

Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados

Esteban SÁNCHEZ MANZANO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad Complutense de Madrid

Marta SÁNCHEZ CUENCA

Licenciada en Pedagogía

El principal objetivo de este artículo ha sido la recogida y presentación de información sobre estrategias educativas para los superdotados. Las opiniones vienen avaladas por los más competentes autores e investigadores en este campo de la educación.

Existe una gran polémica en cuanto a los niños superdotados, aunque en España este tema no ha sido aún estudiado con la suficiente profundidad.

La controversia de opiniones radica en el hecho de claridad, si estos niños deben ser incluidos dentro de la educación especial o, por el contrario, recibir una educación normal; si debe integrárseles dentro de las clases ordinarias o si se les debe separar en instituciones especialmente preparadas para ellos.

Con este artículo pretendemos arrojar más luz sobre esta polémica, perfilando hacia qué lado se inclina la mayoría de los investigadores.

La preocupación por los niños «superdotados» y su educación comenzó ya en el año 1869, cuando *Galton* publicó un libro titulado «Hereditary Genius». En el año 1900, en la ciudad de Nueva York, se iniciaron clases de progreso rápido para niños excepcionalmente brillantes. En el año 1921, *Terman* empezó el primer estudio sobre niños con inteligencia excepcional, cuyo objetivo era describir las posibles características del niño superdotado. La muestra fue escogida de los informes que daban los maestros. Seleccionados los alumnos, se les pasó el test de inteligencia Stanford-Binet para elegir a aquellos niños que daban un CI igual o superior a 140. De este estudio se obtuvieron algunas conclusiones: la influencia del medio, de variables biológicas y psicológicas, en la sobredotación.

En el año 1968, *Ogden* describió los resultados de aquellos niños, sólo que ahora en adultos; la conclusión general fue clara: los niños medidos por Terman tendían a ser adultos igualmente brillantes. En 1977, *Sears y Barbie*, haciendo el seguimiento de los mismos aspectos medidos por Terman, llegaron a conclusiones tales como: alto índice de satisfacción profesional, buena salud y vida familiar sana.

Los trabajos actuales sobre niños superdotados, aunque no muy numerosos, son significativos. Entre ellos podemos señalar el SMPY (Study of Mathematical Precocious Youth, Fox, 1976, 1977), el IGCSG (Intellectually Gifted Child Study Group, Fox y Tobin, 1978), y el TTCT (Torrance Test of Creative Thinking, Torrance, 1977).

En lo referente al término «superdotado», fue utilizado por primera vez en 1920, por *Guy M. Whipple*, para referirse a los niños con una capacidad superior a lo normal.

A partir de los estudios de Terman, comienza a hablarse de diferentes tipos de sobredotación, llegándose a la conclusión de que cada niño superdotado puede serlo en algún aspecto, sin necesidad de serlo globalmente.

La definición más completa sobre los niños superdotados, que aún sigue en vigencia y es utilizada por la mayoría de los investigadores, fue propuesta por la *Oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE)* y presentada en 1971 en el *Informe Marland*:

«Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas calificadas profesionalmente. que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación:

1. Capacidad intelectual general.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento creativo o productivo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Áreas visuales y representativas.
6. Capacidad psicomotriz.

En cuanto a las estrategias educativas para los niños superdotados, propuestas por diferentes autores, las hemos agrupado en tres grandes áreas: familiar, escolar y social, puesto que éstos son los ámbitos básicos en los que el niño se desarrolla.

AREA FAMILIAR

Los autores la delimitan entre el nacimiento y el momento en que el niño comienza a ir a la escuela. La educación familiar más importante es la de la

etapa de bebé. *White* (1988) habla de las siguientes estrategias, durante esta etapa:

- a) Proporcionar oportunidades de aprendizaje apropiadas para fomentar los intereses y destrezas del niño.
- b) Los padres servirán de asesores personales, suministrando al bebé estímulos, compartiendo su entusiasmo y consolándole si algo le sale mal.
- c) Mantener un control y guía firme en sus relaciones sociales, enseñándole lo especial que es, pero no más especial que cualquiera en el mundo.

La crianza de un niño se deja a su propia familia, y en general, a la madre. Se requiere una orientación profesional sistemática del desarrollo desde el nacimiento, que atienda a la familia como el primero y principal sistema educativo en el que va a vivir el niño (*White*, 1988).

AREA ESCOLAR

El niño superdotado necesita un *ritmo rápido* de aprendizaje (*Marjoram* y *Nelson*, 1988). Incluso puede «saltarse» algunas etapas que otros niños necesitan dominar antes de seguir. Por ejemplo, necesita una educación matemática diferente y más rápida (*Stanley*, 1976).

Es básico ofrecer al superdotado un *amplio programa educativo* (*Marjoram*, 1983). Para extender el programa esencial, puede tratarse una materia con mayor profundidad y amplitud, estudiando un mismo problema desde diversos ángulos, o relacionarle con otras materias cercanas (*Wallace*, 1983). Una *educación ideal* consistiría en concentrar la atención del niño menos en el contenido del programa, y más en las habilidades. Ya que tienen capacidad, debería estimularseles a través de ejercicios intelectuales, hacia la formación de conceptos (*Freeman*, 1988).

Los *currícula* deberían configurarse utilizando información sobre las etapas cognitivas, creatividad y estilos de aprendizaje para los superdotados (*Sherwood*, 1984). Dentro de las *estrategias de enseñanza*, debe incluirse la provisión de actividades que intensifiquen los procesos cognitivos y la creatividad (*Wood*, 1985). La *capacidad de resolución de problemas* debería incluirse en todas las materias (*Freeman*, 1988).

Una de las causas por las que estos niños pueden llegar a aborrecer el sistema educativo, es la *parcelación por temas* que se realiza de una asignatura, obligando a los superdotados a perder el tiempo en un trabajo aburrido, cuando podrían saltar con facilidad alguna de estas etapas (*Freeman*, 1988).

Algunos autores han hablado de estrategias educativas, haciendo referencia a diversas áreas o disciplinas escolares, algunas de las cuales exponemos a continuación:

- *Lectura*: Debe ponerse especial atención en los niños capaces de una lec-

tura rápida y mecánica, ya que a veces no son sinónimo de comprensión lectora y expresión (Buther-Adam, 1982).

- *Escritura*: Puede retrasarse en relación con la lectura y el habla, principalmente, cuando el pensamiento del niño es más rápido que su bolígrafo. La utilización de nuevos métodos de expresión e información (revistas, cómics) puede ser una buena ayuda para devolverle la motivación (Buther-Adam, 1982).

- *Lenguaje*: Buther-Adam (1982) propone la presentación de nuevos y poco frecuentes estímulos para aumentar el deseo del niño de expresarse, así como la utilización de una amplia variedad de técnicas lingüísticas para que el niño pueda ejercitar su lenguaje. Por supuesto, debe facilitarse su acceso a bibliotecas de otros colegios, laboratorios, y todo tipo de equipos y medios.

- *Actividades extraescolares*: Es muy positivo que el niño frecuente periódicamente asociaciones o reuniones con gente de sus mismas características para no sentirse demasiado aislado o «raro». Estas reuniones pueden dedicarse a actividades que no realiza en el colegio: ajedrez, astrología, arqueología, teatro. También es beneficioso sacar partido de la comunidad en que el niño vive, sin necesidad de grandes y costosos medios (Delisle, 1988). Muchos colegios poseen clubes o asociaciones de interés, y en el caso de que no existan, la mayoría de los superdotados están preparados y puede animárseles a que sean ellos quienes las creen (Freeman, 1988).

- *Música*: Es fundamental potenciar el arte intentando aislarlo lo menos posible de la educación general del niño (Conferencia Permanente para Músicos Amateurs, 1966).

El Informe Gulbenkian de 1978, propone que los niños con aptitudes para la música, principalmente, deben tener la oportunidad de recibir clases de instrumentos así como practicar lo máximo posible. También deben reunirse y tocar con otros niños músicos. Tanto los padres como los profesores y amigos deben estimularles. Las escuelas especiales deben proporcionarles clases magistrales, impartidas por músicos prestigiosos. También parece positivo el entrar en contacto con diferentes asociaciones que les estimulen y proporcionen competiciones.

Un centro al que los niños puedan acceder algún día a la semana, puede potenciar a los niños que no tienen clarificadas sus preferencias por ningún instrumento en particular (Rayne, 1980).

Generalmente, los conservatorios enfatizan repertorios estándar y la música tradicional. La existencia de otro tipo de centros menos «rígidos» y más abiertos a otras formas de música más creativas, puede ser una forma adecuada de preparar a músicos rebeldes e innovadores (Shuter-Dyson, 1988).

- *Creatividad*: Taylor en 1975 ideó un programa para desarrollar y potenciar la creatividad de los niños superdotados, que se centraba en:

- transposición de las propias ideas al ambiente;
- formulación de problemas básicos o genéricos;
- transformación de las ideas mediante oposiciones y analogías;
- generación de resultados con características creativas;
- facilitación de destrezas por medio de la exposición a estimulación sensorial.

Castelló (1987) señala que en el caso de que los chicos posean talento creativo, un contexto informal y planteamientos que les den libertad de acción y experimentación, resultan mucho más adecuados para la materialización productiva de sus potencialidades.

En cuanto a la *actuación del colegio* respecto a estos niños, los autores indican que es decisiva. El seguimiento mejora la actuación cuando se organiza mediante pruebas de rendimiento, más que por la simple observación del profesor (Rutter, 1979). Los colegios con admisiones de alumnos más favorables intelectualmente, suelen tener mejores resultados, por ejemplo, logran niños con un rendimiento más elevado (Rutter, 1983). Los colegios con rendimiento más elevados utilizan más a menudo las alabanzas al trabajo, individual y públicamente. Esto es muy importante, porque en general los elogios no se utilizan con estos niños, puesto que responden a las expectativas de todos los que les rodean (Rutter, 1983).

Como indican Freeman (1979), sería muy beneficioso que los alumnos participasen en la planificación educativa.

Algunas *condiciones* ideales para un buen *programa educativo* son perfiladas por Castelló (1987):

- sistema educativo flexible que permita avanzar cursos;
- disposición de recursos físicos e instrumentales, especialmente los que permitan cierta experimentación;
- combinación del trabajo individual con el grupal, lo que facilita la integración, adaptación y socialización;
- posibilidad de realizar cursos o actividades paralelas a la escolarización normal.

Dentro del aula, una buena «estrategia» es dar al alumno el papel de ayudante eventual de otros niños más retrasados e incluso con hándicaps. Esto obliga al superdotado a adecuar sus habilidades y razonamientos al igual que su lenguaje, al otro niño. Además, el análisis de contenidos, sintetizaciones y esquematizaciones que debe realizar, mejoran sus propios conocimiento de la materia (Castelló, 1987).

En general, los investigadores coinciden en potenciar tres tipos de *programas especiales*, que parecen resultar los más adecuados a estos niños:

a) *Separación o agrupamiento*: No se trata de separar a los niños para una educación convencional y académica, puesto que en general los investigadores no la recomiendan. Únicamente, sería el caso excepcional de centros especiales, como escuelas de ballet, academias de pintura, música... (Povey, 1980). Han existido muchos intentos de agrupar a los niños por ca-

pacidades y ofrecerles programas comunes especiales, pero parece poco indicado separar totalmente a los niños de su grupo social (Genovard, 1982).

b) *Aceleración*: La principal ventaja de permitir al niño saltarse alguna etapa o curso escolar, reside en evitar su aburrimiento, en motivarle, ofreciéndole una correspondencia entre su afán de saber y sus capacidades, y los conocimientos que se le presentan (Freeman, 1988), así como un más rápido acceso a la vida profesional (Genovard, 1982). El inconveniente estriba en que emocionalmente el niño se siente desplazado de su grupo de iguales madurativamente, lo cual puede acarrearle infelicidad (Freeman, 1988). Una forma de evitar esto es preparar al niño psicológicamente para el cambio o no hacerle saltar un curso entero, sino permitirle asistir a algunas clases superiores, para que la ruptura no sea definitiva (Vernon y otros, 1977).

Wolfe (1986) indica que los profesores deben darse cuenta de las necesidades psicológicas del niño, y proporcionarle apoyo dentro de las clases de enriquecimiento y aceleración.

c) *Enriquecimiento*: Consiste en proporcionar al niño una ampliación de materias (no ampliar las existencias, sino ofrecerle otras nuevas), al margen del currículum. Debe hacerse en coordinación con los profesores normales, para que se produzca una interdisciplinariedad beneficiosa (Freeman, 1988).

Genovard (1982) proporciona cuatro programas de enriquecimiento:

— *Clase especial*: Los niños están con iguales en capacidad para recibir el programa especial académico, y con niños de su misma edad y madurez para las asignaturas menos relevantes.

— *Clase especial modificada*: Las características son la falta de solemnidad, una mayor intervención de los niños en la planificación de tareas y un fomento de la capacidad de dirección.

— *Programas con profesorado especializado*: Es un intento de satisfacer el rápido desarrollo de los intereses y habilidades. Habría un profesor estable y uno «móvil» que actuaría de asesor para diferentes colegios, rotando periódicamente por ellos, para aconsejar.

— *Estudio de casos individuales*: Los niños son evaluados uno a uno y a través de una reunión del personal implicado, se realizan unos programas especiales para cada niño, y se prepara a un profesor para su aplicación.

AREA SOCIAL

Aunque a veces los niños presentan unas características y una mentalidad que nos hacen pensar que se aburren con otros niños y los consideran infantiles, Dishart (1983) nos recuerda que ellos también son niños y que siempre es más positiva la relación niño-niño, que la relación adulto-niño. Esta relación parece resultar fundamental, según Dishart, para su verificación de la realidad y su autoimagen.

a) *Verificación de la realidad*: Para reafirmar la realidad de sus percepciones y pensamientos, el niño debe recibir información por parte de toda la realidad conjunta que le rodea. Si sólo recibe apoyo y feedback por parte de ella (por parte de los adultos o de los compañeros no dotados), nunca tendrá una visión total, y a la larga puede ser perjudicial para el desarrollo de su excepcionalidad.

b) *Autoimagen*: Los adultos que rodean al niño tratan al niño de manera que potencian su sentido de excepcionalidad. Por tanto una relación con sus iguales madurativa o físicamente, lima esa sensación de diferente. Además al ser aceptado por ellos, aprende a aceptar a los demás.

En cuanto a los *profesionales* que deben educar a estos niños, la mayoría de los autores e investigaciones indica que suelen ser profesores de EGB o bien de Educación Especial. Resulta esencial que los profesores de aula estén preparados para captar los indicios de superdotación y deben participar en su valoración y, posteriormente, en el diseño curricular y educativo específico para cada niño (Whitmore, 1988).

El equipo profesional que se encarga de la educación de estos niños (pedagogos y psicólogos, principalmente) debe estar bien preparado y ser muy competente, para enseñar al profesorado a educar a estos niños, y para mejorar las técnicas y métodos de evaluación, y adaptar los existentes a la valoración del superdotado, e idear formas alternativas para el desarrollo del potencial de los niños con rendimiento medio o bajo (Whitmore, 1988).

En cuanto a las características específicas de los profesionales, los autores coinciden en que no se requiere una persona con unas cualidades concretas ni especiales. Es necesario solamente que la persona sea capaz de orientar al niño en su búsqueda de información, no que le responda a todas sus preguntas (Castelló, 1987).

Maker (1976) habla de dos *tipos* de características:

1. Cualidades básicas y previas de los candidatos a profesores de superdotados:

- información sobre la superdotación y sobre sus diferentes tipos;
- capacidad para las relaciones sociales con la personalidad de los superdotados;
- predispuesto al cambio versus actitudes rígidas;
- conciencia de ser un profesor que orienta, antes que un profesor que enseña;
- capacidad para aprender o experiencia en la utilización de técnicas de instrucción individualizada;
- capacidad para facilitar y potenciar el desarrollo socioemocional de los niños.

2. Cualidades propias de la formación que deben recibir:

Se trataría de las capacidades propias de un profesor «normal» (intelectuales, académicas, profesionales...).

Según Genovard (1988), la selección de candidatos no sólo debe ha-

cerse a partir de la observación de esas características, sino también a través de pruebas tales como observación del sujeto en interacción con niños superdotados, o pruebas psicométricas, de personalidad...

Haciendo referencia a la *preparación profesional*, Nelson y Gleland (1981) hablan de:

1. Conocimiento claro, equilibrado y profundo de si mismo, para facilitar la adaptación a la personalidad de los niños.
2. Conocimiento profundo y amplio de todo lo referente a la superdotación (tipos, características, educación...).
3. Capacidad para proporcionar al alumno miles de estímulos.
4. Capacidad para proporcionarle la retroalimentación adecuada al proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Capacidad para presentarle esquemas de trabajo que incluyan otras alternativas además de las convencionales.
6. Capacidad para proporcionar una clima de aula que favorezca y ofrezca al niño la seguridad necesaria para que experimente sin temor a equivocarse.

Finalmente, *Genovard* (1988) propone como tarea esencial la selección por parte del profesor de estrategias de aprendizaje y su distribución, en colaboración con el alumno. Aquí el profesor pone de relieve su capacidad de comprensión y el conocimiento del niño (sus destrezas, intereses y nivel de asimilación).

Freeman (1988) indica que la combinación de una libertad psicológica, que estimula autoconceptos buenos en el niño, y un profesor preparado para escuchar y guiar más que para mandar, es la base de una clase creativa para proporcionar un refugio seguro en el que el superdotado podría probar sus «alas» intelectuales.

ALGUNAS CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos establecer una serie de puntos que se desprenden de lo señalado hasta aquí:

- Sin lugar a dudas, lo más esencial es la información sobre la superdotación no sólo a padres y profesores, sino a la sociedad en general, para que todo el potencial de estos niños no se desperdicie.
- Debe existir una atención especial en los colegios normales a los niños que sobresalen de los demás.
- Es fundamental que se produzca una concienciación, principalmente, por parte de los padres, de que superdotación no es sinónimo de problema.
- Es necesario interesarse por el niño, como niño que es; no sólo crear hacia él una serie de expectativas.
- Debe proporcionarse al profesorado una preparación y apoyo, para

formentar el reconocimiento y la estimulación de los talentos especiales de todos los alumnos.

— Es necesario que se produzca un aumento de las investigaciones dedicadas a la búsqueda de niños especialmente dotados, ya que esto ayuda al diseño de una educación más efectiva para satisfacer sus necesidades.

— Finalmente, como propone Gallaguer (1988), quizá sea necesario algún tipo de «defensa» para fomentar que las personas que tienen que tomar decisiones educativas, ofrezcan una provisión educativa factible para los superdotados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BUTLER-ADAM, J. E. (1982): *Language Ability of High Measured Intelligence*. Institute for Social and Economic Research, Durban, República Sudafricana.
- CASTELLO, A. (1987): «La integración escolar del alumno excepcionalmente dotado», en Monereo, C.: *Áreas de intervención del Psicólogo de la Educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas excepcionales*. Federación ECOM, Barcelona.
- DELISLE, J. R. (1988): «Problemas Vocacionales», en Freeman, J.: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana/Aula XXI, Madrid.
- DISHART, M. (1983): «Psychosocial facilitators, enhancers, and inhibitors of gifted children», en: Sore, B. M.; Gagne, S.; Larivee, S.; Tali, R. H.; Tremblay, R. E.: *Face to Face with Giftedness*. Trillium Press, Nueva York.
- FREEMAN, J. (1979): *Gifted Children: Their Identification and Development in a Social Context*. MTP Press, Lancaster and University Park Press, Baltimore.
- FREEMAN, J. (1988): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana/Aula XXI, Madrid.
- FOX, L. H., y TOBIN, D. (1978): «Broadening career horizons of gifted girls». *G/C/T*, septiembre-octubre, 45, 18-22.
- FOX, L. H.; PASTERNAK, S. R., y PEISER, N. L. (1977): «Career related interests of adolescent boys and girls», en Keating, D. P.: *Intellectual Talent: Research and Development*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- GALLAGHER, J. J. (1988): «Evolución de la Educación del Superdotado en diferentes culturas», en Freeman, J.: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana/Aula XXI, Madrid.
- GALTON, F. (1869): *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences*, McMillan, London.
- GENOVAR, C. (1982): «Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 6.
- GENOVAR, C. (1988): «Educación Especial del Superdotado», en Mayor, J.: *Manual de Educación Especial*. Anaya, Madrid.

- GULBENKIAN REPORT (1978): *The Arts in Schools*. Caolouste Gulbenkian Foundation, Londres.
- MAKER (1976): En Mayor, J.: *Manual de Educación Especial*. Anaya, Madrid.
- MARJORAM, D. T. E., y NELSON, R. D.(1988): «Talentos Matemáticos», en Freeman, J.: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana/Aula XXI, Madrid.
- MARLAND, S. P., Jr. (1971): *Education of the Gifted and Talented*, vol. I. Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education, US Government Printing Office, Washington, D.C.
- NELSON y GLELAND (1981): En Mayor, J.: *Manual de Educación Especial*. Anaya, Madrid.
- OGDEN, M. H. (1968): «The fulfillment of promise: 40 year follow up of the Terman gifted group». *Genetic Sychology Monographs*, 77, 3-93.
- PAYNE, V. (1980): «The special needs and problems of the musically gifted». *M. Phil. Thesis*, York University.
- POVEY, R. (1980): «Educating the gifted child: an overview», en *Educating the Gifted Child* (ed. R. Povey), Harper and Row, Londres.
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P., y OUSTON, J. (1979): *Fifteen Thousand Hours*. Open Books, Londres.
- RUTTER, M. (1983): «School effects on pupil progress: research findings and policy implications». *Child Development*, 54, 1-29.
- SEARS, P. S., y BARBEE, A. H. (1977): «Career and life satisfactions among Terman's gifted women», en Stanley, J. C.; George, W. C., y Solano, C. H.: *The gifted and the creative: A fifty-year perspective*. John Hopkins University Press, Baltimore.
- SHERWOOD, L. A. (1984): «Shaping curricula for gifted students using information about cognitive stages, creativity and learning styles». *Dissertation Abstracts International*. Buffalo, NY, vol, 45 (5-A), 1.289-1.290.
- SHUTER-DYSON, R. (1988): «Dotes musicales», en FREEMAN, J.: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana/Aula XXI, Madrid.
- STANDING CONFERENCE FOR AMATEUR MUSIC (1966): *Music Centres and The Training of Specially Talented Children*. National Council of Social Service, Londres.
- STANLEY, J. C. (1976): «Youths who reason extremely well mathematically: SMPY'S accelerative approach». *Gifted Child Quarterly*, 20, 237-238.
- TAYLOR, I. A. (1975): «A retrospective view of creativity investigation», en Taylor, I. A., y Getzels, J. W.: *Perspectives in Creativity*. Aldine, Chicago, 1-36.
- TERMAN, L. M. (1921): *Suggestions for the Education and Training of gifted Children*. Standford Cal.; Standford University Press.
- TORRANCE, E. P. (1977): «Creativity gifted and disadvantaged gifted students», en Stanely, J. C.; George, W. C., y Solano, C. H.: *The Gifted and Creative: A fifty-year perspective*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- VERNON, P. E.; ADAMSON, A., y VERNON, D. F. (1977): *The Psychology and Education of Gifted Children*. Methuen, Londres.

- WALLACE, B. (1983): *Teaching the Very-Able Child*. Ward Lock Educational, Londres.
- WHITE, B. (1988): «Capacidad y sobredotación», en Freeman, J.: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana/Aula XXI, Madrid.
- WHITMORE, J. (1988): «Nuevos retos a los médicos de identificación habituales», en Freeman, J.: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana/Aula XXI, Madrid.
- WOLFLE, J. A. (1986): «Enriching the mathematics program for middle school students», *Roeper Review*. Virginia. US, vol. 9 (2), 81-85.
- WOOD, E. (1985): «Of primary concern... the identification and nurturing of gifts and talents in young children». *Gifted Education International*. Canada, vol. 3 (2), 118-121.

RESUMEN

Se parte de una breve revisión histórica del tema y se ofrece una definición del niño superdotado. En una primera parte, son presentadas las estrategias educativas propuestas por diferentes investigadores, en torno a las tres áreas básicas del desarrollo infantil: área familiar, área escolar, y área social. En la segunda parte, se ofrecen las directrices para la selección y formación de los profesionales que trabajan en este ámbito educativo.

SUMMARY

Beginning with a short historical review about the subject, a definition of the highly gifted child is offered. On the first part, the educational strategies given by different researchers, about three basic subjects of the children development: family, school and society, are offered. On the second part, the lines related to the selection and training of the professionals who work on this educational area, are showed.