

**C**ONOCIMIENTO  
EDUCATIVO

Instituto  
Superior de  
Formación del  
Profesorado

**DIAGNÓSTICO Y  
ATENCIÓN A LOS  
ALUMNOS CON  
NECESIDADES  
EDUCATIVAS  
ESPECÍFICAS.  
ALUMNOS  
INTELECTUALMENTE  
SUPERDOTADOS**



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA





**DIAGNÓSTICO Y ATENCIÓN A LOS  
ALUMNOS CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECÍFICAS:  
ALUMNOS INTELECTUALMENTE  
SUPERDOTADOS**



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL  
DE EDUCACIÓN

INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**  
**SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN**  
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-04-066-8  
I.S.B.N.: 84-369-3894-1  
Dep. Legal: M-43.781-2004

Imprime: OMAGRAF, S.L.

---

## ÍNDICE

<i>Alumnos superdotados: Caracterización e identificación</i> .....	11
Carmen Jiménez Fernández	
<i>Evaluación de talentos específicos desde el modelo de las Inteligencias Múltiples</i> .....	45
María Dolores Prieto Sánchez	
<i>Creatividad y currículo (Niños/as de “altas capacidades”)</i> .....	67
Ángeles Gervilla Castillo	
<i>La familia y los hijos con altas capacidades</i> .....	99
Beatriz Álvarez González	
<i>Tratamiento del talento matemático precoz</i> .....	119
Miguel de Guzmán Ozámiz	
<i>Los superdotados y la Orientación</i> .....	137
M. <sup>a</sup> Victoria Gordillo Álvarez-Valdés	
<i>Escuela inclusiva y alumnos con necesidades educativas especiales: los alumnos superdotados</i> .....	157
M. <sup>a</sup> Cristina Cardona Moltó	
<i>La calidad de la educación en contextos sociales multiculturales</i> .....	197
Ramón Pérez Juste	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado .....	227

---

# **ESCUELA INCLUSIVA Y ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS**

M<sup>a</sup> Cristina Cardona Moltó  
Universidad de Alicante

## **INTRODUCCIÓN.**

### **1. EL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN: SUS BASES Y FUNDAMENTOS.**

- 1.1. De la integración a la inclusión: algo más que un cambio en la terminología.**
- 1.2. Definiciones de educación inclusiva.**
- 1.3. Rasgos y características de las escuelas inclusivas.**

### **2. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS MÁS CAPACES EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN.**

- 2.1. La diferenciación de la enseñanza y del currículum como estrategia para hacer compatible la educación de todos.**
- 2.2. Agrupamiento, enriquecimiento y aceleración: una ecuación ejemplar para la educación de los alumnos mejor dotados.**
- 2.3. Enseñanza colaborativa e inclusión.**
- 2.4. Otras opciones para la educación de los alumnos superdotados y con talento.**

### **3. CONCLUSIONES.**

### **REFERENCIAS.**

## INTRODUCCIÓN

Pocas áreas de la educación han experimentado el tipo de desarrollo que ha caracterizado a la educación especial en los últimos veinticinco años. De la mano del principio de igualdad de oportunidades, la reciente tendencia hacia la inclusión es todo un ejemplo en el que el pensamiento filosófico y los ideales y valores humanos marcan el paso del desarrollo práctico. El concepto de inclusión ha proporcionado las bases filosóficas que han guiado la legislación, la política, la planificación y los recursos para la educación de *todos* los alumnos en condiciones de igualdad. Aunque en el momento actual, el logro de la inclusión, es más un *objetivo* que una *realidad*, su planteamiento en sí es algo muy positivo. En esta ponencia se analiza cómo puede alcanzarse ese objetivo. En primer lugar, se examinan los planteamientos filosóficos que subyacen a la inclusión; en segundo lugar, los cambios y transformaciones que ha de experimentar la escuela para la consecución de dicho objetivo.

### 1. EL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN: SUS BASES Y FUNDAMENTOS

El concepto de educación inclusiva empieza a tener alcance y repercusión mundial gracias a la incorporación del *principio de inclusión* a la legislación de numerosos organismos internacionales, especialmente Naciones Unidas. Los estándares legislativos propuestos por este organismo, recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>1</sup>, la reglamentación sobre el Principio de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad<sup>2</sup>, así como el Informe de la UNESCO sobre la Educación de los Niños con Discapacidades (Declaración de Salamanca<sup>3</sup>), todos ellos, contribuyen a resaltar y subrayar el derecho que asiste a *todos* los niños y jóvenes a una educación en *igualdad de condiciones*, sin ningún tipo de discriminación, dentro del sistema educativo ordinario.

El término *inclusión* se refiere a una *filosofía de la educación* que trata de promover la educación de *todos* en centros y aulas ordinarias. En el Reino Unido, el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva propuso como base de esta filosofía los siguientes principios:

- todos los niños tiene derecho a aprender y desarrollarse juntos;
- los niños nunca deben ser menospreciados o discriminados por su dificultad o capacidad excepcional para el aprendizaje;

---

1. NACIONES UNIDAS. *Convention on the rights of the child*. UN. Nueva York, 1989.  
 2. NACIONES UNIDAS. *Standard rules on the equalisation of opportunities for persons with disabilities*. UN. Nueva York, 1993.  
 3. UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. París, 1994.

- no hay razones legítimas que justifiquen su separación durante el período de escolarización. Todos pertenecen y deben ser aceptados como son.<sup>4</sup>

La inclusión ha de entenderse en el marco de una normativa más amplia: el principio de igualdad de oportunidades. *Igualdad de oportunidades* es una expresión que ha tomado cuerpo en las instancias políticas en los últimos años<sup>5</sup>. El término sugiere igualdad y trato no discriminatorio y ha sido tradicionalmente empleado en contextos específicos relativos a la raza o el género como sinónimo de trato justo. También se utiliza en un sentido más amplio, como preocupación de que ningún grupo históricamente oprimido, o abierto a la opresión, sea discriminado o tratado con desventaja. Desgraciadamente, las personas con necesidades educativas especiales han sido percibidas como grupos minoritarios heterogéneos y, a menudo, han sufrido la discriminación de forma similar a otras minorías<sup>6</sup>.

Igualdad de oportunidades en los centros educativos significa tratar a los alumnos con *justicia y equidad*, ofreciendo a todos oportunidades para desarrollarse al máximo según sus capacidades, intereses y motivaciones. La inclusión reconoce el derecho de todos a ser educados junto con los compañeros de la misma edad, reconociendo sus necesidades *comunes y diferentes*. Cuando los alumnos son tratados de forma justa y, por lo tanto, la igualdad real de oportunidades se hace posible, cada uno de los estudiantes goza de la oportunidad para aprovechar al máximo lo que la escuela le ofrece. Proporcionar iguales oportunidades tiene que ver con la planificación para la inclusión y la igualdad, proceso que se inicia:

- reconociendo las diferencias individuales y su impacto en el aprendizaje;
- creando un contexto en el que todos participan y son capaces de aprender;
- valorando a las personas, independientemente de sus características, y respetando sus contribuciones al centro y a la sociedad (valor igual).

4. CENTRO DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN, CSIE *Developing an inclusive policy for your school: A CSIE guide*. CSIE. Bristol, 1996. Pág.. 10

5. GIPPS, C. y MURPHY, P. *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Open University Press. Buckingham, 1994.

6. FINE, M. y ASCH, A. "Disability beyond stigma: social interaction, discrimination and activism". *Journal of Social Issues*, 44(1). 1988. Págs. 61-74; REISER, R. y MASON, M. *Disability equality in the classroom: A human rights issue*. Inner Londres Education Authority. Londres, 1990.

En el contexto de la inclusión, la importancia del *ambiente de aprendizaje* es crucial. Según Gerschel<sup>7</sup>, el ambiente de aprendizaje puede ser tanto *físico* como *metafísico*. Cuando es metafísico, se experimenta en el ideario y organización del centro mediante lo que ha venido en llamar el ‘currículum oculto’. Una discapacidad o una capacidad superior llega a ser un impedimento cuando el ambiente social, físico, económico, psicológico, o político lo hace así. Si el ambiente es exclusivo, centrado en lo que es ‘normal’ y no tiene en cuenta la excepción, entonces ‘ser diferente’ llega a ser un problema. Cuando el concepto de ‘normalidad’ aísla o rechaza a aquellos que son ‘diferentes’, los centros ‘participan en la construcción social de la desviación’<sup>8</sup>. Los alumnos que no se ajustan a las normas establecidas son etiquetados y reciben un trato discriminatorio. Por el contrario, cuando el ambiente y el ideario son tolerantes e inclusivos, se acepta la amplia variedad de condiciones humanas como igualmente válidas y las dificultades se minimizan.

Las ideas iniciales sobre la inclusión empezaron a dejarse oír en países como Estados Unidos y Canadá a mediados de los ochenta<sup>9</sup>. En los Estados Unidos, fue una defectuosa interpretación del principio de igualdad de oportunidades educativas lo que llevó a plantearse la necesidad de un principio más comprensivo que hiciera extensiva la educación a todos los alumnos en las mismas condiciones<sup>10</sup>. Diez años después de su lanzamiento, el concepto de inclusión había ganado *momentum*. El término se introdujo en el Reino Unido y Europa occidental mediante la organización de una serie de conferencias anuales que tenían como finalidad precisar y desarrollar las ideas iniciales sobre la integración<sup>11</sup>.

El hecho de que el término inclusión encontrara espacio en varios documentos de la política internacional<sup>12</sup> crea una oportunidad sin precedentes para

7. GERSCHEL, L. “Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales: equidad e inclusión”. En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (Coord.) Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. EOS. Madrid, 2003. Págs. 101-121. (Trad. al cast. De C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

8. COOPER, P., UPTON, G. y SMITH, C. “Ethnic minority and gender distribution among staff and pupils in facilities for pupils with emotional and behavioural difficulties in England and Wales”. *British Journal of Sociology of Education*, 12(1). 1991. Pág. 91.

9. AEFISKY, F. *Inclusion confusion*. Corwin Press. Thousand Oaks, CA, 1995.

10. DANIELSON, L. y BELLAMY, G. T. “State variation in placement of children with handicaps in segregated environments”. *Exceptional Children*, 55. 1989. Págs. 448-455.

11. HALL, J. “Integration, inclusion —what does it all mean?”. En COUPE O’KANE, J. y GOLDBART, J. (Eds.) *Whose choice? Contentious issues for those working with people with learning difficulties*. David Fulton. Londres, 1996.

12. E.g. Declaración Mundial de la UNESCO en Salamanca en 1994.

la mejora de la educación y las vidas de las personas excepcionales. Y aunque la incorporación del término a la legislación haya provocado un controvertido debate en algunos países, el concepto de educación inclusiva ha servido para centrar la atención en temas de *calidad* y *eficacia* como nunca antes se había hecho en el campo de la educación especial.

### 1.1. De la integración a la inclusión: algo más que un cambio en la terminología

Con el tiempo, el concepto de integración se había quedado obsoleto, interpretándose como colocación o emplazamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, sin ninguna referencia a la *calidad* de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde un punto de vista integrador, la tarea principal consistía en escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios; es decir, hacer que fuesen como los demás. Cómo ser y desarrollarse como los demás era el núcleo de la *normalización*, principio que se entendía como “el proceso de hacer que todas las personas con discapacidades disfrutasen de modos y condiciones de vida tan próximas como fuera posible a las que se disfrutaban en circunstancias normales en la sociedad”<sup>13</sup>. Durante muchos años, los defensores de la normalización creyeron que ésta podía alcanzarse mediante la integración. Sin embargo, el problema de fondo fue que la integración, al tratarse de un proceso de unión, daba por supuesta o aceptable la exclusión de un sector de personas de la vida normal. El principio de normalización ha tenido una influencia clave en educación, pero, al llevar implícita una ‘negación de la diferencia’, no ha estado exento de críticas<sup>14</sup>. De hecho, muchos se preguntan si el concepto en sí mismo no ha contribuido a un menosprecio de las personas que son diferentes a la mayoría<sup>15</sup>.

Hay dos frases que confirman la insatisfacción con el término integración y que proporcionan las bases para el nuevo término. Estas frases son: (1) que la inclusión va más allá del simple concepto de integración y (2) que la integración reconoce una historia de exclusión que debe ser superada<sup>16</sup>. Hacer frente a una historia de exclusión exige cambios fundamentales en la forma de

13. NIRJE, B. “The basis and logic of the normalisation principle”. *Australia and New Zeland Journal of Developmental Disabilities*, 11. 1985. Págs. 65-68.

14. JENKINSON, J. C. *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. Routledge. Londres, 1997.

15. PETERS, S. “Disability baggage: Changing the educational research terrain”. En CLOUGH, P. y BARTON, L. (Eds.) *Making difficulties: Research and the construction of SEN*. Paul Chapman. Londres, 1995.

16. LEWIS, A. *Children's understanding of disability*. Routledge. Londres, 1995.

pensar acerca de las diferencias y de su trato educativo y social. Lo primordial, desde la perspectiva de la inclusión, es redefinir estos conceptos para que las personas sean valoradas por lo que son, más que por ser diferentes<sup>17</sup>.

## 1.2. Definiciones de educación inclusiva

Han sido múltiples las definiciones de inclusión. Una selección de las mismas se presenta en la Tabla 1. Las definiciones van desde “las que la entienden como una extensión del área, alcance y responsabilidad de los centros ordinarios, por lo que éstos deberían reconocer y aceptar una mayor variación en las características de los alumnos”<sup>18</sup> hasta las que la consideran como “un conjunto de principios para garantizar que el estudiante diferente sea visto como un miembro valioso y necesitado en la comunidad a la que pertenece”<sup>19</sup>. Algunas definiciones ponen el énfasis en la interacción humana. Así por ejemplo, Forest y Pearpoint<sup>20</sup> la entienden como una forma de tratar con la diferencia, mientras Uditsky acentúa la valía de todos los alumnos como miembros de la comunidad escolar. Otros<sup>21</sup> adoptan una perspectiva institucional y ponen el énfasis en arreglos organizativos y mejoras de la escuela. Hasta la fecha, ninguna de las definiciones propuestas goza de la aceptación suficiente, lo que sugiere que una definición verdaderamente satisfactoria está por llegar.

17. FLORIAN, L. “Prácticas inclusivas ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo?”. En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (Coord.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Págs. 43-58. (Trad. al castellano de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

18. CLARK, C., DYSON, A. y MILWORD, A. *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995. Pág. v.

19. UDITSKY, B. “From integration to inclusion: The Canadian experience”. En SLEE, R. (Ed.) *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Falmer Press. Londres, 1993. Pág. 88.

20. FOREST, M. y PEARPOINT, J. “Putting all kids on the MAP”. *Educational Leadership*, 50(2). 1992. Págs. 26-31.

21. E.g., BALLARD, K. “Inclusion, paradigms, power and participation”. En CLARK, C., DYSON, A. y MILWARD, A. (Eds.) *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995; CLARK, C., DYSON, A. y MILWORD, A. *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995; ROUSE, M. y FLORIAN, L. “Effective inclusive schools: A study in two countries”. *Cambridge Journal of Education*, 26(1). 1996. Págs. 71-85.

22. Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997.

### Definiciones de inclusión

- Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes en base a las características individuales y de grupo<sup>22</sup>.
- Forma de tratar con la diversidad y la diferencia<sup>23</sup>.
- Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes<sup>24</sup>.
- Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar<sup>25</sup>.
- Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad<sup>26</sup>.
- Las escuelas inclusivas imparten un currículum a los estudiantes mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría<sup>27</sup>.
- Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes<sup>28</sup>.
- Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículum y su impartición<sup>29</sup>.
- Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos<sup>30</sup>.

Tabla 1.<sup>31</sup>

23. FOREST, M. y PEARPOINT, J. Opus cit. 1992.

24. ROUSE, M. y FLORIAN, L. Opus cit. 1996.

25. UDITSKY, B. Opus cit. 1993.

26. CLARK, C. Opus cit. 1995.

27. BALLARD, K. "Inclusion, paradigms, power and participation". En CLARK, C., DYSON, A. y MILWARD, A. (Eds.) *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995.

28. POTTS, P. *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, September. 1997.

29. SEBBA, J. *Developing inclusive schools*. University of Cambridge Institute of Education, 31. 1996.

30. THOMAS, G. "Inclusive schools for an inclusive society". *British Journal of Special Education*, 24(3). 1997. Págs. 103-107.

31. **Fuente:** Adaptación parcial de TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Pág. 47. (Trad. al cast. de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

Recientemente, se ha propuesto otra definición, según la cual la inclusión es “el proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes”<sup>32</sup>. Este concepto es congruente con la definición más específica propuesta por *Inclusion International* (Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Mental) en 1996:

La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día.

Según Florian<sup>33</sup>, esta definición es la única que trasciende el concepto de normalización, debido a que emplea un lenguaje que acentúa la participación sobre la normalidad. La *oportunidad de participar* es diferente de la oportunidad de hacer posible una vida según los modos y condiciones de la vida ordinaria. La oportunidad de participar implica participación activa y elección como opuesto a la recepción pasiva de un modo o condición de vida que ha sido propuesto. Precizando un poco más, la integración física, social y funcional en el marco de la integración son posibilidades disponibles. Y son fácilmente contrastables con la inclusión que no puede hacerse disponible porque por definición requiere participación. Por lo tanto, la inclusión no es algo que se pueda dar. Es algo que necesita de la participación para hacerse real<sup>34</sup>.

Para los alumnos con necesidades educativas especiales, la oportunidad de participar en actividades que caracterizan la vida en sociedad exigirá finalmente políticas de reforma educativa que no los contemple como miembros de un grupo minoritario. Pero, el movimiento para la educación inclusiva no transformará la realidad de un sistema educativo incapaz o no dispuesto a satisfacer las necesidades de *todos* los alumnos, si no va acompañado de cambios fundamentales y drásticos en la organización y didáctica escolar.

---

32. BOOTH, T., AINSCOW, M. y DYSON, A. “*Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system*”. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4). 1997. Págs. 337-355; POTTS, P. *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, September. 1997. Pág. 4.

33. FLORIAN, L. “*Prácticas inclusivas ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo?*”. En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. Opus cit. 2003.

34. PUGH, A. y MACRAE, I. *Old school ties*. BBC Disability Programmes Unit. Londres, 1995.

### 1.3. Rasgos y características de las escuelas inclusivas

Las diferencias en el concepto de inclusión resultan en diferentes descripciones e informes de la educación inclusiva, a pesar de que la mayoría de las autoridades educativas basan los argumentos a favor de la inclusión sobre los derechos humanos. No obstante, aún apreciándose esas diferencias contextuales, existe un alto grado de acuerdo sobre la práctica en la literatura.

Giangreco<sup>35</sup> identificó los rasgos o características comunes de los centros en los que la educación inclusiva fue próspera. Estos rasgos son:

- trabajo en equipo colaborativo;
- ideas y creencias compartidas;
- co-responsabilidad de la familia;
- profesores tutores comprometidos;
- relaciones entre los diversos profesionales claras y bien establecidas;
- uso efectivo de personal de apoyo;
- realización de adaptaciones curriculares;
- existencia de procedimientos para evaluar la eficacia.

Estas características son congruentes con las de otras investigaciones<sup>36</sup> que vinculan la educación inclusiva al desarrollo de las escuelas eficaces.

En general, se sabe poco del impacto de la educación inclusiva sobre el desarrollo académico, personal y social de los alumnos<sup>37</sup>. En el campo de la educación de los más capaces, la investigación hoy se dirige a examinar los efectos del agrupamiento homogéneo dentro del aula<sup>38</sup>, el aprendizaje colabo-

35. GIANGRECO, M. F. "Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture". *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(3). 1997. Págs. 193-206.

36. E. g., HOPKINS, D., WEST, M. y AINSCOW, M. *Improving the quality of education for all: Progress and challenge*. David Fulton. Londres, 1996; LIPSKY, D. K. y GARTNER, A. *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Paul H. Brookes. Baltimore, 1997; ROUSE, M. y FLORIAN, L. "Effective inclusive schools: A study in two countries". *Cambridge Journal of Education*, 26(1). 1996. Págs. 71-85; SEBBA, J. *Developing inclusive schools*. University of Cambridge Institute of Education, 31. 1996.

37. Cardona, 2000.

38. JOHNSEN, S. K. y MITCHELL, M. "What the research says about grouping gifted children". *Tempo*, 22(1). 2002. Págs. 24-29; ROGERS, K. B. "Using current research to make good decisions about grouping". *Bulletin*, 82. 1998. Págs. 38-46; ROGERS, K. B. "Making wise choices in grouping the gifted". *Tempo*, 23(1). 2002a. Pág. 22; ROGERS, K. B. "Comments on grouping the gifted and the talented: Questions and answers". *Roeper Review*, 24(3). 2002b. Pág. 102; TENO, K. M. "Cluster grouping elementary gifted students in the regular classroom". *Gifted Child Today*, 23(1). 2000. Pág. 44; WALKER, L. y SEYMOUR, J. "Cluster grouping: From research to reality". *Tempo*, 22(1). 2002. Págs. 4-5, 15-16.

rativo<sup>39</sup> y la coenseñanza<sup>40</sup> como formas alternativas a otras opciones más tradicionales.

Resumiendo, entre las condiciones que forman la base de la educación inclusiva se incluyen:

- la oportunidad de participación de los alumnos en los procesos de toma de decisiones respecto a su propio aprendizaje;
- una actitud positiva hacia las capacidades de aprendizaje de todos los alumnos;
- un conocimiento básico por parte del profesor de las diferencias individuales y de grupo;
- la aplicación de métodos y procedimientos de adaptación de la enseñanza y de diferenciación del currículum;
- el apoyo de padres y profesores.

Sin embargo, aunque en la práctica todas esas condiciones son *necesarias*, no puede decirse que sean *suficientes* para el logro de una educación verdaderamente inclusiva. Un profesorado poco formado y con buena voluntad, aunque lo intente, no tendrá éxito; así como tampoco lo tendrá sin la existencia de un ambiente apropiado para la inclusión en el centro. Del mismo modo, una actitud positiva solamente tampoco es suficiente para conseguir una educación auténticamente inclusiva. Los programas que reúnen solamente algunas de estas condiciones corren el riesgo de terminar en fracaso.

## 2. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS MÁS CAPACES EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN

Los alumnos superdotados no son alumnos con necesidades educativas por falta de alguna capacidad, si no todo lo contrario, alumnos que sobresalen en una o más capacidades extremas. Algunas de esas capacidades son muy generales (e.g., liderazgo o pensamiento crítico). Otras son capacidades específicas (aptitud para las matemáticas, las ciencias o la música). La superdotación es el término general que se utiliza para referirse a ese aspecto de las capacidades.

---

39. MELSER, N. A. "Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies". *Roepers Review*, 21. 1999. Págs. 315; RAMSAY, S. G. y RICHARDS, H. C. "Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 41. 1997. Págs. 160-168; ROBINSON, A. "Cooperative learning, curriculum access, and the challenges of acceleration". *Tempo*, 18(1). 1998. Págs. 6-7.

40. SHORE, B. M. y DELCOURT, M. A. "Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education". *Journal for the Education of the Gifted*, 20. 1996. Págs. 138-154; SIMS, M. y CRENSHAW, D. "Ability grouping & acceleration & differentiation". *Tempo*, 23(1). 2002. Págs. 12-13, 19.

Los profesionales y expertos no se ponen de acuerdo acerca de lo que constituye una educación apropiada para estos chicos. La búsqueda de cuál es la mejor forma para su educación y el concepto mismo de superdotación está en un momento de transición, auto-análisis y retos constantes<sup>41</sup>, con posturas contrarias y, a veces, contradictorias. Mientras algunos<sup>42</sup> creen que la educación especial para los alumnos muy capaces debería eliminarse por discriminación, elitista, moralmente injustificable, injusta, ya que la educación de estos alumnos estaría bien atendida cuando los profesores asumieran su responsabilidad en la educación de todos<sup>43</sup>, otros la encuentran de sobra justificada<sup>44</sup>.

El énfasis actual en la inclusión de los alumnos superdotados y con talento ha intensificado el debate que se cierne sobre su educación. En el marco de la filosofía de la inclusión, se espera que estos alumnos trabajen con compañeros de todos los niveles de capacidad en la misma clase, lo que exige una mayor colaboración entre el profesorado especialista y generalista<sup>45</sup>. Si bien la educación que los alumnos superdotados necesitan para desarrollar su talento no ha gozado hasta recientemente del compromiso de la administración educativa, ni incluso en los países más desarrollados, esta actitud probablemente es consecuencia de los mitos que han rodeado la educación de estos chicos. Todavía hoy, está muy extendida la creencia de que estos alumnos no necesitan apoyos especiales y que ellos mismos pueden arreglárselas para progresar de forma satisfactoria. Pero nada más lejos de la realidad<sup>46</sup>. Estos alumnos fre-

41. ZIEGLER, A. y HELLER, K. A. "Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective". En HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2<sup>a</sup> ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 3-22.

42. MARGOLIN, L. "A pedagogy of privilege". *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs.164-180; SAPON-SHEVIN, M. "Beyond gifted education: Building A shared agenda for school reform". *Journal of the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 192-214.

43. ROSSELLI, H. C. "From Passow to Gardner: Curriculum for talent development". *Gifted Child Quarterly*, 42. 1998. Págs. 245-252.

44. BORLAND, J. H. "Gifted education and the threat of irrelevance". *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 129-147; GALLAGHER, J. J. "A critique of critiques of gifted education". *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 234-249.

45. TENO, K. M. "Cluster grouping elementary gifted students in the regular classroom". *Gifted Child Today*, 23(1). 2000. Pág. 44.

46. CAJIDE, J. y PORTO, A. "Intervención y educación de superdotados". *Bordón*, 54 (2 y 3). 2002. Págs. 241-254; COHEN, L. M., AMBROSE, D. y POWELL, W. N. "Conceptual foundations and theoretical lenses for the diversity of giftedness and talent". En HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2<sup>a</sup> ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 331-344; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED. Madrid, 2000.

cuentemente no llegan a desarrollarse plenamente porque los programas educativos no satisfacen sus necesidades<sup>47</sup>. Esas actitudes no han favorecido al campo y han hecho que los programas, allí donde los ha habido, hayan sido esporádicos o no hayan tenido la continuidad necesaria. Para Jiménez Fernández, “*la atención a la diversidad (educación) de los más capaces ha de situarse dentro del discurso de la igualdad de oportunidades en el marco de la educación inclusiva y dejar atrás planteamientos elitistas*”<sup>48</sup>. Según esta experta, el sistema educativo actual reúne los criterios de calidad necesarios para incorporar en su seno la educación de estos chicos haciéndola compatible con la que reciben los demás.

### 2.1. La diferenciación del currículum como estrategia para hacer compatible la educación de todos

La inclusión constituye un reto o desafío para aquellos profesores que entienden que las necesidades de los alumnos superdotados y con talento no pueden satisfacerse sin una enseñanza y currículum diferenciados. La diferenciación es un modo de pensar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una filosofía que se basa en unas creencias y parte de unos principios que para Tomlinson<sup>49</sup> son los siguientes:

- 1) Los alumnos, incluso de una misma edad, difieren en su preparación y capacidad para aprender, en sus estilos cognitivos, en sus intereses, en sus experiencias y en sus circunstancias vitales.
- 2) Estas diferencias son suficientemente significativas como para determinar lo que el alumno necesita aprender, el ritmo al que puede aprender y el apoyo necesario.
- 3) Los alumnos aprenden mejor cuando:
  - se les sitúa en un punto del continuo de los aprendizajes en el que pueden aprender sin ayuda,
  - pueden hacer una conexión entre el currículum y sus intereses y experiencias,

47. BENBOW, C. P. y STANLEY, J. C. “*Inequity in equity: How “equity” can lead to inequity for high-potential students*”. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2. 1996. Págs. 249-292; MOON, S. M. y ROSSELLI, H. C. “*Developing gifted programs*”. En HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International Handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 498-522.

48. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. “*La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar*”. *Bordón*, 54(2 y 3). 2002. Págs. 219-239. Pág. 219.

49. TOMLINSON, C. A. “*Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation*”. *Educational Leadership*, 58(1). 2000. Págs. 6-11.

- se les ofrecen oportunidades de aprendizaje en ambientes naturales.
- 4) Los alumnos son aprendices más eficaces cuando los centros educativos y las aulas crean un ambiente en el que se sienten respetados y aceptados.
- 5) El objetivo básico de la escuela ha ser desarrollar al máximo las capacidades de cada estudiante.

En el caso de los alumnos superdotados y con talento cabe esperar tremendas diferencias en intereses, necesidades y capacidades, incluso entre chicos de la misma edad. La diferenciación del currículum es necesaria para adaptarse a esas diferencias y proporcionar ambientes de aprendizaje en los que *todos* puedan desarrollarse al máximo. Para ello, los profesores han de partir desde donde los alumnos están, no desde una guía curricular<sup>50</sup>.

En las aulas inclusivas, todos los alumnos tienen el derecho de hacer progresos de forma continua y para que esto suceda “las experiencias de aprendizaje han de diferenciarse y el techo o tope de los aprendizajes ha de eliminarse para permitir al alumno que es capaz de aprender más rápido y a nivel más complejo continuar aprendiendo día a día”<sup>51</sup>. Las diferencias entre lo que es y no es un currículum diferenciado se presentan en la Tabla 2.

<i>La diferenciación es ...</i>	<i>La diferenciación no es ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener altas expectativas de <i>todos</i> los alumnos.</li> <li>• Preparar tareas de distinto nivel en cada UD para responder a diferentes niveles de dominio.</li> <li>• Dejar opción a los alumnos (con la ayuda del profesor) para elegir modos de aprender y de demostrar lo que han aprendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir un plan individual para algunos alumnos cada día.</li> <li>• Asignar a todos los alumnos el mismo trabajo la mayor parte del tiempo.</li> <li>• Hacer que los alumnos pasen un tiempo considerable ayudando a adquirir dominio a sus compañeros que no dominan el contenido de la unidad.</li> </ul>

50. TOMLINSON, C. A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA, 1999.

51. ROBERTS, J. y ROBERTS, R. “*Writing units that remove the learning ceiling*”. En KARNES, F. y BEAN, S. (Eds.) *Methods and material for teaching the gifted and talented*. Prufrock Press. Waco, TX, 2001. Pág. 213.

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer oportunidades para el progreso continuo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignar más trabajo del mismo nivel de dificultad a los alumnos más avanzados.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructurar la asignación de las tareas de tal manera que, aunque éstas requieran altos niveles de pensamiento crítico, resulten aceptables respuestas variadas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar al grupo-clase como un todo.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar actividades que se ajusten a las variaciones en los estilos de aprendizaje, formas de pensamiento, intereses y rendimiento.</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupar a los alumnos en grupos de aprendizaje cooperativo sin establecer exigencias a nivel individual o hacerles trabajar en contenidos que no son nuevos.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer oportunidades a los alumnos para realizar elecciones sobre lo que quieren aprender.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplear las diferencias observadas en las respuestas de los alumnos a las tareas asignadas para diferenciar el currículum.</li> </ul>                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupar con flexibilidad. Los profesores han de descentralizar la enseñanza y agrupar/reagrupar a los alumnos tras la evaluación de las necesidades individuales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitarse a la aceleración. Los profesores han de utilizar estrategias instructivas variadas.</li> </ul>  |

**Tabla 2<sup>52</sup>.** Lo que es y no es la diferenciación del currículum.

Para hacer posible el progreso de todos, el profesor ha de realizar una evaluación inicial de cada unidad didáctica, evaluación es la clave para programar a distintos niveles de dominio.

La diferenciación se consigue mediante el *agrupamiento* y la *adaptación curricular*. Ambas estrategias se complementan y ninguna de ellas tiene sentido pleno sin la otra. La decisión de adoptar una u otra forma de agrupamiento crea, según Brophy y Good<sup>53</sup>, un dilema que el profesor ha de resolver haciendo

52. Fuente: Susan Allan (2000). Manuscrito no publicado (Cit. en GARGIULO, R. M. *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality* Wadsworth/Thomson Learning. Belmont, CA, 2003. Pág. 33).

53. BROPHY, J. y GOOD, T. *Looking in classrooms* (6ª ed.). Harper Collins. Nueva York, 1994.

do un balance entre las necesidades instructivas y las exigencias que impone el manejo adecuado del aula en cada situación de aprendizaje. Existen modalidades o variantes diversas de agrupamiento, pero los modelos genéricos son dos: el agrupamiento homogéneo y el heterogéneo.

#### **a) Agrupamiento homogéneo por capacidad (cluster grouping)**

Ésta es una modalidad de agrupamiento mediante la que el profesor agrupa dentro de clase a los alumnos en función de sus necesidades y capacidades similares (e.g., grupo alto, medio, bajo). Los investigadores han aportado conclusiones contradictorias sobre este tipo de agrupamiento, habiendo estado generalmente influidas por el uso de diseños de investigación pobres y, en el caso de revisiones de investigación, por sesgos en los estudios incluidos en las mismas<sup>54</sup>.

Algunos autores argumentan que el agrupamiento por capacidad no aporta beneficios significativos a la educación de los alumnos superdotados<sup>55</sup>. Incluso los que abogan por él hacen notar que dicho agrupamiento no es efectivo por sí mismo, ya que ha de ir acompañado de ajustes curriculares apropiados para adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos<sup>56</sup>. El hallazgo de que la auto-estima de los alumnos superdotados y con talento se resiente<sup>57</sup> ha causado también preocupación, pero el declive parece ser temporal y que afecta sólo a determinados aspectos específicos del auto-concepto académico.

Otra creencia bastante extendida es que el agrupamiento por capacidad daña o perjudica el rendimiento académico de los estudiantes menos capaces<sup>58</sup>. Algunos meta-análisis han argumentado contra esta creencia indicando que el agrupamiento por capacidad combinado con modificaciones curriculares beneficia el rendimiento académico de los alumnos superdotados sin perjudicar el de los estudiantes bajos y medios<sup>59</sup>. Aparentemente, las diferencias existentes

54. KULIK, J. A. y KULIK, C. L. C. "Ability grouping". En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1997. Págs. 230-242.

55. SLAVIN, R. E. "Are cooperative learning and "untracking" harmful to the gifted? Response to Allan". *Educational Leadership*, 48(6). 1991. Págs. 68-71; SLAVIN, R. E. "Ability grouping in the middle grades: Achievement effects alternatives". *The Elementary School Journal*, 93. 1993. Págs. 535-552.

56. KULIK, J. A. y KULIK, C. L. C. Opus cit. 1997.

57. HOGE, R. D. y RENZULLI, J. S. "Exploring the link between giftedness and self-concept". *Review of Educational Research*, 63. 1993. Págs. 449-465.

58. BROUSSARD, C. A. y JOSEPH, A. L. "Tracking: A form of educational neglect?". *Social Work in Education*, 20. 1998. Págs. 110-120; MALLERY, J. L. y MALLERY, J. G. The American legacy of ability grouping: Tracking reconsidered. *Multicultural Education*, 7. 1999. Págs. 13-15; WINNER, E. "Exceptionally high intelligence and schooling". *American Psychology*, 52. 1997. Págs. 1070-1081.

59. KULIK, J. A. y KULIK, C. L. C. Opus cit. 1997.

entre los alumnos bajos y altos se relacionan más con los resultados académicos que con la propia práctica del agrupamiento. En este sentido, Shore et. al.<sup>60</sup> hacen notar que el agrupamiento por capacidad es apropiado para la educación de los alumnos superdotados, particularmente si el currículo se adapta a sus necesidades.

### **b) Agrupamiento heterogéneo: el aprendizaje cooperativo**

Representa una alternativa a la formación de grupos basados en la capacidad. En estos grupos se busca deliberadamente la interacción de los alumnos entre sí. El tipo de interacción que prevalezca en el aula se relaciona con el rendimiento y sus efectos pueden apreciarse en ganancias académicas, afectivas y sociales<sup>61</sup>.

El aprendizaje cooperativo es algo más que poner a los alumnos juntos en un grupo. Se define por la naturaleza y estructura de la tarea y por las contingencias de refuerzo que operan en el grupo<sup>62</sup>. La combinación de esos dos elementos se reflejan en la definición de Slavin.

*“el aprendizaje cooperativo se refiere a un conjunto de técnicas que utilizan los alumnos en clase para desarrollar las actividades de aprendizaje en pequeños grupos, al tiempo que reciben reconocimiento o recompensa del grupo”<sup>63</sup>.*

Los elementos básicos que definen a los grupos colaborativos son<sup>64</sup>:

- Trato cara a cara (los alumnos se sientan juntos en lugar de estar dispersos en el aula).
- Interdependencia positiva (necesitan el apoyo mutuo).
- Responsabilidad individual (deben demostrar su aprendizaje individual).

60. SHORE, B. M., CORNELL, D. G. ROBINSON, A. y WARD, V. S. *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. Teachers College Press. New York, 1991

61. SLAVIN, R. E. “*Effects of individual learning expectations on student achievement*”. *Journal of Educational Psychology*, 72. 1980. Págs. 520-524; Stallings y Stipek, 1984; JOHNSON, D. y JOHNSON, R. *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization* (4ª ed.). Allyn y Bacon. Boston, MA, 1994.

62. Stallings y Stipek, 1984

63. SLAVIN, R. E. “*Effects of individual learning expectations on student achievement*”. *Journal of Educational Psychology*, 72. 1980. Págs. 520-524. Pág. 315.

64. CENTER FOR SPECIAL EDUCATION TECHNOLOGY. *Computers and cooperative learning*. The Council for Exceptional Children. Reston, VA, 1990; JOHNSON, D. y JOHNSON, R. 1994.

- Destrezas colaborativas (han de tener capacidad para manejarse y resolver los conflictos que surjan).
- Procesamiento grupal (juntos han de trabajar sobre el contenido, las observaciones del profesor y el *input* resultante ha de emplearse para crear el plan de trabajo para las subsiguientes sesiones de grupo).

La tarea de los miembros del grupo no es *hacer* algo en grupo, sino *aprender* del grupo. Su tamaño depende de las metas de aprendizaje. Si el propósito es que los integrantes revisen o repasen información, el tamaño correcto se sitúa entre 4-6 estudiantes. Si la meta es fomentar la participación en las discusiones de grupo, resolver problemas o aprender matemáticas, en este caso, los grupos de 2-4 integrantes trabajarán mejor.

En la práctica, los efectos del aprendizaje cooperativo varían dependiendo de lo que verdaderamente suceda en el grupo. Es más probable que aprendan quienes hacen preguntas, obtienen respuestas e intentan dar explicaciones. Hay pruebas de que entre más explicaciones se den, más se aprende. Para el aprendizaje parece ser más importante dar buenas explicaciones que recibirlas<sup>65</sup>, ya que para explicar se tiene que organizar la información, interpretar y expresar según las propias palabras, pensar en ejemplos y analogías y poner a prueba la comprensión al responder a preguntas<sup>66</sup>. Igualmente, la estructura del grupo tiene que ver con los resultados obtenidos.

Aunque la investigación ha encontrado algunas desventajas cuando se utiliza esta estructura con alumnos superdotados, dado que el ritmo de los aprendizajes puede ser demasiado lento y los contenidos poco interesantes<sup>67</sup>, cuando se usa junto a otras estrategias puede resultar apropiado incluso para estos chicos. El aprendizaje cooperativo será más efectivo con los alumnos más capaces cuando<sup>68</sup>:

- tenga en cuenta las diferencias de dominio, intereses y modos de aprendizaje,

65. Webb y Palincsar, 1996.

66. KING, A. "Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning". *American Educational Research Journal*, 27. 1990. Págs. 664-687; King, 1994; O'DONNELL, A. M. y O'KELLY, J. "Learning from peers: Beyond the rhetoric of positive results". *Educational Psychology Review*, 6. 1994. Págs. 321-350.

67. RAMSAY, S. G. y RICHARDS, H. C. "Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 41. 1997. Págs. 160-168.

68. NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. *Position paper on cooperative learning for gifted students*. December. Washington, DC, 1996.

- ponga énfasis en tareas de alto nivel que exijan manipulación, aplicación y generalización o extensión de ideas fundamentales,
- exista un equilibrio en el trabajo y responsabilidades de todos los participantes,
- garantice oportunidades para trabajar con compañeros tanto del mismo como de diferente nivel,
- se presenten oportunidades para trabajar independientemente y con todo el grupo-clase.

### c) Agrupamiento en pareja (*peer tutoring*)

Ésta es una variante del agrupamiento probablemente más estructurada que las anteriores que representa una alternativa a la enseñanza uno-a-uno. Los programas con compañero-tutor varían con respecto a la edad y las responsabilidades, recíprocas o no, entre tutor y tutelado, así como en términos de estructura (alta vs. baja), lugar (clase ordinaria vs. educación especial), intensidad (una sesión de 15' por día vs. 45' por semana), tiempo del día (durante el tiempo escolar vs. después del tiempo escolar), dominio (personal/social vs. académico), objetivo (enriquecer vs. reforzar el currículum), etc.

Hay estudios que documentan los beneficios que se obtienen utilizando esta forma de agrupamiento con alumnos de grupos diversos: étnicos, sociales, lingüísticos, así como de diversa edad y rendimiento en diferentes áreas y materias<sup>69</sup>.

La organización cuidadosa y el poner en práctica la técnica utilizando cierta estructura ayuda a maximizar sus beneficios<sup>70</sup>. Los expertos recomiendan que las sesiones en las que se utilice la técnica sean altamente estructuradas y con poca ambigüedad acerca de la tarea. Los mejores resultados se obtienen cuando dichas sesiones son parte regular de la programación (una o varias veces por semana) durante un tiempo considerable y cuando se precisa que los alumnos adquirieran dominio en determinados contenidos o habilidades antes de proseguir con objetivos subsiguientes.

---

69. GREENWOOD, C. R. y DELQUADRI, J. C. "Classwide peer tutoring and the prevention of school failure". *Preventing School Failure*, 39(4). 1995. Págs. 21-25; KING-SEARS, M. E. "Best academic practices for inclusive classrooms". *Focus on Exceptional Children*, 29(7). 1997. Págs. 1-22; UTLEY, C. A. "Advances in peer-mediated instruction and interventions in the 21 st Century". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 2-3; UTLEY, C. A., MORTWEET, S. L. y GREENWOOD, C. R. "Peer-mediated instruction and interventions". *Focus on Exceptional Children*, 29(5). 1997. Págs. 1-23.

70. GREENWOOD, C. R. y DELQUADRI, J. C. Opus cit. 1995. Págs. 21-25; KING-SEARS, M. E. Opus cit. 1997; UTLEY, C. A. 2001.

Esta forma de agrupamiento se ha utilizado con profusión para reforzar o ampliar el dominio de las habilidades básicas de la lectura, escritura y matemáticas, tanto en educación primaria como en secundaria<sup>71</sup>; de las habilidades de pensamiento de alto nivel<sup>72</sup>; o en ciencias sociales y de la salud<sup>73</sup>; con alumnos de alto riesgo<sup>74</sup> y con alumnos con discapacidades<sup>75</sup>.

## 2.2. Agrupamiento, enriquecimiento y aceleración: una ecuación ejemplar para la educación de los alumnos mejor dotados

Hoy los alumnos superdotados y con talento se definen, identifican y atienden adoptando diferentes teorías, modelos y hallazgos de investigación. Este enfoque ecléctico refleja la tendencia contemporánea de no adherirse a ningún modelo instructivo en particular<sup>76</sup>, tratando así de proporcionar la enseñanza que mejor satisfaga las necesidades de cada alumno individual. Aún así, el ingrediente básico de cualquier opción educativa es la *diferenciación*, objetivo que se consigue a través del agrupamiento y la adaptación curricular (véase Tabla 3).

Las estrategias de adaptación curricular más ampliamente utilizadas para

---

71. FUCHS, D., FUCHS, L. S., MATHES, P. G. y SIMMONS, D. C. "Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity". *American Educational Research Journal*, 34(1). 1997. Págs. 174-206; FUCHS, D., FUCHS, L. S., THOMPSON, A., YEN, L., AL OTAIBA, S., NYMAN, K., SVENSON, E., YANG, N., PRENTICE, K., KAZDAN, S. y SAENTZ, L. "Teachers and researchers collaborating to extend Peer-Assisted Learning Strategies to kindergarten and high school". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 15-21; GREENWOOD, C. R., ARREAGA-MAYER, C., UTLEY, C. A., GAVIN, K. M. y TERRY, B. "Classwide peer tutoring learning management system: Applications with elementary-level English language learners". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 34-47; MAHEADY, L., SACCA, M. K. y HARPER, G. F. "CWPT with mildly handicapped high schools students". *Exceptional Children*, 55(1). 1988. Págs. 52-59.

72. ALLSOPP, D. H. "Using classwide peer tutoring to teach beginning algebra problem-solving skills in heterogeneous classrooms". *Remedial and Special Education*, 18. 1997. Págs. 367-379.

73. REDDY, S. S., UTLEY, C. A., DELQUADRI, J. C., MORTWEET, S. L., GREENWOOD, C. R. y BOWMAN, V. "Peer tutoring for health and safety". *Teaching Exceptional Children*, 31(3). 1999. Págs. 44-52.

74. GARDNER, R., CARTLEDGE, G., SEIDL, M., WOOLSEY, L., SCHLEY, G. S. y UTLEY, C. A. "Mt. Olivet after-school program: Peer-mediated interventions for at-risk students". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 22-33.

75. MAHEADY, L., HARPER, G. F. y MALLETTTE. "Peer-mediated instruction and interventions and students with disabilities". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 4-14.

76. GIBSON, S. y EFINGER, J. "Revisiting the Schoolwide Enrichment Model. An approach to gifted programming". *Teaching Exceptional Children*, March-April. 2000. Págs. 48-53.

la educación de los alumnos superdotados han sido el *enriquecimiento* y la *aceleración*, solos o combinados, en sus diversas variantes. La aceleración se entiende como salto de curso o como aprendizaje del currículum a un ritmo más rápido del habitual. Al alumno se le permite pasar por alto los contenidos que ya conoce o ir uno o más cursos por delante de sus compañeros de edad<sup>77</sup>.

Existe cierta preocupación acerca de este procedimiento<sup>78</sup>, preocupación que no se ve respaldada por la investigación, si la aceleración se ha llevado a cabo de forma correcta. La aceleración es mucho más apropiada para los alumnos en el extremo superior de la capacidad, siempre y cuando responda a sus capacidades y necesidades<sup>79</sup>. Por ejemplo, un alumno con capacidad muy superior a la media en todas las áreas académicas y socialmente maduro podría saltar uno o dos cursos, mientras que para otro con una capacidad muy alta en un área, pero con capacidad media en las demás áreas, más que el salto de curso, resultaría apropiada la aceleración sólo en dicha área. Cuando se utiliza apropiadamente, la aceleración da muestras de ganancias académicas de un año aproximadamente como promedio, lo que duplica las ventajas que se producen sin aceleración<sup>80</sup>.

Enfoques	Descripción
<p><b><u>Agrupamiento:</u></b>  <i>Homogéneo</i>  <i>Heterogéneo</i></p>	<p>Agrupamiento por capacidad.                      Agrupamiento con alumnos de distinto nivel de dominio.</p>
<p><b><u>Modificación curricular:</u></b>  <i>Enriquecimiento</i>                      Programación interdisciplinar</p>	<p>Enseñanza de unidades didácticas o temas desde una perspectiva interdisciplinar o globalizada.</p>

77. SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. "Academic acceleration: Background and issues". En SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. (Eds.) *The academic acceleration of gifted children*. Teaching College Press. New York, 1991. Págs. 1-28.

78. SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. "The real problems with academic acceleration". *Gifted Child Today*, 15(2). 1992. Págs. 34-38.

79. SHORE, B. M., CORNELL, D. G. ROBINSON, A. y WARD, V. S. *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. Teachers College Press. New York, 1991; VANTASSEL-BASKA, J. "Identification of candidates for academic acceleration: Issues and concerns". En SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. (Eds.) *The academic acceleration of gifted children*. Teachers College Press. New York, 1991. Págs. 148-161.

80. KULIK, J. A y KULIK, C. L. C. Opus cit. 1997.

Estudio independiente	Estudio de un tema a mayor profundidad de la habitual.
Mentores	Poner en contacto al alumno superdotado con adultos que le orientarán a la hora de aplicar el conocimiento a situaciones de la vida real.
Estudiante interno o en prácticas	Programas que permiten al alumno superdotado, generalmente en el último curso de bachiller, realizar prácticas en un puesto de trabajo de interés para sus objetivos académicos o profesionales.
Currículum compacto	Procedimiento instructivo que permite obtener tiempo para actividades de enriquecimiento en el aula ordinaria reduciendo el tiempo dedicado a la enseñanza de los contenidos que ya se dominan <sup>81</sup> . El primer paso es realizar una evaluación inicial de lo que el alumno sabe de la unidad. El segundo determinar los contenidos más complejos o los productos en los que se tendrá que ocupar el alumno más capacitado.
<b>Aceleración</b>	
Salto de curso	Avance de curso (primaria o secundaria) o seguimiento de cursos mientras se está en bachillerato que permiten obtener créditos universitarios.
Grados de honor	Forma de agrupamiento por capacidad en la que los alumnos, superdotados o no, que demuestran un alto rendimiento en una materia se colocan juntos en clases avanzadas.
Clase especial	Agrupamiento de alumnos en cursos en los que todos ellos tienen un rendimiento y unas habilidades comparables.

81. REIS, S. y PURCELL, J. "An analysis of content elimination strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process". *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2). 1993. Págs. 147-170.

Enseñanza individualizada	Enseñanza proporcionada de forma individual en la que el alumno sigue el currículum de forma independiente a su propio ritmo.
---------------------------	---

**Tabla 3<sup>82</sup>.** Estrategias para la educación de los alumnos superdotados y con talento.

Otro procedimiento común de adaptación curricular para los alumnos superdotados es el enriquecimiento, procedimiento mediante el que se expone al alumno a un currículum de contenido más amplio y complejo que el habitual<sup>83</sup>. Aunque el enriquecimiento y la aceleración se presentan a menudo como estrategias mutuamente excluyentes, no siempre es así<sup>84</sup>; de hecho, ambas funcionan mejor cuando se complementan<sup>85</sup>. En su nivel más básico, el enriquecimiento puede ser beneficioso para los alumnos de todos los niveles de capacidad, pero los alumnos superdotados requieren actividades de enriquecimiento más específicas<sup>86</sup>. En términos generales, los alumnos superdotados agrupados por capacidad que siguen actividades de enriquecimiento rinden igual de bien que permaneciendo en aulas de capacidad heterogénea durante 4-5 meses<sup>87</sup>.

### 2.3. Enseñanza colaborativa e inclusión

En la práctica, resulta poco realista pensar que un sólo profesor en el aula pueda hacer frente a las demandas que genera la inclusión. Por ello, es cada vez más frecuente en los sistemas avanzados que dos profesores enseñen juntos, máxime si se tiene en cuenta que la diferenciación para los alumnos superdotados raramente tiene lugar en el aula ordinaria<sup>88</sup>. La co-enseñanza posibilita

82. Fuente: SMITH, D. *Introduction to special education. Teaching in an age of opportunity* (4ª ed.). Allyn y Bacon. Boston, MA, 2001. Pág. 301.

83. SCHIEVER, S. W. y MAKER, C. J. "Enrichment and acceleration: An overview and new directions". En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1997. Págs. 113-125.

84. SCHIEVER, S. W. y MAKER, C. J. Opus cit. 1997; WINNER, E. "Exceptionally high intelligence and schooling". *American Psychology*, 52. 1997. Págs. 1070-1081.

85. SHORE, B. M. et al. Opus cit. 1991.

86. BASKA, L. K. "Characteristics and needs of the gifted". En FELDHUSEN, J., VANTASSEL-BASKA, J. y SEELEY. (Eds.) *Excellence in educating the gifted*. Love. Denver, 1989. Págs. 15-28.

87. KULIK, J. A. y KULIK, C. L. C. 1997.

88. ARCHAMBAULT, F. X. Jr., WESTBERG, K. L., BROWN, S., HALLMARK, B. W., ZHANG, W. y EMMONS, C. L. "Classroom practices used with gifted third and fourth grade students". *Journal for the Education of the Gifted*, 16. 1993. Págs. 103-119; WESTBERG, K. L., ARCHAMBAULT, F. X., DOBYNS, S. M. y SLAVIN, T. J. "The classroom practices observation study". *Journal of the Education of the Gifted*, 16. 1993. Págs. 120-146.

que el enriquecimiento, la aceleración y el currículo compacto, procedimientos poco frecuentes, puedan incorporarse a la programación.

La co-enseñanza se ha definido de diversas formas. Cook y Friend entienden que “*la co-enseñanza tiene lugar cuando dos o más profesionales enseñan juntos a un grupo diverso o mixto de estudiantes en un mismo espacio físico*”<sup>89</sup>. Steffes y Hof<sup>90</sup> hacen notar que para que esta forma de hacer sea efectiva ha de haber responsabilidad compartida, tiempo de planificación conjunta y empleo de técnicas instructivas variadas. La clave del éxito está en las interacciones que se establecen entre los dos profesores y entre éstos y los alumnos.

Purcell y Leppien la definen desde la perspectiva de la educación de los alumnos superdotados como “*el diálogo y planificación entre profesionales cuyo objetivo es proporcionar servicios diferenciales para los alumnos de alto rendimiento*”<sup>91</sup>.

Cook y Friend<sup>92</sup> desarrollaron cinco modelos que han servido de base para los investigadores y prácticos. Aunque inicialmente se desarrollaron para profesionales de la educación especial de los alumnos con discapacidades, con modificaciones, estos modelos tienen aplicación plena al campo de la educación de los alumnos superdotados<sup>93</sup>. En la literatura se describen los siguientes modelos: enseñanza interactiva, enseñanza por secciones, enseñanza simultánea y enseñanza alternativa<sup>94</sup>.

#### **a) Enseñanza interactiva**

En este modelo, dos profesores enseñan al mismo grupo alternando su intervención por períodos cortos de tiempo. Ambos se dan soporte, clarifican

89. COOK, L. y FRIEND, M. “*Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*”. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). 1995. Pág. 1.

90. STEFFES, B. y HOF, C. C. *Meeting the challenge of creating effective coteaching teams*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Charlotte, NC. 1999, abril.

91. PURCELL, J. H. y LEPIEN, J. H. “*Building bridges between general practitioners and educators of the gifted: A study of collaboration*”. *Gifted Child Quarterly*, 42. 1998. Pág. 172.

92. COOK, L. y FRIEND, M. Opus cit. 1995.

93. HUGHES, C. E. y MURAWSKI, W. A. “*Lessons from another field: Applying co-teaching strategies to gifted education*”. *Gifted Child Quarterly*, 45(3). 2001. Págs. 195-204.

94. BURRELLO, L. C., BURRELLO, J. M. y FRIEND, M. *The power of 2: Making a difference through co-teaching*. CEC Resources. Reston, VA, 1996; HUGHES, C. E. y MURAWSKI, W. A. 2001; WALTHER-THOMAS, C. S., KORINEK, L., MCLAUGHLIN, V. y WILLIAMS, B. T. *Collaboration for inclusive education. Developing successful programs*. Allyn y Bacon. Boston, MA, 2000.

cuestiones y complementan sus explicaciones para garantizar un mejor aprendizaje. Enseñan a modo de diálogo. Mientras un profesor habla, el otro pide aclaraciones, hace demostraciones o presenta ejemplos. Los profesores pueden intercambiar turnos para dirigir una discusión. Así, mientras uno habla, el otro puede hacer preguntas de pensamiento de alto nivel. Mientras uno presenta información, el otro trata de realizar conexiones adicionales con los contenidos y actividades de enriquecimiento. Los profesores pueden representar o simular conflictos y modelar técnicas apropiadas para formular preguntas. Esta estrategia representa un medio excelente para enseñar esas habilidades a los alumnos superdotados, habilidades que, por otro lado, son a menudo apropiadas para otros alumnos también. La enseñanza de técnicas como el empleo de habilidades de pensamiento de alto nivel, aprendizaje basado en la resolución de problemas y actividades creativas pueden ser presentadas a todo el grupo haciendo modificaciones del contenido para los alumnos que tienen dificultades con el material. Así, por ejemplo, mientras un profesor explica la influencia de la Revolución Francesa en el mundo contemporáneo, el otro puede hacer preguntas de pensamiento crítico relacionadas con el tema.

Algunos de los aspectos positivos de este modelo son: el limitado tiempo necesario para la planificación conjunta y el apoyo que se obtiene<sup>95</sup>. Sin embargo, Cook y Friend<sup>96</sup> advierten de las consecuencias negativas que pueden derivarse si ambos profesores no cambian frecuentemente de roles, dado que uno de ellos puede quedar relegado al papel de profesor ayudante, lo cual se traduce en una pérdida de tiempo y talento.

Dado que este modelo requiere el nivel más alto de confianza y compromiso entre ambos profesores, es un procedimiento que muchos profesores se resisten a emplear<sup>97</sup>. Este modelo exige una relación de madurez entre ambos profesores que habitualmente tarda tiempo en surgir. Además, ambos profesores necesitan preparación para afrontar los conflictos resultantes de las personalidades diferentes, las restricciones de tiempo, la proximidad, y el énfasis distinto que pueden poner en el currículum.

### **b) Enseñanza por secciones**

En la enseñanza por *secciones o grupos rotativos*, los alumnos divididos en grupos van rotando por diferentes secciones en las que se presentan contenidos o se realizan actividades de distinta naturaleza y/o nivel de dificultad. Cada profesor se responsabiliza de unas secciones. Esta forma de agrupar, ade-

95. DETTMER, P., DYCK, N. y THURSTON, L. P. *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (3rd ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1999.

96. COOK, L. y FRIEND, M. Opus cit. 1995.

97. COOK, L. y FRIEND, M. Opus cit. 1995.

más de permitir la presentación simultánea de contenidos distintos posibilita a los profesores adaptar la enseñanza al nivel de aptitud o de conocimiento. La agrupación facilita un alto nivel de respuesta en los alumnos que disfrutan trabajando así porque les gusta moverse de una sección a otra manteniendo así un alto nivel de motivación. El tiempo de permanencia en cada sección suele ser de unos 15-20 minutos. Este procedimiento facilita el desarrollo de actividades compactadas para los alumnos más avanzados, permite la presentación de la información a distinto nivel de profundidad y adaptar la enseñanza basándose en la naturaleza de los grupos.

Esta estrategia resulta apropiada particularmente cuando hay una necesidad para trabajar en pequeño grupo en contenidos que no son de naturaleza lineal. Las habilidades aprendidas en una sección pueden no tener nada que ver con la información presentada en otra. Los profesores pueden adaptar más fácilmente en amplitud y complejidad los contenidos y hacer cambios basándose en las diferencias individuales.

Las aulas organizadas en torno al aprendizaje de resolución de problemas pueden beneficiarse de este modelo porque permite a los grupos investigar en detalle aspectos múltiples del problema. En la clase de lenguaje, por ejemplo, un profesor puede trabajar con un pequeño grupo los nombres, mientras el otro trabaja con otro grupo los verbos y mientras un tercer grupo puede estar trabajando de forma independiente a diversos niveles. Los alumnos cambian de una sección a otra, por lo que todos ellos reciben la enseñanza de cada uno de los dos profesores, pero al nivel de exigencia adecuado. Aunque los profesores tienen que dividirse el contenido y los materiales y mantener una comunicación entre ellos, cada uno es responsable de la planificación y presentación específica del contenido que le corresponde, reduciéndose por consiguiente el tiempo para la programación conjunta.

Una dificultad potencial inherente a este modelo es el incremento de ruido que se produce en el aula. Estrategias como hacer que un solo grupo este trabajando en actividades de discusión activa mientras otros están ocupados en trabajo independiente, lectura silenciosa o actividades audiovisuales puede reducir esas dificultades potenciales. Dado que este modelo presupone que los dos profesores son igualmente competentes para adaptar la enseñanza es importante que ambos distribuyan sus responsabilidades. Finalmente, su uso está determinado por la naturaleza del contenido a impartir. Por consiguiente, este modelo no resulta apropiado para material que deba ser presentado de forma secuencial. Sin embargo, resulta muy efectivo para reforzar conceptos iniciales o trabajar con grupos de diferente nivel.

### *c) Enseñanza simultánea o paralela*

En este procedimiento, se divide a los alumnos de la clase en dos grupos

de forma que: (a) cada profesor trabaja con un grupo explicando el *mismo contenido*, al mismo tiempo, pero a distinto nivel de profundidad o (b) ambos profesores enseñan *distinto contenido* al mismo tiempo. Finalizada su intervención con un grupo, los profesores cambian de grupo para explicar lo mismo al otro. Este enfoque exige que ambos profesores planifiquen juntos para adoptar las estrategias de diferenciación pertinentes. Aún cuando el contenido básico puede ser el mismo, el profesor especialista puede centrarse en conceptos de alto nivel y relaciones interdisciplinarias. Este modelo de enseñanza es más efectivo para la presentación inicial de los contenidos, actividades en las que se exige una atención próxima del profesor.

Una ventaja significativa del modelo es la capacidad de presentar contenidos a niveles múltiples<sup>98</sup>. El grupo avanzado puede aprender el contenido más rápidamente y tener tiempo adicional para proyectos individuales y oportunidades para la investigación. Por ejemplo, en la clase de ciencias ambos profesores pueden estar presentando contenidos sobre astrología. Sin embargo, mientras uno puede estar presentando el material a la mitad de la clase de una forma más concreta, utilizando manipulativos y modelos, el otro puede estar realizando con la otra mitad actividades de discusión. Cada grupo está trabajando en el mismo currículum al mismo tiempo, pero el contenido presentado por los profesores se adapta en función de las necesidades y capacidades de los estudiantes de ambos grupos.

La dificultad mayor es conseguir las actividades adecuadas para cada grupo sin que los alumnos perciban que sus actividades son menos importantes que las del otro grupo. Otra dificultad potencial tiene que ver con la presentación del contenido al mismo tiempo dadas las diferencias en capacidad, estilos de enseñanza, personalidad y dinámicas resultantes en el grupo. Finalmente, el grado de diferenciación que se puede conseguir para los alumnos superdotados es más restrictivo debido al factor límite de tiempo. Esta estrategia resulta más apropiada para aquellas actividades que llevan a un enriquecimiento y al conocimiento más profundo del contenido de un área, más que a la aceleración o ampliación lineal de los contenidos.

#### **d) Enseñanza alternativa**

Se divide el grupo-clase en subgrupos, generalmente dos, que trabajan en contenidos o habilidades específicas. Mientras un profesor enseña al grupo pequeño, el otro enseña al resto, de manera que un profesor puede estar con un grupo reducido que necesita refuerzo o enriquecimiento, mientras el otro atiende a los demás. El tamaño de uno de los grupos suele ser reducido (menos de 6 alumnos). Los profesores suelen cambiar de rol cada semana o quincena. Por

---

98. DETTMER, P., et al. Opus cit. 1999.

ejemplo, mientras un profesor trabaja en gran grupo la multiplicación, el otro puede estar trabajando en pequeño grupo la división, en multiplicaciones más complejas o en sus aplicaciones matemáticas. O, mientras un profesor enseña en gran grupo el desarrollo del vocabulario, el otro profesor puede estar trabajando con alumnos que dominan ese contenido en un proyecto de investigación que explore la etiología del vocabulario.

Este modelo permite la diferenciación en pequeños grupos y funciona particularmente bien para contenidos de naturaleza lineal, dado que el segundo profesor se ocupa de facilitar la aceleración y de compactar los procesos. Ambos profesores pueden dar soporte también a actividades de enriquecimiento tales como proyectos individuales y de investigación para alumnos o pequeños grupos que hayan adquirido dominio de los contenidos y habilidades requeridas. El mayor riesgo es el posible sentimiento elitista que se puede crear dentro del aula al poner juntos a los alumnos superdotados. Cambiar los grupos en las diferentes materias y asegurar que los grupos interactúan con ambos profesores en diferentes momentos puede aliviar ese riesgo<sup>99</sup>.

Es importante destacar que estos modelos (Figura 1) se pueden emplear en tándem y en diferentes momentos a través del desarrollo de las unidades didácticas. Por ejemplo, en una lección de ciencias sobre la erosión del suelo la clase puede empezar con el profesor proporcionando información sobre los diferentes tipos de suelo y presentando un problema a resolver. Seguidamente, se pueden asignar los alumnos a centros de aprendizaje para llevar a cabo los experimentos, empleando modelos de co-enseñanza por secciones o simultánea. Si los alumnos van de un profesor o centro a otro a recibir enseñanza diferenciada, el modelo que se emplea es el de secciones; si la clase se divide en dos grupos con cada uno de los grupos trabajando en un centro distinto y presentando el mismo material al mismo tiempo, el modelo adoptado es el de la enseñanza simultánea. Al final de la lección ambos profesores pueden poner juntos a todos los alumnos para presentar los resultados de la actividad.

La literatura sobre co-enseñanza ha proporcionado pocos datos sobre la dinámica que siguen los dos profesores enseñando y sobre los beneficios que se derivan para los alumnos<sup>100</sup>. La planificación conjunta y la participación en

99. VAUGHN, S., SCHUMM, J. S. y ARGUELLES, M. E. "The ABCDEs of co-teaching". *Teaching Exceptional Children*, 30(2). 1997. Págs. 42-45.

100. GATELY, S. E. y GATELY, F. J. "Understanding co-teaching components". *Teaching Exceptional Children*, March-April. 2001. Págs. 40-47; IDOL, L., NERVIN, A., y PAOLUCCI-WHITECOMB, P. *Collaborative consultation* (2<sup>a</sup> ed.). Pro-Ed. Austin, TX, 1994; MURASWSKI, W. W. y SWANSON, H. L. "A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data?". *Remedial and Special Education*, 22 (5). 2001. Págs. 258-267.

igualdad de estatus son variables críticas para su continuidad y efectividad. La desigualdad en alguna de las partes puede perjudicar el proceso en todos los sentidos y hacer surgir un sinfín de problemas. En este tipo de enseñanza ninguna de las partes ha de quedar relegada a la categoría de ayudante del otro<sup>101</sup>.

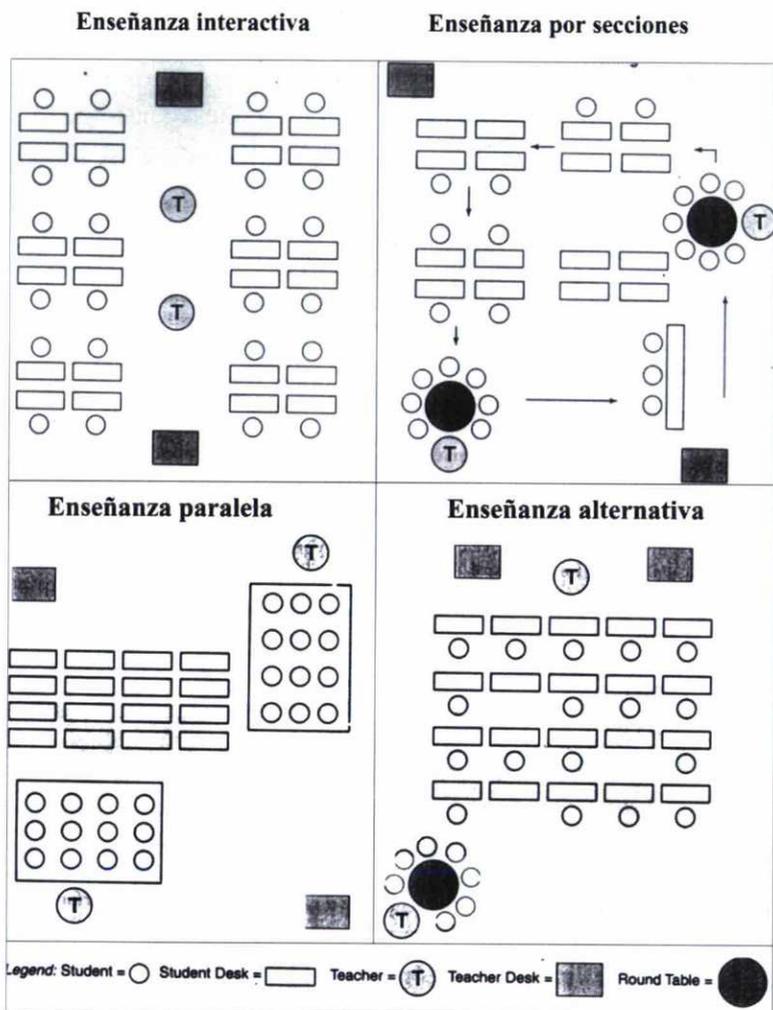


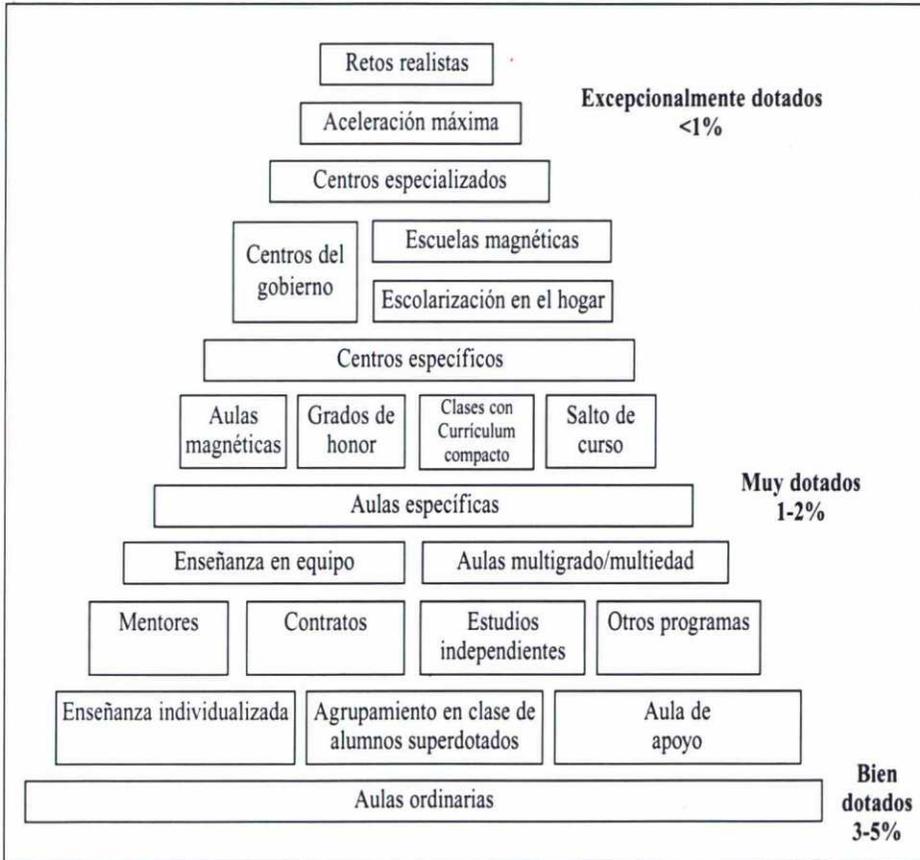
Figura 1<sup>102</sup>. Variantes de co-enseñanza

101. WALTHER-THOMAS, C. S., KORINEK, L., MCLAUGHLIN, V. y WILLIAMS, B. T. *Collaboration for inclusive education. Developing successful programs*. Allyn y Bacon. Boston, MA, 2000.

102. Fuente: WALTHER-THOMAS, C., KORINEK, L., MCLAUGHLIN, V. y WILLIAMS, B. *Collaboration for inclusive education. Developing successful programs*. Allyn y Bacon. Boston, MA, 2000. Pág. 195.

## 2.4. Otras opciones para la educación de los alumnos más capaces

Los alumnos superdotados y con talento, a menudo, necesitan una exposición a un currículum más exigente e intelectualmente desafiante que el que se proporciona a sus compañeros<sup>103</sup>. En algunos casos, necesitan atender a programas fuera del aula ordinaria. Por ello, algunos centros del extranjero proporcionan un continuo de servicios designados para satisfacer las necesidades *únicas* de estos alumnos. En la Figura 2, se incluyen las alternativas más apropiadas para el alumnado superdotado de educación primaria y secundaria.



**Figura 2**<sup>104</sup>. Opciones educativas para los alumnos superdotados y con talento

103. FELDHUSEN, J. "Programs for the gifted few or talent development for the many?". *Phi Delta Kappan*, 79. 1998. Págs. 735-788; VANTASSEL-BASKA, J. "The development of academic talent: A mandate for educational best practices". *Phi Delta Kappan*, 79. 1998. Págs. 760-763.

104. Fuente: CLARK, B. *Growing up gifted*. Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ, 1997. 5ª ed. Pág. 197.

### 3. CONCLUSIONES

Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades únicas de los alumnos superdotados y con talento en centros y aulas ordinarias es una preocupación constante para los profesionales y defensores de su educación. Con el énfasis creciente en la inclusión, es importante que los profesores reciban formación para diferenciar el currículum<sup>105</sup>. Los investigadores han propuesto modos diversos para adaptar el ambiente de aprendizaje y el currículum a las necesidades de estos chicos. Entre dichas prácticas se incluyen la aceleración, el currículum compacto, el enriquecimiento, los centros de aprendizaje, el aprendizaje mediante la resolución de problemas creativos, el estudio independiente, currículos interdisciplinarios, currículos basados en la resolución de problemas y enseñanza basada en las preferencias individuales. Sin embargo, cambiar la forma de enseñar del profesor no es una tarea fácil, por lo que cada vez es más necesaria la colaboración interprofesional. Sin dicha colaboración, la investigación consistentemente ha documentado que la diferenciación raramente tiene lugar en el aula. Los modelos presentados proporcionan un ejemplo de las posibilidades existentes para educar diferencialmente a los más capaces en un ambiente de enseñanza-aprendizaje inclusivo.

---

105. REIS, S. M., GENTRY, M. y MAXFIELD, L. R. "The application of enrichment clusters to teachers' classroom practices". *Journal for the Education of the Gifted*, 21. 1998. Págs. 310-334; WESTBERG, K. L. et al. 1993.

## REFERENCIAS

- AEFSKY, F. *Inclusion confusion*. Corwin Press. Thousand Oaks, CA, 1995.
- ALLSOPP, D. H. "Using classwide peer tutoring to teach beginning algebra problem-solving skills in heterogeneous classrooms". *Remedial and Special Education*, 18. 1997. Págs. 367-379.
- ARCHAMBAULT, F. X. Jr., WESTBERG, K. L., BROWN, S., HALLMARK, B. W., ZHANG, W. y EMMONS, C. L. "Classroom practices used with gifted third and fourth grade students". *Journal for the Education of the Gifted*, 16. 1993. Págs. 103-119.
- BALLARD, K. "Inclusion, paradigms, power and participation". En CLARK, C., DYSON, A. y MILWARD, A. (Eds.) *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995.
- BASKA, L. K. "Characteristics and needs of the gifted". En FELDHUSEN, J., VANTASSEL-BASKA, J. y SEELEY. (Eds.) *Excellence in educating the gifted*. Love. Denver, 1989. Págs. 15-28.
- BENBOW, C. P. y STANLEY, J. C. "Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students". *Psychology, Public Policy, and Law*, 2. 1996. Págs. 249-292.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. y DYSON, A. "Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system". *International Journal of Inclusive Education*, 1(4). 1997. Págs. 337-355.
- BORLAND, J. H. "Gifted education and the threat of irrelevance". *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 129-147.
- BROPHY, J. y GOOD, T. *Looking in classrooms* (6<sup>a</sup> ed.). Harper Collins. Nueva York, 1994.
- BROUSSARD, C. A. y JOSEPH, A. L. "Tracking: A form of educational neglect?". *Social Work in Education*, 20. 1998. Págs. 110-120.
- BURRELLO, L. C., BURRELLO, J. M. y FRIEND, M. *The power of 2: Making a difference through co-teaching*. CEC Resources. Reston. VA, 1996.
- CAJIDE, J. y PORTO, A. "Intervención y educación de superdotados". *Bordón*, 54(2 y 3). 2002. Págs. 241-254.

CARDONA, M. C. "Líneas de investigación en educación inclusiva". En LÓPEZ SÁNCHEZ, M. et al. (Coord.) *Diversidad, inclusión y diferenciación educativa en los comienzos del siglo XXI*. Regiduría de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Elche. Elche, 2001. Págs. 57-68.

CENTER FOR SPECIAL EDUCATION TECHNOLOGY. *Computers and cooperative learning*. The Council for Exceptional Children. Reston, VA, 1990.

CENTRO DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN, CSIE *Developing an inclusive policy for your school: A CSIE guide*. CSIE. Bristol, 1996.

CLARK, B. *Growing up gifted* (5ª ed., p. 197). Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ, 1997.

CLARK, C., DYSON, A. y MILWORD, A. *Towards inclusive schools?*. David Fulton. Londres, 1995.

COHEN, L. M., AMBROSE, D. y POWELL, W. N. (2000). "Conceptual foundations and theoretical lenses for the diversity of giftedness and talent". En HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 331-344.

COOK, L. y FRIEND, M. "Co-teaching: Guidelines for creating effective practices". *Focus on Exceptional Children*, 28(3). 1995. Págs. 1-12.

COOPER, P., UPTON, G. y SMITH, C. "Ethnic minority and gender distribution among staff and pupils in facilities for pupils with emotional and behavioural difficulties in England and Wales". *British Journal of Sociology of Education*, 12(1). 1991. Págs. 77-94.

DANIELSON, L. y BELLAMY, G. T. "State variation in placement of children with handicaps in segregated environments". *Exceptional Children*, 55. 1989. Págs. 448-455.

DETTMER, P., DYCK, N. y THURSTON, L. P. *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (3ª ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1999.

FELDHUSEN, J. "Programs for the gifted few or talent development for the many?". *Phi Delta Kappan*, 79. 1998. Págs. 735-788.

FINE, M. y ASCH, A. "Disability beyond stigma: social interaction, discrimination and activism". *Journal of Social Issues*, 44(1). 1988. Págs. 61-74.

FLORIAN, L. Prácticas inclusivas ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (Coord.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Págs. 43-58. (Trad. al castellano de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

FOREST, M. y PEARPOINT, J. "Putting all kids on the MAP". *Educational Leadership*, 50(2). 1992. Págs. 26-31.

FUCHS, D., FUCHS, L. S., MATHES, P. G. y SIMMONS, D. C. "Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity". *American Educational Research Journal*, 34(1). 1997. Págs. 174-206.

FUCHS, D., FUCHS, L. S., THOMPSON, A., YEN, L., AL OTAIBA, S., NYMAN, K., SVENSON, E., YANG, N., PRENTICE, K., KAZDAN, S. y SAENTZ, L. "Teachers and researchers collaborating to extend Peer-Assisted Learning Strategies to kindergarten and high school". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 15-21.

GALLAGHER, J. J. "A critique of critiques of gifted education". *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 234-249.

GARDNER, R., CARTLEDGE, G., SEIDL, M., WOOLSEY, L., SCHLEY, G. S. y UTLEY, C. A. "Mt. Olivet after-school program: Peer-mediated interventions for at-risk students". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 22-33.

GARGIULO, R. M. *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. Wadsworth/Thomson Learning. Belmont, CA, 2003. Pág. 336.

GATELY, S. E. y GATELY, F. J. "Understanding co-teaching components". *Teaching Exceptional Children*, March-April. 2001. Págs. 40-47.

GERSCHEL, L. "Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales: equidad e inclusión". En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (Coord.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Págs. 101-121. (Trad. al cast. de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

GIANGRECO, M. F. "Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture". *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(3). 1997. Págs. 193-206.

GIBSON, S. y EFINGER, J. "Revisiting the Schoolwide Enrichment Model. An approach to gifted programming". *Teaching Exceptional Children*, March-April. 2000. Págs. 48-53.

GIPPS, C. y MURPHY, P. *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Open University Press. Buckingham, 1994.

GREENWOOD, C. R., ARREAGA-MAYER, C., UTLEY, C. A., GAVIN, K. M. y TERRY, B. "Classwide peer tutoring learning management system: Applications with elementary-level English language learners". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 34-47.

GREENWOOD, C. R. y DELQUADRI, J. C. "Classwide peer tutoring and the prevention of school failure". *Preventing School Failure*, 39(4). 1995. Págs. 21-25.

HALL, J. "Integration, inclusion —what does it all mean?". En COUPE O'KANE, J. y GOLDBART, J. (Eds.) *Whose choice? Contentious issues for those working with people with learning difficulties*. David Fulton. Londres, 1996.

HOGUE, R. D. y RENZULLI, J. S. "Exploring the link between giftedness and self-concept". *Review of Educational Research*, 63. 1993. Págs. 449-465.

HOPKINS, D., WEST, M. y AINSCOW, M. *Improving the quality of education for all: Progress and challenge*. David Fulton. Londres, 1996.

HUGHES, C. E. y MURAWSKI, W. A. "Lessons from another field: Applying co-teaching strategies to gifted education". *Gifted Child Quarterly*, 45(3). 2001. Págs. 195-204.

IDOL, L., NERVIN, A., y PAOLUCCI-WHITCOMB, P. *Collaborative consultation* (2<sup>a</sup> ed.). Pro-Ed. Austin, TX, 1994.

INCLUSION INTERNATIONAL. *Inclusion: News from inclusion international*. Inclusion International. Brussels, 1996, April.

JENKINSON, J. C. *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. Routledge. Londres, 1997.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED. Madrid, 2000.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. “La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar”. *Bordón*, 54(2 y 3). 2002. Págs. 219-239.

KING, A. “Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning”. *American Educational Research Journal*, 27. 1990. Págs. 664-687.

KING-SEARS, M. E. “Best academic practices for inclusive classrooms”. *Focus on Exceptional Children*, 29(7). 1997. Págs. 1-22.

JOHNSEN, S. K. y MITCHELL, M. “What the research says about grouping gifted children”. *Tempo*, 22(1). 2002. Págs. 24-29.

JOHNSON, D. y JOHNSON, R. *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization* (4<sup>a</sup> ed.). Allyn y Bacon. Boston, MA, 1994.

KIRSCHENBAUM, R. J., ARMSTRONG, D. C. y LANDRUM, M. S. “Resource consultation model in gifted education to support talent development in today’s inclusive schools”. *Gifted Child Quarterly*, 43, 1999. Págs. 39-47.

KULIK, J. A y KULIK, C. L. C. “Ability grouping”. En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1997. Págs. 230-242.

LEWIS, A. *Children’s understanding of disability*. Routledge. Londres, 1995.

LIPSKY, D. K. y GARTNER, A. *Inclusion and school reform: Transforming America’s classrooms*. Paul H. Brookes. Baltimore, 1997.

MAHEADY, L., HARPER, G. F. y MALLETT. “Peer-mediated instruction and interventions and students with disabilities”. *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 4-14.

MAHEADY, L., SACCA, M. K. y HARPER, G. F. “CWPT with mildly handicapped high schools students”. *Exceptional Children*, 55(1). 1988. Págs. 52-59.

MALLERY, J. L. y MALLERY, J. G. The American legacy of ability grouping: Tracking reconsidered. *Multicultural Education*, 7. 1999. Págs. 13-15.

MARGOLIN, L. “A pedagogy of privilege”. *Journal for the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs.164-180.

MELSER, N. A. "Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies". *Roeper Review*, 21. 1999. Págs. 315.

MOON, S. M. y ROSSELLI, H. C. (2000). "Developing gifted programs". En HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International Handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 498-522.

MURASWSKI, W. W. y SWANSON, H. L. A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22 (5). 2001. Págs. 258-267.

NACIONES UNIDAS. *Convention on the rights of the child*. UN. Nueva York, 1989.

NACIONES UNIDAS. *Standard rules on the equalisation of opportunities for persons with disabilities*. UN. Nueva York, 1993.

NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. *Position paper on cooperative learning for gifted students*. December. Washington, DC, 1996.

NIRJE, B. "The basis and logic of the normalisation principle". *Australia and New Zeland Journal of Developmental Disabilities*, 11. 1985. Págs. 65-68.

O'DONNELL, A. M. y O'KELLY, J. "Learning from peers: Beyond the rhetoric of positive results". *Educational Psychology Review*, 6. 1994. Págs. 321-350.

PETERS, S. "Disability baggage: Changing the educational research terrain". En CLOUGH, P. y BARTON, L. (Eds.) *Making difficulties: Research and the construction of SEN*. Paul Chapman. Londres, 1995.

POTTS, P. *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, September. 1997.

PUGH, A. y MACRAE, I. *Old school ties*. BBC Disability Programmes Unit. Londres, 1995.

PURCELL, J. H. y LEPPHEN, J. H. "Building bridges between general practitioners and educators of the gifted: A study of collaboration". *Gifted Child Quarterly*, 42. 1998. Págs. 172-181.

- RAMSAY, S. G. y RICHARDS, H. C. "Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 41. 1997. Págs. 160-168.
- REDDY, S. S., UTLEY, C. A., DELQUADRI, J. C., MORTWEET, S. L., GREENWOOD, C. R. y BOWMAN, V. "Peer tutoring for health and safety". *Teaching Exceptional Children*, 31(3). 1999. Págs. 44-52.
- REIS, S. M., GENTRY, M. y MAXFIELD, L. R. "The application of enrichment clusters to teachers' classroom practices". *Journal for the Education of the Gifted*, 21. 1998. Págs. 310-334.
- REIS, S. y PURCELL, J. "An analysis of content elimination strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process". *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2). 1993. Págs. 147-170.
- REISER, R. y MASON, M. *Disability equality in the classroom: A human rights issue*. Inner Londres Education Authority. Londres, 1990.
- ROBERTS, J. y ROBERTS, R. "Writing units that remove the learning ceiling". En KARNES, F. y BEAN, S. (Eds.) *Methods and material for teaching the gifted and talented*. Prufrock Press. Waco, TX, 2001. Págs. 213-252.
- ROBINSON, A. "Cooperative learning, curriculum access, and the challenges of acceleration". *Tempo*, 18(1). 1998. Págs. 6-7.
- ROGERS, K. B. "Using current research to make good decisions about grouping". *Bulletin*, 82. 1998. Págs. 38-46.
- ROGERS, K. B. "Making wise choices in grouping the gifted". *Tempo*, 23(1). 2002a. Pág. 22.
- ROGERS, K. B. "Comments on grouping the gifted and the talented: Questions and answers". *Roeper Review*, 24(3). 2002b. Pág. 102.
- ROSE, R. "Inclusión y participación en el aprendizaje". En TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (Coord.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Págs. 141-161. (Trad. al cast. de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).
- ROSSELLI, H. C. "From Passow to Gardner: Curriculum for talent development". *Gifted Child Quarterly*, 42. 1998. Págs. 245-252.

ROUSE, M. y FLORIAN, L. "Effective inclusive schools: A study in two countries". *Cambridge Journal of Education*, 26(1). 1996. Págs. 71-85.

SAPON-SHEVIN, M. "Beyond gifted education: Building A shared agenda for school reform". *Journal of the Education of the Gifted*, 19. 1996. Págs. 192-214.

SCHIEVER, S. W. y Maker, C. J. "Enrichment and acceleration: An overview and new directions". En COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed.). Allyn and Bacon. Boston, 1997. Págs. 113-125

SEBBA, J. *Developing inclusive schools*. University of Cambridge Institute of Education, 31. 1996. Pág. 3.

SHORE, B. M., CORNELL, D. G. ROBINSON, A. y WARD, V. S. *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. Teachers College Press. New York, 1991.

SHORE, B. M. y DELCOURT, M. A. "Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education". *Journal for the Education of the Gifted*, 20. 1996. Págs. 138-154.

SIMS, M. y CRENSHAW, D. "Ability grouping & acceleration & differentiation". *Tempo*, 23(1). 2002. Págs. 12-13, 19.

SLAVIN, R. E. "Effects of individual learning expectations on student achievement". *Journal of Educational Psychology*, 72. 1980. Págs. 520-524.

SLAVIN, R. E. "Are cooperative learning and "untracking" harmful to the gifted? Response to Allan". *Educational Leadership*, 48(6). 1991. Págs. 68-71.

SLAVIN, R. E. "Ability grouping in the middle grades: Achievement effects alternatives". *The Elementary School Journal*, 93. 1993. Págs. 535-552.

SMITH, D. *Introduction to special education. Teaching in an age of opportunity* (4<sup>a</sup> ed.). Allyn y Bacon. Boston, MA, 2001. Pág. 301.

SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. "Academic acceleration: Background and issues". En SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. (Eds.) *The academic acceleration of gifted children*. Teaching College Press. New York, 1991. Págs. 1-28.

SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. "The real problems with academic acceleration". *Gifted Child Today*, 15(2). 1992. Págs. 34-38.

STALLINGS, J. A. y STIPEK, D. "Research on early childhood and elementary school teaching programs". En WITTRICK, N. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3<sup>a</sup> ed.). Macmillan. Nueva York, 1986.

STEFFES, B. y HOF, C. C. *Meeting the challenge of creating effective coteaching teams*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Charlotte, NC. 1999, abril.

TENO, K. M. "Cluster grouping elementary gifted students in the regular classroom". *Gifted Child Today*, 23(1). 2000. Pág. 44.

THOMAS, G. "Inclusive schools for an inclusive society". *British Journal of Special Education*, 24(3). 1997. PÁGS. 103-107.

TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. EOS. Madrid, 2003. Pág. 47. (Trad. al cast. de C. Cardona de la obra original en inglés, *Promoting inclusive practice*. Routledge. Londres).

TOMLINSON, C. A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA, 1999.

TOMLINSON, C. A. "Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation". *Educational Leadership*, 58(1). 2000. Págs. 6-11.

TOMLINSON, C. A., COLEMAN, M. R., ALLAN, S., UDALL, A. y LANDRUM, M. "Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation, and collaboration". *Gifted Child Quarterly*, 40. 1996. Págs. 165-171.

UDITSKY, B. "From integration to inclusion: The Canadian experience". En SLEE, R. (Ed.) *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Falmer Press. Londres, 1993.

UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. París, 1994.

UTLEY, C. A. "Advances in peer-mediated instruction and interventions in the 21<sup>st</sup> Century". *Remedial and Special Education*, 22(1). 2001. Págs. 2-3.

UTLEY, C. A., MORTWEET, S. L. y GREENWOOD, C. R. "Peer-mediated instruction and interventions". *Focus on Exceptional Children*, 29(5). 1997. Págs. 1-23.

VANTASSEL-BASKA, J. "Identification of candidates for academic acceleration: Issues and concerns". En SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D. (Eds.) *The academic acceleration of gifted children*. Teachers College Press. New York, 1991. Págs. 148-161.

VANTASSEL-BASKA, J. "The development of academic talent: A mandate for educational best practices". *Phi Delta Kappan*, 79. 1998. Págs. 760-763.

VAUGHN, S., SCHUMM, J. S. y ARGUELLES, M. E. "The ABCDEs of co-teaching". *Teaching Exceptional Children*, 30(2). 1997. Págs. 42-45.

WALKER, L. y SEYMOUR, J. "Cluster grouping: From research to reality". *Tempo*, 22(1). 2002. Págs. 4-5, 15-16.

WALTHER-THOMAS, C. S., KORINEK, L., MCLAUGHLIN, V. y WILLIAMS, B. T. *Collaboration for inclusive education. Developing successful programs*. Allyn y Bacon. Boston, MA, 2000.

WESTBERG, K. L., ARCHAMBAULT, F. X., DOBYNS, S. M. y SLAVIN, T. J. "The classroom practices observation study". *Journal of the Education of the Gifted*, 16. 1993. Págs. 120-146.

WINEBRENNER, S. *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Free Spirit. Minneapolis, MN, 1992.

WINNER, E. "Exceptionally high intelligence and schooling". *American Psychology*, 52. 1997. Págs. 1070-1081.

ZIEGLER, A. y HELLER, K. A. "Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective". En HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Elsevier. Oxford, 2000. Págs. 3-22