recordar esa zona de desarrollo próximo (ZDP), la distancia que existe entre lo que el menor es, y lo que puede llegar a ser, el camino a recorrer, el nivel de desarrollo alcanzable.

8

Si empleamos la terminología clásica tenemos dos continuum: inteligencia fluida (Gf), que expresa el componente innato e inteligencia cristalizada (Gc) que se refiere a lo adquirido en el momento concreto de la medición.

"Las nuevas concepciones no psicométricas de la superdotación ven a ésta como un continuo que se puede o no desarrollar a la vez que el crecimiento del niño. En ellas la identificación se dirigiría, no a determinar "quién es" o "quién no es", sino a "quién puede llegar a ser" (Pérez, Domínguez, Díaz, 1998).

Los GAR pretenden desarrollar al máximo y de la mejor manera, de forma coherente e integral las potencialidades intelectuales, sin perder tiempo ni recursos en valorar en qué punto de los continuum: Gf y Gc se encuentra la persona.

Por cierto que alguna responsabilidad sobre este valor (Gc) tendremos el medio, el contexto, la familia, los formadores...

Siempre ha sido un gran reto para los investigadores de este campo poder predecir en la cuna, qué nivel cualitativo de desarrollo alcanzará la persona, y han dedicado extraordinarias fuerzas a intentar prever qué componentes son los más importantes para augurar ese éxito.

Somos claramente divergentes en este ámbito y nos aferramos con pasión al Pigmalión positivo; no nos importa tanto saber quién llegará a la cima del Everest, pretendemos que cada cual desarrolle de la manera más satisfactoria sus capacidades; pero hay un tajo, y en ocasiones un abismo que salvar, para recorrer el espacio que nos separa de lo que somos a lo que podemos llegar a ser.

Posponemos el desgaste de porqué en unas ocasiones se consigue y en otras no, ya que disponemos de suficiente conocimiento del ámbito y material teórico para trabajar habilidades intelectuales, aunque no podamos pronosticar con exactitud, y sólo intuyamos los elementos principales que intervienen en la consecución del reconocimiento social.

A través del andamiaje, término que utiliza Bruner, proponemos actuar sobre la ZDP.

Planteamos nuestro trabajo con menores de la misma manera que cualquier otra actividad extraescolar; cuando un niño se apunta a fútbol no tiene que demostrar que es Maradona, cuando una niña se apunta a música no tiene que certificar que es la Callas, cuando un menor acude a clases de dibujo tampoco es imprescindible que lo haga ya como Picasso. ¿Por qué razón entorpecemos en vez de favorecer que un/a menor participe en actividades en las que desarrollar sus habilidades intelectuales (que las tiene, siempre se tienen en mayor o menor medida), si él o ella quiere y desea hacerlo?.

Si a un niño o niña le atrae el reto intelectual, le gusta preguntar y preguntarse cosas nuevas, si disfruta resolviendo y ahondando en conocimientos: ¿cuál es la razón para dificultar en vez de posibilitar ese desarrollo?.

Es escasísima la oferta de actividades para desarrollar estas habilidades, y obstaculizamos el acceso con requisitos muy discutibles. Jamás he sido capaz de entender quienes somos nosotros para decir a unos sí y a otros no. Tampoco deberíamos pasar por alto cuestiones muy importantes:

- El sesgo de esos test que sirven como elemento discriminante por razones culturales, sociales y de género, es decir, distintas a las intelectuales.
- Habría que realizar un análisis serio sobre a qué colectivo se está facilitando el acceso a estos recursos, por razones no intelectuales, y mucho más sutiles que estas.

Creo que nuestra principal aportación en este campo es que, con objetivos tan ambiciosos como cualquier otro recurso de estas características, se simplifican los procedimientos, consiguiendo facilitar el acceso a los GAR a quienes lo necesitan, a quienes los solicitan, lo que nos parece mucho más justo:

- ✓ Proponemos el recurso a toda la población de la comunidad a la que nos dirigimos,
- ✓ Todo el colectivo (menores de un grupo de edad) tiene la posibilidad de participar en la actividad,
- ✓ La ausencia de discriminación no sólo se refiere al CI, sino también y de manera muy importante, a la posibilidad real (material y económica) de acogida de menores de todos los colectivos socioculturales.

Para la educación inclusiva es esencial percibir la diferencia del otro y de los otros como riqueza y desafíos humanos y no como amenaza, deficiencia o límite. Que todos los niños y niñas tienen igual valor, no significa aparentar que todos tenemos las mismas capacidades; sino asumir la diversidad dando a cada uno oportunidades de calidad similar para que se integre y progrese. Esta visión ha supuesto la revisión y reducción de sistemas educativos duales y paralelos ya sean estos aplicados a la educación especial del discapacitado (Gartner y Lipsky, 2002), del superdotado (Delaubier, 2002) o a los “guetos” sociales (Bartolomé, 2000).

GRUPO DE ALTO RENDIMIENTO INTELECTUAL: GAR

TÁCTICA

- ❖ Es un Grupo de Alto Rendimiento Intelectual.
- ❖ No requiere certificación de CI, se desencadena un proceso de autoexclusión, cómo en cualquier otra actividad extraescolar.
- ❖ Se realiza en horario extraescolar, una hora a la semana.
- ❖ Incluye un máximo de 15 niños/niñas.
- ❖ El tramo de edad elegido comienza de los 8 años hasta los 16 años, pero es flexible.
- ❖ Lo supervisa una persona con formación en psicología, pedagogía o psicopedagogía.

Una de las preguntas habituales solicita justificar la razón por la que se realiza sólo una hora a la semana. Consideramos que una hora a la semana es tiempo suficiente para cubrir el objetivo que es la realización personal, que cada persona ha de determinar.

11

Además de un placer, es una obligación recordar que los niños/as han de jugar, deben tener tiempo y posibilidad de hacer lo que ninguna otra actividad les va a aportar: estar con sus pares (= edad cronológica), realizando la tarea principal y el mejor proceso de aprendizaje del que se dispone: que es el juego, siendo además insustituible por ninguna otra de las actividades que los adultos podemos proponer.

Nos parece imprescindible que dispongan de tiempo para jugar, y si es posible en compañía de otros menores, por lo que una hora presencial para desarrollar habilidades intelectuales, más todo el tiempo que libremente decidan dedicar a profundizar en la diversidad de posibilidades de que se ofrecen en el GAR, nos parece lo adecuado.

ESTRATEGIA

Ofrecemos una actividad extraescolar para desarrollar ciertas habilidades intelectuales: cognitivas, la creatividad que es transversal, y cómo grupo resulta imprescindible ocuparse de la inteligencia social.

Trabajamos la metodología científica, el pensamiento crítico y el sentido del humor (que es uno de los aspectos que nos gusta reivindicar, ya que nos parece una asignatura pendiente).

Consideramos la participación y la ambigüedad como uno de los caminos más interesantes para favorecer la creatividad. Cualquier propuesta ha de estar fundamentada y adecuadamente diseñada para su desarrollo, pero puede estarlo en una estructura premeditadamente abierta, con problemas insuficientemente definidos, esto no supone ausencia de planteamientos, sino de un método planificado en esta clara línea de intervención.

12

Además de utilizar la creatividad como ingrediente fundamental, aplicamos los principios de la teoría de aprender a aprender, que creemos que constituye una herramienta indispensable en el proceso de aprendizaje.

Nos dirigimos principalmente a menores en torno a los 8 años, ya que ofrece muchas posibilidades que cuenten con cierta capacidad de lectoescritura, aunque somos flexibles a la hora de aceptar otras edades.

OBJETIVOS

- Proponer la vía hacia la excelencia.
- Desarrollar distintas habilidades intelectuales de los/as menores que participen en el GAR.
- Incrementar habilidades personales a través de las sociales y viceversa, ya que cada uno/a es un individuo que forma parte de un grupo, funciona e interactúa en él y con ese “todo” que es el grupo, además de con las partes que lo componen, incluyendo la persona responsable del GAR.
- Facilitar el acceso al GAR. Implica la inclusión en el programa de menores de ámbitos socioeconómicos y culturales dispares. Esto también se consigue a través del sistema de financiación diseñado.
- Favorecer la motivación endógena y exógena, adecuando permanentemente el nivel de exigencia hasta un punto que siendo alcanzable implique esfuerzo.
- Proporcionar estrategias para mejorar los procesos de inducción, de deducción, de razonamiento, aumentando y profundizando también en los conocimientos, a través del manejo de la metodología científica, el pensamiento crítico y el sentido del humor.
- Estimular la participación, lo que consideramos un pilar para desarrollar la creatividad, junto a una metodología basada en la flexibilidad.
- Transmitir una visión normalizadora de los niños y niñas que participan en el proyecto, que cómo no tendrán que pasar por ninguna prueba eliminatoria, no constituirán un grupo restringido e inaccesible para muchos/as otros/as, sino una posibilidad real para cualquier menor.

- Aumentar los valores de inteligencia cristalizada (Gc), lo que además de desarrollar posibilidades, implicará cambios en el CI.
- Realizar una labor divulgativa sobre las altas capacidades.
- Valorar junto con el menor, su motivación, trabajo, participación, satisfacción, integración en el grupo, realizando el seguimiento y adaptación.
- Implicar a los menores paulatinamente aumentando los niveles de implicación y responsabilidad.
- Evaluar de forma integral a cada componente del GAR, lo que no va a modificar su participación en los programas, pero nos va a ayudar a realizar conclusiones bien informadas.
- Realizar un apoyo y formación a los centros y al profesorado con respecto a estos/as alumnos/as.
- Realizar un apoyo, ayuda y acompañamiento a la familia. Esta es otra parte del proyecto que lo convierte en integral.
- Elaborar conjuntamente un itinerario personal y formativo, con los objetivos, recursos y medios, para alcanzarlo.

PRAXIS DEL PROYECTO

El proyecto es longitudinal e incluye 3 etapas de 3 años cada una:

- **PRIMER CICLO: GAR I, GAR II y GAR III:**

- Se comienza a los 8 años (con flexibilidad).
- Se imparte en el idioma materno del entorno en que se constituya el GAR.
- Se les aplica test psicométricos individuales y colectivos.
- Exponen a puerta cerrada, sólo ante su propio GAR.
- Sobre uno de los temas que más se haya repetido y más interés despierte a ese GAR se trabajará conjunta y coordinadamente, con la voluntad de realizar un producto final de equipo al terminar el GAR III.

15

- **SEGUNDO CICLO: GAR V, GAR VI y GAR VII:**

- Se imparte en el otro idioma de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Se realizan pruebas psicométricas individuales.
- La exposición se realiza de forma restringida: padres, profesores, mentores y asistentes de otros GAR.
- Los/as componentes de los GAR VI y VII deben ser capaces de servir de ayuda, apoyo y asesoramiento en su tema respecto a quienes se incorporan al GAR II y GAR III. Pudiendo ser mentores de componentes de esos GAR.
- Se elabora, junto con el/la componente y su familia un itinerario académico-profesional.

- Sobre un tema común del ciclo anterior se trabajará conjunta y coordinadamente, con la voluntad de realizar un producto final con posibilidad de ser publicado al terminar el GAR VII.

- **TERCER CICLO: GAR X, GAR XI y GAR XII,**
 - Finaliza con el GAR XII, hacia los 16 años.
 - Se imparte en inglés.
 - Siguen su investigación, trabajando y profundizando en su tema elegido. En el GAR X (~ 14 años) ya hay que saber elaborar una batería de hipótesis que constituyan una teoría y utilizar el/los método/s más adecuados para su investigación.
 - En un proceso de responsabilidad creciente deben ser mentores de otras personas que participan en los GAR VI y VII.
 - Tienen la posibilidad de tener un mentor entre expertos, científicos, universitarios...
 - Continuamos recopilando datos individuales y del entorno a través de entrevistas y test.
 - Exponen públicamente, de tal manera que por cada GAR X, XI o XII, el organismo patrocinador podrá realizar una actividad científico cultural para la ciudadanía: una conferencia sobre cada uno de los temas elegidos.
 - Además de esa conferencia se propiciará que publiquen su investigación.

METODOLOGÍA

- Como hemos señalado se trabajará la metodología científica y el pensamiento crítico.
- Semanalmente se propondrá una parrilla de actividades. Durante el 1^{er} Ciclo ninguna durará más de 10 minutos, de manera que los/las componentes del GAR saben que existe una dinámica ágil, y siempre encontrarán actividades de su interés.
 1. Trabajar aspectos y habilidades muy distintas, pretendiendo abarcar con amplitud y riqueza distintas disciplinas, e intentando no anteponer unas frente a otras, en un modelo renacentista de conocimiento.
 2. Si alguna de las actividades es menos atractiva para alguien, esa persona sabe que después habrá otra que le puede resultar más sugerente, por lo que conseguimos que siempre, alguna de las variadas tareas que se realicen será de su interés, ayudando esto a mantener la concentración y atención.
- Cada menor elegirá libremente un tema al que se dedicará y se responsabilizará de elaborarlo para tener preparada su exposición el día acordado en el GAR. La persona determinará su implicación, tiempo y profundidad que le dedique. Observaremos su motivación, su esfuerzo, el trabajo que vaya introduciendo. Su capacidad en la forma y profundidad con que plantea y resuelve los temas y problemas que se presenten.
- Una vez elegido el tema a tratar, cada componente el suyo propio, sobre el que trabajará individualmente la materia elegida. Se aprende a acotar el tema, a elaborar una hipótesis de trabajo y posteriormente una teoría y GAR a GAR los conocimientos metodológicos y su aplicación se va ampliando.

- Tras cada exposición se abre un debate en la que todos/as tienen la posibilidad de preguntar, añadir, objetar, puntualizar..., y quién ha realizado la exposición deberá responder, incluir o realizar apreciaciones defendiendo su hipótesis de trabajo.
- Un objetivo metodológico es que para el GAR V el tema de interés esté decidido y comience a trabajarse en profundidad, presentarse y formularse adecuadamente.
- En el 1^{er} Ciclo los aspectos de la inteligencia social sobre los que tenemos oportunidad de hacer más hincapié son: el respeto, la capacidad de liderazgo activo, de liderazgo no protagonista, la empatía, el trabajo en equipo, la asertividad, la colaboración, la autoestima, la responsabilidad, la confianza...
- En el 2^o Ciclo, además de las anteriores habilidades sociales, cuando los menores comienzan la pre-adolescencia se introducen reflexiones explícitas de componente ético.
- Intentar aplicar permanentemente el efecto Pigmalión: “Trátame como quién quieres que sea” es uno de los mecanismos que más ventaja puede generar, y debe realizarse coordinadamente por parte de todo el entorno inmediato, especialmente respecto a las expectativa/s que se deposita/n en los/as menores.
- Aplicar esta técnica nos obliga, no sólo a adaptar nuestras expectativas, sino a conocer a cada persona en su totalidad y suficientemente bien como para poder exigir, individualmente, un poco por encima; aquello que alcanzarlo sea posible, pero implique cierto esfuerzo.

- No existen dos sesiones iguales, por la misma razón que no existen dos personas ni dos grupos iguales, lo que genera una labor anterior y posterior muy elaborada y planificada para la persona responsable, que ha de tener los objetivos muy claros, gran flexibilidad e innovación permanente. aumentando cada año cualitativa y cuantitativamente los requisitos y las expectativas.
- Aplicar esta metodología de enriquecimiento en grupo nos lleva irremediablemente al agrupamiento que sucede de manera natural dentro del propio grupo, e intencionadamente cuando tenemos varios grupos con intereses y/o capacidades similares y podamos estimular la colaboración de personas que pertenecen a GAR distintos.
- Consideramos que los GAR, con un adulto que organice supervise y coordine las sesiones, puede finalizar a los 16 años. Un/a menor que ha empezado con 8 años y ha permanecido en el grupo hasta los 16 no debe requerir asiduo apoyo técnico, sino sólo colaboraciones excepcionales en cuestiones concretas. No obstante, a partir de los 17 años fomentamos que se constituyan grupos de iguales, aquellos que compartan intereses. En esa edad deben haber alcanzado un nivel de recursos y metodología cómo para ser plenamente autónomos intelectualmente. El seguimiento estaría centrado principalmente en recordar:
 - Los objetivos finales,
 - Colaborar en la búsqueda de nuevos recursos ante nuevas dificultades, y
 - Mantener el nivel de responsabilidad hacia otros menores que se inician en GAR.

RENOVANDO

- ✓ Un *sine qua non* del proyecto es que la inclusión sea voluntaria, lo que entendemos como motivación, en una visión pragmática en que la motivación se mide por la voluntad de acción y participación.
- ✓ La existencia de motivación, va a ser el eje central de la inclusión y la razón de ser del proyecto. No nos basaremos en aptitudes, sino en actitudes, al favorecer las habilidades intelectuales y creativas, se actúa también sobre las sociales y relacionales. Esto, junto con la intervención con el entorno inmediato del/ de la menor, lo convierte en un proyecto integral.
- ✓ Para que ese proceso se produzca: que los/las menores quieran acudir al GAR, es necesario que se cubran sus expectativas a través de retos intelectuales que sean a la vez posibles y divertidos. Es preciso que se produzca un progreso y éste a veces pasa inadvertido, para ellos/as, ya que siempre hay un tiempo en que se creen jugando en vez de aprendiendo.
- ✓ La convocatoria no tendrá trabas previas de participación, por lo que la selección se realizará por el mecanismo más justo posible: autoexclusión, lo que supone ejercitar una real igualdad de oportunidades para todos/as. Esto implica aceptar a todos/as los/as menores con algún deseo de mejorar, de aprender, de enseñar, de avanzar... Demostrar motivación, ganas de hacer, va a ser el único requisito solicitado.

INTEGRANDO

- ❖ Tras conseguir financiar el proyecto, que es una de las partes más largas e inciertas del proceso; el primer paso es mantener una reunión con los centros escolares del municipio para informar de la iniciativa que se va a llevar a cabo, planteando en profundidad los principios a seguir y la metodología.
- ❖ A través de los centros escolares se convoca a las familias de los niños de 8 años, o el corte de edad sobre el que se haya considerado más interesante actuar, a una charla divulgativa sobre altas capacidades, motivación, creatividad y el proyecto de Grupo de Alto Rendimiento Intelectual: GAR. En esta conferencia los padres, que tendrán ocasión de resolver sus dudas, podrán rellenar una ficha de asistencia para apuntar a su hijo/a.
- ❖ En esa ficha en que se firma el consentimiento ya está determinada la fecha en que el GAR va a llevarse a cabo, por lo que se les convoca a acudir directamente al 1^{er} grupo.
- ❖ Se conceden 2 sesiones de prueba, de tal manera que sin compromiso ni costo para los padres, el/la menor puede participar antes de decidir si se quedará.
- ❖ Con rapidez sorprendente los menores se dan cuenta si la actividad que proponemos les interesa o no, pronto sabemos el número de menores que tiene interés en seguir acudiendo al GAR. Siempre se producen bajas respecto a las expectativas de los padres, pero también es cierto que comienza a funcionar el boca a boca y se generan altas.

❖ Las bajas suelen ser de un 23%. Hay 3 razones evidenciadas por las que deciden no volver:

1. El reto intelectual que se propone no les atrae, (si hay ocasión de preguntar sus razones, realizan el clásico gesto en que el/la menor ladea la cabeza y aprieta los labios intentado expresar su desinterés).
2. Hay otras actividades extraescolares que prefieren, y les animamos a participar y perseverar en lo que les guste a ellos/as.
3. La razón más específica e interesante es que menores acostumbrados a no tener rivales intelectuales en su entorno se encuentran que otros menores de su misma edad, e incluso más pequeños, que les superan al menos en ciertos aspectos cuando nunca habían tenido a nadie a su nivel. Esto supone un baño de humildad que reubica y actualiza su propia imagen. Son muy diversas las reacciones en este proceso, no todos lo aceptan, lo viven y lo gestionan de igual manera. Los/as hay que no soportan pasar de la noche a la mañana de ser cabeza de ratón a ocupar un puesto intermedio o muy secundario, y abandonan. Y también existe un colectivo, probablemente con menor motivación exógena, que no han crecido en la admiración del entorno, que no requieren atención constante, por lo que estar con otras personas con más dotación que ellos/as sólo les supone un reto más entre tantos otros, y los/as hay que esa competencia la aceptan con entusiasmo y les supone un desafío añadido de extraordinario valor. Por lo que, además de motivación, hay unos cuantos rasgos de personalidad que tienen que concurrir para que se produzca una real auto inclusión en el GAR.

❖ Pasadas esas 2 sesiones los padres deberán realizar cada mes, su aportación económica al proyecto.

GÉNERO

Aceptamos menores de 8 años, y doblamos el esfuerzo para integrar a las niñas. Los datos hasta el momento certifican lo que ya otros autores planteaban: el síndrome de Pigmalión negativo se produce entre los 9 y 11 años, y este proceso parece que se adelanta en las niñas; lo que provoca que si ellas no participan tempranamente su interés en hacerlo decaerá y a partir de los 11 años la composición de los GAR no será paritaria, ayudando a este proceso el sexismo social vigente. Nuestros propios datos apuntan en esta dirección, aunque aún no podemos confirmarlo. Varios estudios ratifican lo expuesto, en distintos colectivos vulnerables ante la discriminación:

Lo determinante que es el modelo social se aprecia también en las diferencias de género: “La mujer, por el simple hecho de serlo, dispone de una clase inferior de conocimiento y, por consiguiente no tiene la autoridad necesaria” (Kincheloe y Steinberg, 1999).

23

Varios estudios (Jiménez Fernández, C. y otros 2001; Elejabeitia, C. y López Sáez, M. 2003), respaldan la teoría de que “la familia, y en mayor medida cuanto más ilustrada..., respalda sin ambages la independencia económica de las hijas..., aunque pueden tener para ellas exigencias y aspiraciones profesionales más bajas”

La investigación viene aportando datos sobre los sesgos del profesorado al evaluar a los alumnos desde sus propios planteamientos y prejuicios (Rosenthal y Jacobson, 1968; García Yagüe y col. 1986; Grant y Sleeter, 1986; Gipps y Murhy, 1994), resultando perjudicados los alumnos pertenecientes a “grupos marginados”.

Así en el caso del género el profesorado suele inclinarse más por los chicos muy capaces que por las chicas de capacidad similar (Daignault y col., 1999); invierte más medios y tiempo en atender a los chicos con discapacidad que a las chicas de características similares (Daniels y col., 1996); mantiene creencias, actitudes y comportamientos sexistas respecto de determinados tipos de formación profesional (González y Sánchez, 1999) y son las propias chicas las que están asumiendo el papel protagonista en la liberación femenina, a veces sin el necesario apoyo escolar (Jiménez Fernández y col., 2001; Pérez Alonso-Geta, 2002).

Respecto de la “raza” hay evidencia de que los chicos de grupos culturalmente marginados son prontamente diagnosticados con dificultades de aprendizaje, trastornos emocionales y categorías similares (Campbell, 1982; Gómez Dacal, 1986; Daniels y col., 1996), extremo que no ocurre u ocurre en proporciones muy inferiores cuando dichos alumnos asisten a centros donde la población de su “raza” son mayoría. Los investigadores señalan que se debe controlar el género, la etnia, el tipo de necesidad identificada y la forma de provisión escolar que se sigue, tanto a nivel nacional como autonómico, pues las pautas de emplazamiento y de acción subsiguientes están cometiendo injusticias que es preciso corregir (Gerschel, 1998).

MOTIVACIÓN. CREATIVIDAD

MOTIVACIÓN: Partimos de la hipótesis, aún en vías de verificación, de que la motivación (las motivaciones) se relacionan de manera directa e inversamente proporcional a otros elementos.

A falta de tener esa investigación finalizada nos basamos en que la motivación es un elemento pragmático y presuponemos la existencia de motivación intelectual (cognitiva) a todos esos/as menores que pudiendo estar jugando, viendo la televisión o realizando una infinidad de actividades posibles deciden acudir al GAR, entre otras cosas y simplificando mucho: a indagar y alimentar su curiosidad.

Algunos/as de los/as menores que pasan por los GAR tienen muy claro lo que van a hacer y a lo que van a dedicarse, a otros/as les va a costar más llegar a ese hallazgo que puede suponer un cambio cualitativo para ellos/as, por lo que es esencial intentar posibilitar el descubrimiento de la vocación.

Podría parecer que entra en contradicción el modelo renacentista de persona y conocimiento que defendemos, frente a las vocaciones tempranas y orientar, “a la carta” la especialización en un tema. Intentamos facilitar lo que Bruner (1991) señalaría como un proceso con el que llegar, cómo un método para indagar, inferir, inducir y profundizar no sólo con más consciencia sino con más recursos, en los procesos de aprender, de conocer y de encontrarnos a través de nuestra propia mente.

Creo que queda clara la intención de valorar cuanto antes a alumnos con motivación, no interesa tanto conocer cuál es su CI, ese no va a ser nunca un requisito excluyente, pero si es necesario adquirir un conocimiento de ellos y ellas que posibilite su formación dentro y fuera del GAR. Así cómo la posterior orientación y correcto asesoramiento a estas personas, sus padres y profesores.

CREATIVIDAD: Hay un consenso en considerar que es un valor que hay que desarrollar, o al menos no aniquilar, pero nuestro sistema educativo se encuentra con dificultades para estimular la creatividad. Sternberg y Lubart proporcionan datos interesantes para la escuela al afirmar que, cuando se enseña y evalúa a los estudiantes creativos de forma que se aprecie su creatividad, también mejora su aprendizaje académico. De este modo, al enseñar para mejorar la creatividad, se puede lograr algo más que personas más felices y productivas en la sociedad, pues también se consigue que los estudiantes mejoren sus calificaciones. Aunque podría considerarse objetivo suficiente conseguir que las personas sean más felices y se sientan más realizadas.

En una visión también muy pragmática, Robert Sternberg (1986) considera la creatividad cómo la habilidad para producir trabajo que sea tanto novedoso como pertinente.

Hay una gran tendencia a ubicar la creatividad en los ámbitos de actividad artística, no considerándose tanto cómo el componente esencial que supone en la investigación, por lo que intentaremos que se valore la creatividad cómo una capacidad para realizar, e incluso percibir nuevas relaciones:

Al dar un ejemplo, dar un contra-ejemplo, cuestionar, proponer una solución, crear nuevas relaciones, ofrecer contextos, inventar un problema, los estudiantes pueden usar su creatividad para enriquecer sus aprendizajes y el aprendizaje de otros. Daniel y otros (2003).

Se suele creer que la creatividad está en conexión directa con la inteligencia, y las investigaciones apuntan en otra dirección: Sternberg considera poco probable que las personas con un bajo CI sean excepcionalmente creativas, pero sobre los 120 de CI no existe correlación entre inteligencia y creatividad, lo que sí parece que influye más que la inteligencia son determinados rasgos de la personalidad: la inclinación a asumir riesgos razonables, y la habilidad para tolerar altos niveles de confusión y ambigüedad.

APORTANDO

1. En el GAR I la toma de datos será colectiva, pero a partir del GAR II, la persona responsable del GAR que tendrá formación en psicología, pedagogía o psicopedagogía realizará entrevistas individuales de seguimiento y pruebas psicométricas a los/as componentes del GAR.
2. Todos los cursos habrá un día de puertas abiertas, de manera que familiares, técnicos, políticos, responsables empresariales, profesores, investigadores, y cualquier persona que lo desee, hasta cubrir aforo, se le dará la oportunidad de acudir, ver y hasta participar en la sesión de un GAR.
3. Cada curso, la persona responsable del GAR se reunirá con la familia a fin de entrevistar e informar. En esa sesión se actualizarán las expectativas y datos disponibles del menor. A la vez se presentará una encuesta de evaluación del programa.
4. Durante las últimas semanas de cada curso se realizará una valoración del GAR entre sus componentes.

FINANCIACIÓN

Buscamos instituciones y empresas dispuestas a financiar parcialmente el proyecto, nuestro modelo ideal implica que:

- 1/3 se asume institucionalmente: ayuntamiento, centro escolar, gobierno... (ésta suele ser una práctica habitual en otro tipo de actividades extraescolares),
- 1/3 lo financiaría una entidad privada, y el
- 1/3 restante lo asumen las familias en cuotas (2.009-2.010) de 20€ al mes.

Consideramos que la inteligencia se reparte con bastante justicia entre clases sociales y sexos, pero no se desarrolla igualmente, depende de las oportunidades que se brinden por parte de quienes son o se consideran responsables.

28

Existen dificultades para desarrollar la capacidad: de índole económico, social, cultural, religioso, de género (en muchas ocasiones hay diversidad de circunstancias que coexisten). Nos resulta imposible actuar sobre todas a la vez, pero pretendemos hacerlo sobre las que pueden ser socialmente controlables con más facilidad, impidiendo que el aspecto económico suponga un inconveniente para las familias de los/as menores que quieren participar en el GAR.

Además de todo lo anterior, en caso de que las familias tuviesen problemas para asumir 20€ al mes, disponemos de un sistema para becar a los/as menores que participen en el GAR.

CURIOSIDADES, RETOS

Durante este primer año de rodaje nos han pasado muchas cosas curiosas pero las más reseñables son:

GAR ADULTOS: Presentando el proyecto en un Ayuntamiento, la concejal que veía con exactitud lo que se le proponía, insistía reiteradamente en que también había que crear un GAR para mayores, para personas adultas. Me pareció interesante y divertido, pero no me causó más impresión que el halago que supuso, hasta que:

- a) Finalizado un GAR, y con los niños y niñas ya fuera de la sala entró un padre a preguntarme si habíamos resuelto en el GAR un problema que se habían llevado *sinne die* a casa y ellos habían venido con soluciones e insistían en resolver. A mí respuesta de que: -“Ya lo hemos hecho”, el padre preguntó, con cierto pudor: - “¿Y cómo queda?”. Imaginando que no sólo había visto, sino que había intentado resolverlo y por lo tanto conocía la formulación, pasé a desarrollar en el encerado los pasos para solucionarlo.
- b) A lo anterior se une que cada vez que hacemos una sesión de puertas abiertas los comentarios posteriores continúan admirándome, son bastantes los padres que dicen. - “¿Nosotros no podemos venir al GAR?”, - “También queremos un GAR”. Parece que la concejal tenía mucha razón en su planteamiento, y en estos momentos estamos considerando la posibilidad de constituir algún GAR ADULTOS.
- ✓ El padre de uno de “mis gareros” me dijo al concluir una sesión de puertas abiertas que jamás, por ninguna razón, había visto a su hijo una hora entera sentado cómo hoy había podido comprobar que pasaba, concretamente a su hijo yo nunca le había visto moverse de la silla en ninguna sesión. A colación puedo añadir que dentro de cierto margen de movimiento los/as menores no están obligados a permanecer quietos o sentados todo el tiempo, siempre y cuando se produzca un comportamiento que no interrumpa, ni moleste al resto de los/as participantes del GAR.

- ✓ Comienzo ya a recibir con cierta asiduidad, correos electrónicos de menores que quieren entrar en un GAR, ya no son sus padres los que realizan la gestión, sino ellos mismos piden conocer los requisitos para formar parte del proyecto.
- ✓ También estamos recibiendo la demanda de muchos adolescentes cuya edad no encaja en ninguno de los GAR existentes en este momento, y solicitan que se abra una vía de actuación para ellos/as.

RESUMIENDO

En esta compartimentación que hemos realizado no queremos ni debemos olvidar que el ser humano es un TODO. Quizás ese ha sido el mayor problema que se ha presentado a los/as investigadores/as de este ámbito. No somos un cómputo de elementos que podemos analizar y valorar por separado, no somos una suma cuantitativa de cifras y porcentajes que miden aspectos. La belleza y el interés de nuestra profesión es que con cada combinación de todos esos elementos, que hemos sido capaces de conocer, nombrar y numerar se constituye una persona cualitativamente distinta. Creo que va a costar más de lo previsto desengranar la complejidad a la que nos referimos, y a la impaciente espera de que eso ocurra, nuestra aportación es trabajar en grupo con individualidades sin clasificaciones trasnochadas.

Espero que quede claro que no nos oponemos a las pruebas psicométricas, las aplicamos como una fuente valiosísima de datos, al igual que la entrevista con los padres, profesores, la observación, la participación y la producción del/de la componente del GAR. Pero también consideramos que resulta evidente que sólo es un discriminante, mejor o peor dependiendo de cómo se use; y que en ningún caso debería determinar quiénes son las personas a las que facilitar determinados recursos educativos, y quienes no.

Gracias por llegar hasta aquí, soy consciente de que me he repetido, pero supongo que de esta manera no queda duda sobre los planteamientos básicos que realizamos.

Elisa Álvarez

Noviembre 2.009

BIBLIOGRAFÍA

1. ACEDERA, A. y SASTRE, S. (1998). "La superdotación". Síntesis. Madrid.
2. AGUADO, T. y otros. (1999). "Diversidad cultural e igualdad escolar". MEC. Madrid.
3. AINSCOW, M. (2002). "Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos". Revista de Educación. 327, Pp: 69-82.
4. APRAIZ DE ELORZA, J. (1.989). "El plan de centro como instrumento de Evaluación: Análisis, Criterios y Bases para la Acción Formativa". Revista de Investigación Educativa, RIE, ISSN 0212-4068. Vol. 7. Nº 13. Pp: 245-268
5. APRAIZ DE ELORZA, J. y otros (1.995). "La educación del alumnado con altas capacidades". Dirección de Renovación Pedagógica de Gobierno Vasco. Vitoria.
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/\(1\)%20Alcapa/DIVULGA.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/(1)%20Alcapa/DIVULGA.pdf)
6. APRAIZ DE ELORZA, J. (1.999). "Cobertura institucional del alumnado con altas capacidades (AACC) en la C. A. del País Vasco". Faisca: Revista de Altas Capacidades. ISSN 1136-8136, Nº 7. 1999. Pp. 110
7. APRAIZ DE ELORZA, J. y LOPEZ ESCRIBANO, C. (2.001). "Valoración proyectiva de la creatividad en sujetos de alta capacidad intelectual". CEPAL. Bilbao.
8. APRAIZ DE ELORZA, J. (2.002). "Alumnado con Altas Capacidades (AACC) en la C. A. del País Vasco". Bordón: Revista de orientación pedagógica, ISSN 0210-5934, Vol. 54. Nº 2-3. Pp. 449-456.
9. APRAIZ DE ELORZA, J. (2.005). "Mente Prodigiosa en Preescolar: un Caso Posible cada seis millones de niños". Faisca: Revista de Altas Capacidades. ISSN 1136-8136, Nº 12. Pp: 83-102.
10. ARTETA, A. (1.996). "La Compasión". Paidós. Barcelona.
11. AUNIÓN, J. A. (2007). "Educar talentos es la asignatura pendiente". El País, Sociedad, Madrid, 29/10/2007.
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Educar/talentos/asignatura/pendiente/elpepusoc/20071029elpepusoc_1/Tes
12. BAQUERO, R. (1.997). "Vygotsky y el aprendizaje escolar". Editorial Aique. Buenos Aires.
13. BARTOLOMÉ, M. (1997) "Panorámica general de la educación sobre educación intercultural en Europa". Revista de Investigación Educativa. Vol. 15. Pp: 7-28.
14. BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J. V., MARÍN, M. A. y RODRÍGUEZ, M. (1999). "Diversidad y multiculturalidad". Revista de Investigación Educativa. Vol. 17 (2). Pp: 277-320.
15. BARTOLOMÉ, M. (2000). "De la educación multicultural a la educación de la ciudadanía, en la atención a la diversidad. La escuela intercultural". Madrid. Consejo Escolar del Estado/Ministerio de Educación y Cultura. Pp: 109-129.
16. BENEDICT, R. (1.971). "El Hombre y la Cultura". Biblioteca Fundamental del Hombre Moderno. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires
17. BENITO MATE, Y. (1993). "Problemática del niño superdotado". Amarú. Salamanca.
18. BENITO MATE, Y. (2001). "¿Existen los superdotados?". Monografías Escuela española / Educación al día. Bilbao.
19. BINET, A. y SIMÓN, T. (1918). "La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños". Librería de los Sucesores de Hernando. Madrid.
20. BLANCO VALLE, M. C. (2001). "Guía para la identificación y seguimiento de los alumnos superdotados". CISSPRAXIS. Bilbao.

21. BORGES, A. y HERNÁNDEZ-JORGE, C. (2006). "La superdotación intelectual: algo más que un privilegio". *Acta científica y tecnológica* (10), Pp 28-33.
22. BORT, M. T. (1.977). "La Escuela en Crisis". Debate Abierto. Bruguera. Barcelona.
23. BRIZENDINE, L. (2.007). "El Cerebro Femenino". RBA Libros. Barcelona.
24. BRUNER, J.S. (1987) "La importancia de la educación". Paidós. Barcelona.
25. BRUNER, J.S. (1991). "Actos de significado". Alianza Editorial. Madrid.
26. BURON OREJAS, J. (2.006). "Enseñar a aprender, introducción a la metacognición". Mensajero. Bilbao.
27. BURON OREJAS, J. (2.006). "Motivación y aprendizaje". Mensajero. Bilbao.
28. BUSTELO, M. F. (2.007). "El 99% de los superdotados nunca llega a ser identificado". *CAMPUS Suplemento de EL MUNDO* 5 de Diciembre de 2007, número 501.
<http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2007/501/1196809203.html>
29. CARDONA, C. (2003). "Pedagogía diferencial: Educación especial". Proyecto docente e investigador presentado al concurso de cátedra de universidad convocada por la Universidad de Alicante. Alicante: Departamento de Psicología de la Salud
30. CARRERAS TRUÑO, L. (2.007). "Mundos Dotados: De Local a Global"
http://www.psicologia-online.com/infantil/altas_capacidades.shtml
31. CASTELLÓ TARRIDA, A. (1.988). "Inteligencia artificial y artificios intelectuales". Universitat Autònoma de Barcelona, 1988. ISBN 84-7488-428-4.
32. CASTELLÓ TARRIDA, A. y GENOVARD ROSELLÓ, C. (1.990). "El Límite Superior: Aspectos Psicopedagógicos de la Excepcionalidad Intelectual". Ediciones Pirámide. Madrid.
33. CASTELLÓ TARRIDA, A. y De BATLLE ESTAPÉ, C. (1.998). "Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo". *Faisca: Revista de Altas Capacidades*. ISSN 1136-8136, Nº 6, 1998. Pp: 26-66.
34. CASTELLÓ TARRIDA, A. (1.999). "Superdotación y Talento en la Edad Adulta". Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. [Actas del Congreso Internacional] / coord. por SIPÁN COMPAÑÉ, A., LÓPEZ, J. C. y MANZANO, J. R. ISBN 84-89859-48-5. Pp: 81-106.
35. CASTELLÓ TARRIDA, A. (2.000). "Limitaciones del Concepto de 'capacidad' en la Explicación del Aprendizaje Académico". *Educación*, ISSN 0211-819X. Nº 26. Pp: 19-38.
36. CASTELLÓ TARRIDA, A. (2.001). "Procesos cognitivos en el profesor". *Educación para la diversidad en el siglo XXI* / / coord. por Antonio SIPÁN COMPAÑÉ. ISBN 84-8465-062-6. Pp. 187-212.
37. CASTELLÓ TARRIDA, A. (2.001). "La Inteligencia en Acción". Masson. ISBN 84-458-1120-7.
38. CASTELLÓ TARRIDA, A. (2.001). "Inteligencias: una integración multidisciplinaria". Masson. ISBN 84-458-1075-8.
39. CASTELLÓ TARRIDA, A. (2.002). "Delimitación Conceptual de la Inteligencia. Un Análisis de las Dimensiones Física, Funcional y Conductual". *Boletín de Psicología*, No. 74, Marzo 2002, 7-25.
<http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N74-1.pdf>
40. CATTELL, R. B. y CATTELL, A. K. S. (2.001) "Factor "g" (Escala 2 y 3)". Nº 83 y 84. TEA Ediciones. Madrid.
41. CATTELL, R. B. y CATTELL, A. K. S. (2.005) "Factor "g" (Escala 1)". Nº 24. TEA Ediciones. Madrid.

42. CONDE TORRIJOS, E. y SEISDEDOS, N. (1.997) "Batería de Evaluación de Kaufman para Niños .K-ABC. Adaptación española". TEA Ediciones. Madrid.
43. CONGRESO AMERICANO INTERNACIONAL SOBRE SUPERDOTACIÓN. Junio 2007. "Optimización del Aprendizaje. Jóvenes Superdotados y con Talentos".
<http://cb.villanueva.edu/Neuropsicologiayeducacion/images/ART.-%20OPTIMIZACI%C3%93N%20APRENDIZAJE%20-%20CEREBRO%20CLARK.DOC>
44. CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2002) "Informe sobre el estado y situación del sistema educativo". *Curso 2000/2001*. Madrid: MECD
45. CORBALÁN, F. J. y MARTINEZ, F. (2.006) "CREA. Inteligencia Creativa. Una Medida Cognitiva de la Creatividad". Nº 306. TEA Ediciones. Madrid.
46. CORDERO, A. y CALONGE, I. (2.000). "Test Breve de Inteligencia de Kaufman K-BIT". Versión Española. TEA Ediciones, Nº 254. Madrid.
47. CORIAT, A. R. (1990). "Los niños superdotados". Barcelona: Herder
48. DAIGNAULT, A. y OTROS (1999). "Educar la alta capacidad de niñas y mujeres", en ELLIS, J. Y WILLINSKY, J. (Eds.) "Niñas, mujeres y superdotación". Narcea. Madrid. Pp: 101-106.
49. DANIEL, M. F., DE LA GARZA, M. T., SLADE, C., LAFORTUNE, L., PALLASCIO, R. y MONGEAU, P. (2003). "¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?". *Perfiles Educativos Num.102 Vol.XXV*. Universidad Nacional Autónoma de México.
50. DE GRACIA BLANCO, M. y CASTELLÓ TARRIDA, A. (2.002). "Aproximación a los Orígenes de la Psicología Cognitiva del Pensamiento". *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. Vol. 55, Nº 4. Pp: 515-540
51. DE GRACIA BLANCO, M. y CASTELLÓ TARRIDA, A. (2.003). "Metáforas Y Modelos en Psicología Cognitiva". *Anuario de Psicología*. Vol. 34, nº 1. Pp: 29-52.
52. DAMASIO, A. (1.994). "El error de Descartes: la razón de las emociones". Editorial Andrés Bello. Barcelona.
53. DAMASIO, A. (2006) "En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos". BROSMAC. Madrid.
54. DELGADO, E. (2000). "La vida según un superdotado". TECUM. Barcelona.
55. DEL POZO ROSELLÓ, M. (2.008). "Inteligencias Múltiples". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 376. Febrero 2008. Pp: 48 -79
56. DE VEGA Y RELEA, J. (1932). "El problema de la selección y protección de niños superdotados". Colección monográfica de estudios pedagógicos/Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos.
57. ELEJABEITIA, C. y LÓPEZ-SÁEZ, M. 2003. "Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos". Instituto de la Mujer. Madrid. ISBN84-688-1916-6.
58. EL PAÍS (2003). "La influencia de la edad en los resultados escolares". *Diario El País: Educación*. Madrid:10-3-2003, P: 36
59. ESPÍN, J. (1991). "Los programas de educación compensatoria. ¿Una respuesta a las diferencias socioculturales desde la educación?", en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coor.). Pp: 105-133
60. FERNÁNDEZ BLANCO, A. (2.007). "Sentimientos y experiencia en la vida de los superdotados". Ponencia ANASIDAC.
<http://es.geocities.com/anasyad/sntimientosyexp.htm>
61. FERRANDO PRIETO, M. (2.006). "Creatividad e Inteligencia Emocional. Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades". Tesis doctoral dirigida por M. D. Prieto y C. Ferrándiz
<http://digitum.um.es/dspace/bitstream/10201/203/1/FerrandoPrieto.pdf>

62. FREEMAN, J. (2006) "Un Estudio de Tres Décadas Sobre Niños Superdotados Y Talentosos". International Symposium. Gran Canaria. 2-4 Nov 2006.
<http://www.joanfreeman.com/content/Gran%20Canaria%20long%20term%20Nov%202006.pdf>
63. FREIRE, P. (1.979). "*Pedagogía y Acción Liberadora*". Zero. Bilbao.
64. GARCÍA YAGÜE, J. y Otros (1.986). "*El Niño Bien Dotado y sus Problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*". Colección Educación Especial. CEPE. Madrid.
65. GARDNER, H. (1.987). "Arte, Mente y Cerebro". Paidós. Buenos Aires.
66. GARDNER, H. (2.001). "La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI". Paidós. Buenos Aires.
67. GARDNER, H. (2.004). "Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica". Paidós. Buenos Aires.
68. GARTNER, A. y LIPKY, D. K. (2002) "Educación inclusiva en los Estados Unidos". Revista de Educación, nº 327. Pp: 107-120.
69. GÓMEZ DACAL, G. (1986). "Interculturalismo y Educación". Instituto Español de Emigración/Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid. Pp: 56-80
70. INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1998) "Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria". MEC/INCE.
71. GLADWELL, M. (2.006). "Inteligencia Intuitiva". Santillana. Madrid.
72. GOLEMAN, D. (1.999). "Inteligencia Emocional". Kairós. Barcelona.
73. GOLEMAN, D. (2.001). "La Práctica de la Inteligencia Emocional". Kairós. Barcelona.
74. GOMÁ LANZÓN, J. "La vulgaridad, un respeto" (2.008). ABCD Las Artes y las Letras. Nº 840, de 8 de Marzo de 2.008. Pp: 5-7.
<http://www.abc.es/abcd/noticia.asp?id=9254&num=840&sec=31>
75. GÓMEZ-DACAL, G. (1986). "Administración Educativa", Anaya, Madrid.
76. GOTZENS BUSQUETS, C. y CASTELLÓ TARRIDA, A. (2.000). "Perfiles motivacionales y actividad docente" De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares / coord. por GARCÍA SANCHEZ, J. N. ISBN 84-281-0976-1. Pp.: 173-188.
77. GOTZENS BUSQUETS, C., CASTELLÓ TARRIDA, A. y Otros (2.003). "Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. Psicothema. Vol. 15, Nº 3. Pp: 362-368.
78. GOTZENS BUSQUETS, C., CASTELLÓ TARRIDA, A. y Otros (1.992). "Evaluación de procesos cognitivos y optimización instruccional". Infancia y aprendizaje. Nº 59-60, Pp: 143-152.
79. GOTZENS BUSQUETS, C., CASTELLÓ TARRIDA, A. y Otros (1.999). La evaluación de la calidad del comportamiento docente universitario. Psicología de la instrucción / coord. por GENOVARD ROSELLÓ, C., BELTRÁN LLERA, J. A. Vol. 2. ISBN 84-7738-661-7. Pp: 169-213
80. GORRI GOÑI, A. (1.990). "Evaluación y Diagnóstico de la Inteligencia en Estudiantes de Pamplona. Un estudio psicosocial". Príncipe de Viana/Suplemento de Ciencias. Pamplona. Año X, nº 10. Pp. 215-257.
81. GUILFORD, J. P. (1986). "La naturaleza de la inteligencia humana". Paidós. Barcelona; original: *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.
82. HAHN, A. (1.931). "Aumento de la Capacidad Intelectual". Araluce. Barcelona.
83. INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1998). "Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria". MEC/INCE. "Los resultados escolares", coordinado por De La Orden, A. y "Planes de estudio y métodos de enseñanza", coordinado por Rodríguez Dieguez, J. L.

84. IVIC, I. (1.994). "Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)". Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, N° 3-4. 1994. Pp. 773-799.
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF>
85. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1991) (Coor.) "Lecturas de Pedagogía Diferencial". Dikynson. Madrid.
86. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1.995). "Educación, Alta Capacidad y Género: El necesario compromiso entre los hombres y mujeres más capaces". Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 40, Pp: 69-83.
<http://www.mtas.es/Publica/revista/numeros/40/Estudios04.pdf>
87. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1.997). "Educación de los Más Dotados". Revista de Investigación Educativa. Vol. 15. Pp: 217-234.
88. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y ÁLVAREZ GONZALEZ, B. (1.997). "Alumnos de Alta Capacidad y Rendimiento Escolar Insatisfactorio". Revista de Educación. Mayo-Agosto. Pp: 279-297.
89. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2.000). "Diagnóstico y Educación de los Más Capaces". UNED/MEC/Comunidad de Madrid. Varia. Madrid.
90. JIMÉNEZ, C. (Responsable); AGUADO, T.; ÁLVAREZ (B.), GIL, J. A. y JIMÉNEZ, R. (2001) "Prácticas educativas y actitudes y logros del alumno desde la perspectiva del género y la alta capacidad". III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. Departamento Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. UNED.
91. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2002a). "La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar". *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 54 (2 y 3). Pp: 19-240.
92. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2002b). "Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación". *Revista de Educación*, 329. Pp: 161-180.
93. JIMÉNEZ, C., AGUADO, T., ÁLVAREZ B. (2002) "Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato". *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 54 (2 y 3). Pp: 383-397.
94. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2003). "Tercer eje de la LOCE o creación de un sistema de oportunidades de calidad para todos". Sociedad Española de Pedagogía/Debate sobre la Ley de Calidad de la Educación.
<http://www.uv.es/soespe/LCE-jimenez.htm>
95. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Dirección del volumen) (2.004). "Diagnóstico y Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas. Alumnos Intellectualmente Superdotados". Ministerio de Educación y Ciencia. Conocimiento Educativo.
96. KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, R. S. (1999). "Repensar el multiculturalismo". Octaedro. Barcelona.
97. LOCE (2002) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE: 24-12-2002.
98. LOGSE (1990) Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE: 4-10-1990.
99. MARÍN IBÁÑEZ, R. (1977). "Principios de la educación contemporánea". Rialp. Madrid.
100. MASLOW, A. H. (1.963). "Motivación y Personalidad". Ed. y Distribuciones Sagitario. Barcelona.
101. OLANO DE ALZO, M. (1935). "Métodos Usados en el Estudio de la Capacidad Mental del Niño Bilingüe". *Yakintza/Sociedad de Estudios Vascos*, número 13, pp. 425-428. San Sebastián.

102. PÉREZ ALONSO-GETA, M. (2002). "Valores y normas de los escolares en España desde la perspectiva del género". Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, nº 40. Pp: 85-102.
103. PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P., y DÍAZ O. (1.998). "El desarrollo de los más capaces: guía para educadores". Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
104. PÉREZ, L. y BELTRÁN J. A. (2.004). "La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información". Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas. Nº 5, 2004
105. PIAGET, J. Y NUTTIN, J. (1.970). "Los Procesos de Adaptación". Proteo. Buenos Aires.
106. PIAGET, J. (1.977). "La Explicación de las ciencias". Ediciones Martínez Roca. Barcelona.
107. PIAGET, J. (1.977). "La Formación del Símbolo en el Niño". Fondo de Cultura Económica. México
108. PIAGET, J. e INHELDER, B. (1.978) "Psicología del Niño". Morata. Madrid.
109. PUNSET, E. (2.005). "El Viaje a la Felicidad". Destino. Barcelona.
110. RAYO LOMBARDO, J. (1997). "Necesidades educativas del superdotado". EOS. Fundamentos psicopedagógicos. Madrid.
111. RICHMOND, P. G. (1.980). "Introducción a Piaget". Fundamentos. Madrid
112. RIVAS NAVARRO, M. (1986) "Factores de eficacia escolar: Una línea de investigación didáctica". *Bordón* (264)- Pp; 693-708.
113. ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). "Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development".
114. SANCHEZ LÓPEZ, C. (2.007). "Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades". Tesis dirigida por PRIETO, M. D. y PARRA, J. http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR-0226107-102038//SanchezLopez06de12.pdf
115. SÁNCHEZ MANZANO, E. (1999). "Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid". Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
116. SANTOS REGO, M. A. y SLAVIN, R. E. (2002). "La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: El programa "Success for All". Revista de Investigación Educativa. Vol. 20. Pp: 173-188.
117. SERRALLER, M. "La 'fuga de cerebros' de la Universidad Española se fragua en la Escuela". http://instisuper2.iespana.es/Documentos_Area3/la%20fuga.pdf
118. STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999). "Aulas inclusivas". Narcea. Madrid.
119. STERNBERG, R. J. (1986). "Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información". Labor. Barcelona.
120. STERNBERG, R. J., y DETTERMAN, D. K.(1.988). "¿Qué es la inteligencia?. Enfoque actual de su naturaleza y definición". Psicología. Pirámide. Madrid.
121. STERNBERG, R. J., (1.990). "Más allá del cociente intelectual". Biblioteca de Psicología. Desclée de Brouwer. Bilbao.
122. STERNBERG, R. J. (1994). "La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo". Biblioteca de Psicología. Desclée de Brouwer. Bilbao.
123. STERNBERG, R. J. (1997). "Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida". Paidós, Barcelona.
124. STERNBERG, R.J., y LUBART, T. I. (1997). "La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas". Barcelona: Paidós.
125. STERNBERG, R. J. (2003). "Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas". Ares y Mares. Barcelona.

126. UNESCO (1990). "Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marcos de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje". Jomtien (Tailandia): Inter-Agency Commission.
127. UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing (China).
128. UNESCO (1995). "Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad". UNESCO/MEC. Salamanca.
129. VAN DER EYKEN, W. (1.974). "Los Años Pre-Escolares". Monte Ávila Editores. Caracas.
130. VERHAAREN, P. (1.990). "Educación de Alumnos Superdotados". Ministerio de Educación y Ciencia.
131. VERHAAREN, P. R. (1991). "Educación de alumnos superdotados: una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan". Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid.
132. WALLACE, B. (1.988). "La Educación de los Niños más Capaces". Visor. Madrid.