

## **Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios**

Renata Rodrigues Maia-Pinto<sup>1</sup> y Denise de Souza Fleith<sup>2</sup>

*Universidad de Brasilia, Brasil*

---

Se analiza la aceleración de la enseñanza como práctica de atención a las necesidades educacionales de alumnos superdotados y se presentan argumentos favorables y contrarios. La aceleración de la enseñanza es una práctica educacional compuesta por diversas estrategias para estimular al alumno académicamente superdotado y reducir su tiempo de permanencia en la escuela. Promueve un aprendizaje más rápido al equiparar el currículum al nivel de conocimiento, interés y motivación. Son varios los argumentos a favor de la aceleración, como mejora del desempeño académico, la autoestima y el ajuste social del alumno. Sin embargo, educadores se resisten a implementar esta práctica alegando que los alumnos pueden ser inmaduros o perder parte del contenido del currículum regular.

Palabras clave: aceleración de la enseñanza, aceleración académica, alumno superdotado.

### **Learning acceleration for gifted students: Favorable and unfavorable arguments**

This paper analyzes acceleration in education as a practice for meeting the educational needs of gifted students, and points out favorable and unfavorable arguments on the use of this practice. Acceleration is an educational practice consisting of several teaching strategies designed to encourage academically gifted students and reduce their time spent in school. It promotes faster learning by matching the curriculum to the student's level of knowledge, interest and motivation. There are several arguments in favor of acceleration, such as the improvement of academic performance, self-esteem and student's social adjustment. However, educators are reluctant to implement this practice, arguing that students may be immature or lose part of the content of the regular curriculum.

Key words: Accelerated learning, grade skipping, gifted student.

---

<sup>1</sup> Máster y Doctoranda del Departamento de Psicología Escolar y de Desarrollo, Instituto de Psicología, Universidad de Brasilia. Contacto: SQS 405 bloco K ap. 102, Asa Sul, Brasília, DF, Brasil 70239-110; renata.6178@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora Doctora del Departamento de Psicología Escolar y de Desarrollo, Instituto de Psicología, Universidad de Brasilia. Contacto: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasilia, Campus Darcy Ribeiro, Brasília, DF, Brasil 70910-900; fleith@unb.br



Aún persiste en el medio escolar el mito de que el alumno superdotado posee recursos suficientes para crecer solo, sin interferencia del ambiente. Alencar y Fleith (2001) alertan sobre la importancia de concientizar a los educadores de que los superdotados poseen necesidades educacionales especiales, aparte de ambientes estimuladores y desafiantes. Van Tassel-Baska (2000) explica que la superdotación no garantiza un privilegio educacional, pero requiere una respuesta flexible de la escuela, basada en el nivel de funcionamiento del individuo y no en la edad.

La implementación de estrategias de atención educacionales a los alumnos superdotados requiere una reorganización de la estructura escolar. Entretanto, según Reis (2004), la escuela ha fallado en ofrecer al superdotado una enseñanza basada en sus necesidades, dándole pocas oportunidades para que pueda aprender más deprisa y hacer frente a materias más complejas.

La nueva Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2008a) subraya la necesidad de proveer condiciones educativas adecuadas para el desarrollo del alumno superdotado, descrito como aquel que demuestra potencial elevado en cualquier una de las siguientes áreas, aisladas o combinadas: intelectual, académica, liderazgo, psicomotricidad y artes, además de presentar gran creatividad, compromiso para su aprendizaje y la realización de tareas en áreas de su interés.

En este sentido, la aceleración de la enseñanza ha sido señalada por varios estudiosos como una estrategia alternativa de atención educacional al superdotado, donde el alumno se puede mover, a su ritmo, a través del currículo en áreas que domina (Alencar & Fleith, 2001; Colangelo, Assouline & Gross, 2004; Rogers, 2004). La aceleración pretende, todavía, acortar el tiempo de permanencia del alumno en un ambiente de educación seriada, proporcionando su avance académico

en uno o más momentos de su vida (Alencar & Fleith, 2001; Colangelo et al., 2004; Hotulainen, 2003; Rogers, 2004, 2007). Para Wood, Portman, Cigrand y Colangelo (2010), la aceleración de la enseñanza es una intervención educacional que promueve el aprendizaje más rápido del alumno en las disciplinas del currículo regular, comparado con el promedio de aprendizaje de la clase, o sea, busca equiparar el nivel, la complejidad y el ritmo del currículum al conocimiento, preparación, interés y motivación de ese alumno.

Esta estrategia puede ser entendida como el cumplimiento del currículo regular de manera más rápida o en edad más precoz que lo usualmente convenido por las escuelas. El alumno puede avanzar a nivel curricular más rápido que sus colegas —cumpliendo todo el contenido en uno, dos o más años antes del tiempo regular—, o puede realizar actividades de clases o cursar materias avanzadas como, por ejemplo, actividades de matemáticas del 9º año para alumnos del 7º año (Kleinbok & Vidergor, 2009).

En el proceso de aceleración de la enseñanza deben ser observadas cinco dimensiones (Southern & Jones, 2004):

1. El *ritmo* en que las actividades son sugeridas al alumno o en que una disciplina del currículo es presentada por el profesor. Mucha información en poco tiempo lo puede estresar. Informaciones repetitivas o en períodos extensos de tiempo lo pueden aburrir.
2. La *relevancia* de la adopción de la estrategia de aceleración. El profesor evalúa el nivel de beneficio que traerá al alumno, tomando cuidado de no exponerlo a algún tipo de discriminación.
3. El grado de *aislamiento social* del alumno acelerado. Para evitar eso, son recomendados asesoramiento y seguimiento del alumno, de familiares y de profesores.
4. La importancia del *acceso* a actividades desafiantes y programas de enriquecimiento adecuados a los intereses y a las habilidades del alumno.
5. El *tiempo preciso (timing)* en que las opciones de aceleración son presentadas al alumno. La falta de acción en el momento en que

son observadas las primeras necesidades del superdotado vienen siendo asociadas a futuras complicaciones, como dificultad de adaptación, desinterés por la escuela, frustración y problemas de comportamiento. Southern y Jones (2004) afirman que las intervenciones realizadas más temprano son más benéficas que las más tardías, una vez que alumnos superdotados no atendidos en sus necesidades pueden presentar comportamientos de hiperactividad o de aburrimiento, sub-rendimiento escolar y, aun, problemas psicológicos.

Es importante una atención especial al momento de implementarse la aceleración, en el sentido de ajustar el ritmo de aprendizaje del alumno en relación al año y a la secuencia de contenidos, considerando la formación del profesor y las políticas de la escuela para la aplicación de esa estrategia. Es necesario evaluar cuidadosamente las habilidades que posee el alumno, sus estilos de aprendizaje, sus preferencias y su interés. En ocasiones, los educadores pueden llegar a desconocer los procedimientos de aceleración incluso cuando el alumno ha logrado avanzar a ritmos significativamente diferenciados a nivel curricular en comparación con sus pares. Por eso, una formación inicial y continua que incluya temas como aceleración de la enseñanza y características de los superdotados, posibilitará a los educadores planear mejor las actividades con el objetivo de atender las necesidades de los alumnos.

Para Colangelo et al. (2004), la aceleración de enseñanza está en consonancia con el principio básico de la educación inclusiva, que es el respeto a las diferencias individuales, exigiendo flexibilidad del currículo escolar. Cuando las necesidades de los alumnos académicamente superdotados no son atendidas, frecuentemente son observados descontento con la escuela, sub-rendimiento académico, aburrimiento, síntomas de depresión y sufrimiento por *bullying* (Lubinski, 2004; Robinson, 2004).

La legislación brasileña recomienda la aceleración académica (avanzar un grado escolar respecto a su edad), es decir la aceleración de la enseñanza, como una estrategia para la atención de las necesidades

especiales educativas de alumnos superdotados. Sin embargo, no existen normas sobre operatividad de esa práctica en las escuelas. Del mismo modo, alumnos con habilidades académicas muy arriba del promedio son prácticamente invisibles en clase y han sido descuidados por las políticas públicas y las escuelas (Delou, 2001; Maia-Pinto, 2006; Pérez, 2009). Las concepciones filosóficas actuales que rigen la legislación educacional brasileña y los documentos orientadores de la educación especial reconocen y apuntan a la necesidad de atención educacional especializada para el alumno superdotado (Ministerio de Educación, 2001a, 2008a, 2008b). Los principios básicos de la inclusión definidos en forma de ley vinieron con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) (Ministerio de Educación, 1996), definiendo la organización de la educación básica (formada por la Educación Infantil, por la Educación Fundamental – primaria – y por la Educación Mediana – secundaria) y considerando las diferencias de ritmos y estilos de aprendizaje, bien como la posibilidad de avance en los programas y en los años mediante verificación del aprendizaje.

Sobre el grupo de edad para el ingreso de los niños en los niveles y etapas escolares y la orientación en términos de prontitud del niño para aprender, el artículo 4 de la Ley de Directrices y Bases garantiza el “acceso a los niveles más elevados de enseñanza, investigación y de la creación artística, según la capacidad de cada uno”. Este es un punto que merece ser destacado, considerando que hay una diferencia entre ritmo de desarrollo y habilidades de un niño superdotado cuando es comparado con sus pares de edad. Vale recordar que es común que niños superdotados estén cerca de uno o dos años más avanzados que sus colegas en términos de conocimiento y madurez emocional (Oliveira, 2007; Rogers, 2007).

Los servicios y la atención especializados fueron, también, reconocidos en el Plan Nacional de Educación (Ministerio de Educación, 2001b). En lo que concierne a la verificación del rendimiento escolar, reforzando la LDBEN, el artículo 24 prevé que “la educación básica será organizada de acuerdo con las siguientes reglas comunes: (...) c – posibilidad de avance en los programas y en los años mediante

verificación del aprendizaje”. Y el artículo 59 alerta que “los sistemas de enseñanza asegurarán a los educandos con necesidades especiales: (...) II – (...) aceleración para concluir en menor tiempo el programa escolar para los superdotados”.

Por lo tanto, está legalmente asegurada la posibilidad de aceleración para facultar la conclusión del programa escolar en menor tiempo a todos los alumnos superdotados. Entretanto, faltan documentos orientadores acerca de la reglamentación de las leyes existentes y de la implementación de la acción pedagógica de aceleración de la enseñanza de manera a cumplir tales decisiones legales. La ausencia de reglamentación legal sobre procedimientos de aceleración transfiere a la escuela la responsabilidad de decir en qué condiciones un niño podrá o no ser promovido y cuál tipo de seguimiento será necesario. En este sentido, el objetivo de este artículo es discutir la aceleración de la enseñanza como estrategia de atención a las necesidades educacionales del alumno superdotado, apuntando argumentos favorables y contrarios al uso de esta práctica en el ámbito pedagógico.

### **Formas de aceleración de la enseñanza**

Existen diversas formas de aceleración de la enseñanza. El alumno puede avanzar en una o más disciplinas, puede *saltar* un determinado año escolar, ser admitido precozmente a la escuela o universidad y completar dos o más años de estudio en un año. Puede, también, hacer cursos por correspondencia o cursar disciplinas en la universidad como alumno especial, cuyos créditos podrán ser aprovechados cuando realice su ingreso regular a una institución de enseñanza superior.

Rogers (2004) realizó un meta-análisis con 380 estudios sobre aceleración publicados entre 1933 y 1998 e identificó dos grandes grupos de estrategias de aceleración de enseñanza. El primero involucra estrategias basadas en el *avance de uno o más años escolares*, que reducen el tiempo de permanencia del alumno en la escuela en uno o dos años, condiciéndolo más rápidamente a niveles más elevados de enseñanza.

El segundo engloba estrategias de aceleración basadas en *un tema o un área* con la finalidad de permitir que el alumno superdotado tenga acceso a contenidos más avanzados o desarrolle sus habilidades en un área de interés o talento.

Las estrategias que involucran el avance de uno o más años escolares permiten que el alumno superdotado progrese más rápidamente por el currículum regular de la educación básica, concluyendo sus estudios de uno a cuatro años antes del tiempo previsto para su edad. Son ejemplos de avance escolar: a) avance de año: el alumno superdotado “salta” uno o más años escolares; b) clases multi-año: el alumno frecuenta una clase con colegas que presentan diferentes habilidades y desarrollan trabajos en sus áreas de interés independientemente de su año escolar o edad; c) clases combinadas: el alumno superdotado es remitido a una clase que cumpla, en un año, dos años del currículum regular; d) graduación telescópica: el alumno o un grupo de alumnos avanza más rápidamente por el currículo de varios años escolares, pudiendo completar una etapa de tres años en dos; e) entrada anticipada en la universidad: el superdotado ingresa a la universidad o facultad a partir de la obtención del certificado de secundaria; y f) entrada precoz en la pre-escuela o en el primer año: el alumno superdotado anticipa en uno o dos años su ingreso en la pre-escuela o en el primer año escolar.

En lo que se refiere a la aceleración basada en un tema o un área, Rogers (2004) encontró 12 formas diferenciadas de estrategias. Todas posibilitan al alumno progresar con flexibilidad por el contenido regular de la educación básica o exponen el alumno a nuevos conocimientos o retos. Están entre las formas de aceleración: a) compactación curricular: prevé la adaptación del currículum en el sentido de eliminar excesos del currículo regular y posibilita al alumno cumplir en menor tiempo una etapa escolar; b) aceleración en apenas un tema o asunto: trata de la progresión del alumno en determinado contenido en el cual haya presentado gran dominio o competencia (el alumno continúa frecuentando el currículum regular en las otras áreas); c) participación en años concurrentes (o doble aceleración): cuando el alumno frecuenta más de un curso durante el mismo año escolar. Por ejemplo, un alumno de



los años finales de la primaria frecuenta su clase regular en un período del día, y en el otro, frecuenta a la secundaria en una o más disciplinas, obteniendo créditos para esa última fase.

Otras estrategias basadas en un tema o área son: a) programas caza-talentos: posibilitan la participación en cursos fuera de la escuela (cursos de verano, fines de semana o en línea), o la matrícula en disciplinas o cursos de universidades o facultades; b) cursos a distancia: el alumno tiene la posibilidad de desarrollar trabajos con materiales proveídos por facultades, universidades o instituciones especializadas, en sustitución a una o más disciplinas del currículum regular, obteniendo créditos por esos estudios; c) estudio independiente: profundización del estudio de un tópico de interés durante el período escolar en sustitución a una o más disciplinas del currículo regular, obteniendo créditos por esos estudios; d) colocación avanzada en la universidad: forma por la cual el alumno (que aún frecuenta la secundaria) participa de cursos de educación superior en forma de aceleración de contenido (el alumno pasa por pruebas, exámenes o adquiere créditos para la facultad o universidad); e) programas internacionales de bachillerato: participación del alumno en cursos de nivel internacional en base a las notas adquiridas en los exámenes internacionales.

Son parte de esa lista de estrategias, todavía: a) programas de universidades/facultades adentro de la escuela: prevén la participación del alumno de secundaria en cursos ofrecidos en la escuela, administrados por profesores universitarios y fruto de una sociedad con instituciones de educación superior, con la obtención de créditos por esos estudios; b) sistemas de mentores: contemplan el trabajo conjunto del alumno de secundaria o de los años finales de la primaria con ayuda de un especialista (el mentor supervisa y orienta el estudio de ese alumno en el área específica durante el año, generalmente en horario contrario al de la escuela); c) sistema de créditos anticipados por pruebas: posibilitan el avance en una disciplina o año escolar (en una o más áreas específicas) en base a pruebas que atesten el conocimiento avanzado sobre el asunto; y d) opciones pos-secundaria: tratan de la participación, en parte del tiempo escolar, en cursos o materias en una universidad

o facultad, posibilitando la obtención de créditos para ambos (secundaria y educación superior).

Como primer paso para determinar la mejor forma (o las mejores formas) de aceleración para un alumno superdotado, Rogers (2004) propone que se reconozcan los efectos de todos los tipos de aceleración y se los considere como un *menú* de opciones. Los profesores pueden utilizar esas opciones aisladamente o combinadas para siempre estimular y desafiar el alumno conforme a su interés y disposición.

Los efectos de cualquier tipo de aceleración pueden variar dependiendo de la interacción de factores, como nivel cognitivo, capacidad de aprendizaje, características personales, intereses adentro y fuera de la escuela, y actitudes generales involucrando el aprendizaje intra- y extraescolar (Rogers, 2004). La creencia, por parte del profesor, de que el alumno se desarrollará mejor y tendrá éxito en las estrategias de aceleración es fundamental para el buen desempeño (Lee, Olszewski-Kubilius & Peternel, 2010). Por lo tanto, es necesario que los profesionales de la educación sean informados sobre formas de aceleración de enseñanza y discutan sobre ventajas y desventajas del uso de esas estrategias.

### **Argumentos favorables y contrarios a la aceleración de la enseñanza**

Las ventajas sobre la aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados han sido señaladas, tales como: mejora en el desempeño académico, estabilidad emocional, desarrollo de intereses y habilidades, inversión en el talento, mayor ajuste social, entre otras (Colangelo & Assouline, 2005; Colangelo et al., 2004; Hotulainen, 2003; Lee et al., 2010; Rogers, 2004).

Sin embargo, ha sido identificada una resistencia por parte de educadores de algunos países en adoptar la aceleración. Existen diversos motivos por los cuales profesores y educadores evitan implementar procedimientos de aceleración. Colangelo y Assouline (2005) presentan algunos de ellos: poca familiaridad con las investigaciones sobre aceleración, creencia de que el niño será mantenido distante de sus pares

en edad, creencia de que la aceleración suprime parte de la infancia del niño, miedo de que la aceleración lo perjudique socialmente, entendimiento político sobre la oferta de oportunidades iguales para los alumnos, argumento de que dejarán de aprender parte del contenido programático y creencia de que los otros alumnos quedarán perjudicados u ofendidos.

Las actitudes negativas de profesores acerca de la aceleración pueden influir en las expectativas y las creencias de la escuela sobre un niño acelerado, generando subsecuentes problemas para su desarrollo. Investigadores brasileños resaltan que la resistencia de los profesores puede ser explicada en función de: a) mitos que envuelven el fenómeno de la superdotación (por ejemplo, que el alumno superdotado siempre presentará dificultades emocionales o sociales), b) falta de información por parte de las escuelas acerca de la atención a este tipo de alumno, y c) ausencia de reglamentación de las leyes vigentes sobre la aplicación de esta práctica (Delou, 2001; Maia-Pinto, 2006; Pérez, 2009).

Según Colangelo et al. (2004), los profesores creen que la aceleración de un alumno podrá disminuir la autoestima de otros. Para algunos autores, todo lo que se hace en términos educacionales debe ser basado en el respeto y la consideración para con todos los alumnos. Sin embargo, en clase, la aceleración de uno o dos alumnos no debe afectar negativamente el grupo. Otro argumento contrario a la aceleración es que ese procedimiento dejará brechas en la comprensión de los alumnos sobre conceptos discutidos en clase o que el alumno dejará de cumplir una etapa escolar. Pero los autores esclarecen que, al contrario, los alumnos son acelerados porque están muy delante de sus pares en términos de dominio y de conocimientos. Otro reclamo recurrente respecto de la aceleración es que los niños dejarán de convivir con amigos de la misma edad. Sin embargo, el avance de año que significa uno o dos años de diferencia no suele ser traumático. Cuando la aceleración es hecha en los años iniciales o cuando el niño entra temprano en la escuela, no genera dificultades de relación porque inicia la escuela y prosigue junto con los mismos.

Incluso, es común que alumnos superdotados no encuentren amigos de la misma edad, porque probablemente buscan a aquellos más viejos y con mayor conocimiento para compartir pensamientos, ideas y sentimientos. Por otro lado, cuando ingresan en clases donde encuentran colegas con intereses semejantes, su adaptación y su ajustamiento social ocurren casi automáticamente. Aparte de eso, Colangelo et al. (2004) argumentan que, debido a sus habilidades cognitivas más allá del promedio, los niños indicados por profesores y psicólogos para entrada prematura (o avance de año) suelen presentar un desempeño igual o superior al de sus pares en ese aspecto.

La posibilidad de aceleración de la enseñanza debe ser ampliamente analizada cuando se trata de niños muy pequeños y precoces que presentan un comportamiento muy por encima del promedio, cuando son comparados a sus pares. Sobre ese aspecto, la literatura científica señala una serie de prejuicios y estereotipos hacia los niños con habilidades excepcionales a quienes les negaron las oportunidades de aceleración. Hotulainen (2003) explica que niños superdotados entran en la escuela con mucha ansiedad y expectativa de aprender. Sin embargo, esa motivación para el aprendizaje tiende a disminuir drásticamente en los primeros años escolares. Para el autor, el nivel de motivación del niño para aprender puede aumentar si tiene la oportunidad de participar de actividades estimulantes y extremadamente desafiantes.

### **¿Qué revelan las investigaciones?**

El concepto de aceleración es acompañado de una serie de controversias y, por esto, es común que educadores y familiares expresen resistencia con relación a su utilización. Sin embargo, se encuentran muchas investigaciones en el escenario internacional que demuestran la eficiencia de esa práctica, con pocos efectos negativos. Los resultados de las investigaciones sugieren que los procedimientos de aceleración suelen ser una estrategia acertada para niños superdotados (Hoogeveen, Hell & Verhoeven, 2009; Kleinbok & Vidergor, 2009; Lee et al., 2010;

Lubinski, 2004; Oliveira, 2007; Rogers, 2007). Entretanto, los autores resaltan que, como en cualquier procedimiento de intervención, la aceleración de la enseñanza requiere planeamiento, seguimiento y evaluación. Destacan, también, la importancia del involucramiento de la familia, del consejo a los padres, profesores y alumnos, y de la preparación del equipo escolar para esta finalidad.

Para describir la importancia de la formación de los profesores y de la participación de los padres en los procedimientos de aceleración de enseñanza, Kleinbok y Vidergor (2009) condujeron un estudio de caso retrospectivo en un programa de atención a superdotados en Israel. El objetivo era analizar la percepción de estudiantes y sus padres sobre el avance de año. Fueron entrevistados cinco alumnos acelerados en algún momento de sus trayectorias escolares y sus padres. Los resultados indicaron que todos enfrentaron algún tipo de dificultad. Sin embargo, los alumnos se sentían acogidos por los nuevos colegas de clase y presentaron facilidades en relación al currículum escolar. Los alumnos eligieron como mejor forma de aceleración la entrada anticipada en la pre-escuela, en la primaria o la secundaria. Relataron que, antes de la adaptación, se sentían aburridos y frustrados con la clase regular y que perdían mucho tiempo precioso que podría ser utilizado en actividades que enriquecieran sus habilidades. Todos los padres afirmaron que sus hijos ya presentaban problemas de ajustamiento social y aislamiento en función de la falta de estímulo y de actividades relacionadas a su interés. Alegaron, incluso, que los profesores no estaban suficientemente preparados para identificar las necesidades de los alumnos y ofrecer actividades suplementarias.

Algunas dificultades relacionadas al ajuste social de los alumnos en los años a los cuales fueron promovidos también son presentadas por Kleinbok y Vidergor (2009). Los autores argumentan que, cuando los estudiantes de esas clases no son preparados o informados sobre el nuevo colega, pueden ser crueles e indiferentes. Tales estudiantes pueden querer tomar ventaja del colega (por ejemplo, copiando sus trabajos o intentando hacer parte de trabajos en grupos para obtener mejores notas). Los alumnos acelerados, en una tentativa para que sean

bien aceptados, no se resisten a esos comportamientos. En ese sentido, la falta de planeamiento para la adaptación del alumno al nuevo año puede resultar en frustración para los colegas.

Con el objetivo de conocer la percepción de los padres sobre la entrada anticipada de sus hijos en la universidad, Noble, Childers y Vaughan (2008) entrevistaron 181 padres de alumnos que ingresaron en la universidad cuando tenían 15 años de edad y cursaban el último año de la secundaria. El cuestionario incluía preguntas referidas a la experiencia con este tipo de aceleración, razones por las cuales ese procedimiento fue elegido, satisfacción de los hijos con el programa, ventajas y desventajas, y el efecto de la entrada anticipada en la universidad y en la relación familiar. La mayoría de los padres (81%) estaba satisfecha con la entrada anticipada en la universidad y comentó que esta opción fue elegida porque los hijos estaban infelices en la secundaria. El restante de los padres afirmó que este último no fue un factor importante en la elección de la estrategia de aceleración, pero sí lo fue el que estaban preparados académicamente. Gran parte de los padres consideró que los hijos deberían emprender esfuerzos propios para entrar anticipadamente en la universidad, ya que esta decisión particular sería importante para el éxito del programa. Otros padres consideraron que la palabra final debería ser de ellos, considerando que eran responsables por sus hijos aún adolescentes.

La entrada anticipada en la universidad, de acuerdo con los padres, presentaba una desventaja, que era la necesidad prematura de que sus hijos comprendieran y establecieran metas y objetivos de vida. Otra desventaja mencionada era la desconexión abrupta del hijo con la familia, ya que, al ingresar en la universidad, los alumnos pasan a residir en el campus universitario. Los entrevistadores sugirieron que los padres deberían tener certeza de que los hijos querían la aceleración antes de autorizarla. Los padres entrevistados por Noble et al. (2008) informaron, también, que los familiares de alumnos que ingresan prematuramente en la universidad deben estar preparados para algunas situaciones de crisis generadas por: a) notas más bajas que aquellas que los estudiantes estaban acostumbrados a tener en la secundaria,

b) presión por la elección de una carrera o los caminos que deben ser recorridos, c) decisiones sobre la nueva convivencia social, y d) la transición para que los alumnos se tornen independientes. Para los autores, estos familiares pasan por el aprendizaje de desapego de los hijos en una fase anterior a la vivida por la mayoría de padres, pudiendo constituir un factor de estrés durante la adaptación de los hijos.

Por otro lado, cuando los profesores son orientados y el niño es debidamente acompañado en el proceso de aceleración, las ventajas se tornan más evidentes. Rogers (2007) examinó los estudios más representativos que trataban de prácticas educacionales con niños superdotados; entre ellas, la entrada anticipada en la pre-escuela o el primer año. Los resultados del análisis indicaron que los niños sometidos a estos dos procedimientos presentaban altos niveles de rendimiento escolar, buen ajuste social y estabilidad en las medidas de autoestima. Los participantes del estudio que habían ingresado anticipadamente en la pre-escuela, mantenían el mismo rendimiento académico de sus pares de mayor edad y, muchas veces, hasta los superaban. Rogers relata no haber sido observadas diferencias en términos de madurez, desempeño académico o interacción social entre los niños acelerados y sus pares de clase, y concluye que la aceleración de la enseñanza no produce un impacto negativo en el ajuste socioemocional. Los resultados revelan, aún, beneficios académicos para los niños acelerados, especialmente en las áreas de ciencias y matemáticas.

Un reciente estudio de meta-análisis fue conducido por Steenbergen-Hu y Moon (2011), quienes buscaban conocer los efectos de la aceleración de enseñanza en el rendimiento académico y en el desarrollo socioemocional de alumnos superdotados. Los autores analizaron 38 estudios realizados entre 1984 y 2008. Entre ellos, 15 investigaban efectos académicos, 11 examinaban efectos sobre el desarrollo socioemocional de los alumnos y 12 proveían datos sobre los dos efectos. Las formas más comunes de aceleración, identificadas en 14 estudios, fueron la entrada precoz en la pre-escuela y la entrada anticipada en la secundaria o universidad. Los resultados apuntados por Steenberger-Hu y Moon (2011) sugirieron que la aceleración de enseñanza influía

en los alumnos de manera positiva, especialmente en su rendimiento académico. Fueron apuntados beneficios de corto y largo plazo para los alumnos acelerados. Estos alumnos presentaban un desempeño académico superior al promedio de sus pares no acelerados y salían mejor en pruebas estandarizadas y en las notas escolares. Tenían, además, un *status* valorado tanto en la universidad como en el trabajo. Del mismo modo, los resultados indicaron que los alumnos acelerados se igualaban o superaban a sus pares no acelerados en aspectos como auto-concepto, autoestima, autoconfianza, interacciones sociales, participación en actividades extracurriculares y satisfacción con la vida.

Con el objetivo de verificar el impacto psicosocial y académico de las medidas de aceleración de la enseñanza, Oliveira (2007), en un estudio conducido en Portugal, examinó 107 alumnos que frecuentaban el 5º y 6º año de primaria y que habían sido acelerados antes de ingresar en el tercer año. Este grupo fue comparado con otro de 120 alumnos que eran sus colegas de clase, pero que no habían pasado por procedimientos de aceleración. La autora evaluó el raciocinio lógico, la creatividad y el autoconocimiento de los alumnos. Los resultados apuntaron diferencias significativas en favor de los alumnos acelerados. Según Oliveira, las diferencias a favor de los alumnos acelerados ocurrían tanto en el área intelectual, más orientada para el pensamiento convergente, como en las tareas direccionadas para la creatividad, relacionadas al pensamiento divergente. La autora verificó que los niveles de raciocinio, creatividad y aprendizaje de los alumnos acelerados se equiparaban a los de sus actuales colegas de clase y, a veces, superaban los índices de sus nuevos pares. Del mismo modo, los directores y profesores percibieron más positivamente a los alumnos acelerados en su desempeño académico y su interés por las actividades. Fueron identificadas, también, diferencias significativas en favor de los mismos alumnos en lo que se refiere al auto-concepto académico y a la autoestima global. Oliveira (2007) concluyó que los profesores no hicieron objeción a la aceleración y percibieron efectos positivos del rendimiento y del ajuste de sus alumnos. Los padres se mostraron satisfechos con el procedimiento de aceleración de sus hijos.



En lo que se refiere a factores socioemocionales de niños acelerados, Hooegeven et al. (2009) examinaron la relación entre el autoconocimiento y el status social de niños acelerados (31 niños y 22 niñas) y no acelerados (162 niños y 141 niñas), entre 10 y 11 años, matriculados en 18 escuelas primarias de Holanda. Los alumnos acelerados presentaron un auto-concepto académico más positivo, especialmente en matemáticas. Entretanto, su auto-concepto social era más bajo cuando eran comparados con alumnos no acelerados. Al fin del segundo año de la primaria, las niñas aceleradas no presentaban diferencias entre sus pares en lo que se refiere al auto-concepto. Los resultados indicaron que los alumnos acelerados tenían un *status* social/escolar más bajo que los alumnos no acelerados porque eran considerados menos cooperativos, menos bien-humorados y menos sociables. Esas características fueron más asociadas a los niños.

Entretanto, Hooegeven et al. (2009) defienden que este no es un argumento para abolir la aceleración como una opción educacional para el superdotado. Tales resultados sugieren que alumnos superdotados pueden tener dificultades de interacción social, lo que genera una impresión negativa en sus colegas. En ese sentido, es importante que profesores y psicólogos estén informados sobre las características de los alumnos superdotados y preparados para trabajar cuestiones relacionadas al clima en clase y las formas de promover las interacciones sociales. Estos datos son indicios de que la aceleración de enseñanza debe ser considerada de forma planeada y organizada, una vez que diversos estudios apuntan tanto a beneficios como a consecuencias negativas de la no aceleración.

Los resultados de las investigaciones sugieren que los procedimientos de aceleración, principalmente aquellos por avance de año o entrada precoz en la escuela, suelen ser una estrategia acertada para alumnos superdotados. Muchos son los beneficios encontrados con relación al desarrollo general escolar del alumno, como ajuste social y mejor desempeño académico, por sentirse desafiado y motivado. Sin embargo, los resultados señalan que el éxito de esta práctica está directamente relacionado al seguimiento sistematizado de todo el proceso de aceleración,

manteniéndose la atención sobre diversos aspectos del desarrollo del alumno y no solo sobre el desarrollo académico. Los resultados refuerzan, también, la noción de que la prevención o la intervención precoz puede evitar problemas futuros en el desarrollo del alumno en la medida que ofrece oportunidades para una sincronía entre los varios tipos de desarrollo (cognitivo, motor, social, emocional y académico). También se considera que la educación infantil es la fase ideal para invertir en el desarrollo del interés del niño por los estudios y en su espíritu investigativo. Más allá de eso, es importante destacar la importancia de la participación de los padres, la formación de los profesores, el planeamiento cuidadoso de las estrategias de aceleración, las actividades ofrecidas a los alumnos y el consejo a padres, alumnos y profesores.

### **Recomendaciones para una implementación exitosa de la aceleración**

Muchas veces, padres y profesores se resisten a la iniciativa de adoptar procedimientos de aceleración porque temen posibles problemas emocionales en los alumnos. Tal resistencia es, normalmente, relacionada a casos de fracaso en los cuales fue relatada la falta de madurez del alumno acelerado. Sin embargo, es importante recordar que cualquier proceso de cambio puede generar inseguridad o estrés.

La decisión sobre acelerar o no a un hijo o alumno suele ser difícil. Por eso, para Robinson (2004), esa elección será siempre voluntaria y deberá depender principalmente del deseo del alumno y los padres. La autora recuerda que la aceleración de enseñanza es un recurso utilizado para resolver un problema que usualmente está relacionado a la insatisfacción o la infelicidad del alumno, al poco interés por la escuela y al número reducido de amigos. En este sentido, debe ser una estrategia implementada para que el alumno se sienta bien en la escuela. Para Robinson, los mitos de que la aceleración puede ser perjudicial al alumno deben ser cuestionados y las investigaciones sobre el tema deben ser consultadas. La aceleración es una estrategia básica para cualquier alumno superdotado, ya que promueve la equiparación entre

las actividades o materias ofrecidas y el nivel de interés y habilidad del alumno, aparte de dar una oportunidad de convivencia con pares que presentan los mismos intereses.

Algunas recomendaciones para el uso de la aceleración son presentadas por Robinson (2004):

1. Variadas opciones de aceleración de enseñanza deben ser parte de la trayectoria académica del alumno (esto quiere decir que el alumno debe ser seguido durante toda su vida escolar).
2. Las estrategias que involucran avance de año son opciones baratas y eficientes, y no involucran cuestiones éticas o socioeconómicas (es decir, no son consideradas elitistas).
3. Se debe estar seguro que el niño está preparado para una determinada estrategia de aceleración. Algunos niños son más vulnerables a los efectos de la aceleración que otros. Por esta razón, se debe prestar mayor cuidado al acelerarse niños que no están preparados en términos de habilidades motoras, que no soportan obtener notas por debajo del promedio, que provienen de familias sin condiciones de dar el apoyo necesario o, aún, que presentan problemas de atención.
4. El primer paso antes de cualquier decisión sobre la aceleración es la evaluación de las características personales de los talentos, las habilidades, los intereses y los estilos de aprendizaje del alumno.
5. Las opciones de aceleración deben ser ofrecidas al alumno como una forma de experiencia, habiendo la posibilidad de retorno a la situación anterior.
6. La transición del alumno debe ser ampliamente planeada, incluyendo la participación no solo del aprendiz y la familia, sino también del profesor que lo recibirá. En este período pueden ser detectados posibles problemas relativos al desnivel de contenido o ajuste socioemocional.
7. El alumno que pasará a frecuentar una clase con mayor nivel de exigencia académica debe estar informado que su rendimiento podrá no ser el mismo que antes.

Alencar y Fleith (2001) solicitan que se preste atención especial al desarrollo socioemocional del alumno superdotado, considerando que ese aspecto es tan importante como su realización académica. Por ello, recomiendan que se considere al individuo bajo una perspectiva holística, estando atentos a las necesidades afectivas de esos alumnos.

Para una amplia atención a las necesidades educacionales de alumnos superdotados por parte de las escuelas, Gallagher (2004) sugiere que sean considerados cuatro factores de cambios: la legislación vigente, las decisiones judiciales, el establecimiento de reglas administrativas y las iniciativas profesionales. Asimismo, Gallagher (2004) considera que estos mecanismos han sido muy eficientes cuando se trata de la atención de niños con discapacidades de algún tipo. Sin embargo, cuando se trata de niños superdotados, tales necesidades no son atendidas. En este sentido, la legislación debe contar con dispositivos que favorezcan la creación de oportunidades para que los niños demuestren sus niveles de desarrollo cognitivo, físico y socioemocional avanzados para su edad, como, por ejemplo, la entrada precoz en la escuela sin consideración de un criterio rígido como la edad.

Gallagher (2004) afirma que, cuando la legislación omite detalles relativos a la implementación de estrategias de aceleración de enseñanza, genera una gran diversidad de reglas administrativas y reglamentaciones legales, que confunden a los gestores escolares y los desmotivan a adoptar tales prácticas. El autor considera que deberían estar incluidos en la legislación algunos parámetros para orientar a los profesores y administradores al evaluar la posibilidad de aceleración de un alumno, entre ellos: un índice de desempeño escolar mínimo en una o más disciplinas del currículum, las habilidades y el desempeño en las actividades de clase muy superiores al promedio, una lectura independiente y crítica, las habilidades avanzadas en resolución de problemas, un vocabulario amplio, madurez social y emocional, un gran interés por el aprendizaje y una voluntad de obtener nuevas experiencias académicas.

De acuerdo con Gallagher (2004), la implementación de estrategias de aceleración implica cambios de rutina escolar y eso provoca una resistencia de los profesionales de la educación respecto al uso de tales

procedimientos. Por lo tanto, es aconsejado que los gestores evalúen las prácticas de atención al superdotado como parte de las estrategias de enseñanza de la escuela. Algunas iniciativas profesionales deben ser consideradas, tales como a) investigaciones sobre el efecto de la aceleración en el desarrollo del alumno; b) implantación de un seguimiento sistemático de las acciones adoptadas; c) desarrollo de medidas que orienten los procesos de aceleración; y d) establecimiento de metas y políticas internas de formación profesional y en sociedad con la familia y la comunidad. Es importante, además, que sean conducidas evaluaciones constantes de las acciones educativas y del desempeño de los alumnos. Los principales factores de éxito señalados en la literatura se refieren a la evaluación y la identificación cuidadosa del alumno candidato a la aceleración, al planeamiento detallado de las estrategias de aceleración y a la organización de actividades desafiantes basadas en las habilidades e intereses de los alumnos.

### **Consideraciones finales**

La aceleración de la enseñanza es una práctica que busca equiparar el contenido programático escolar con el nivel de conocimiento del alumno, considerando su ritmo de aprendizaje, sus intereses y sus habilidades. Para ello, se pueden utilizar diversas estrategias que contemplen el avance de uno o más años escolares y otros recursos que involucren la aceleración basada en un tema o un área. Las investigaciones en el área indican la eficacia del uso de esas estrategias para alumnos con habilidades académicas superiores al promedio.

A pesar de la indicación positiva de la aceleración de la enseñanza, los educadores se han resistido a adoptar tal práctica. Los motivos para esta resistencia están relacionados a: a) la falta de informaciones sobre el tema; b) las decisiones basadas en mitos y no en resultados de investigaciones; y c) la ausencia de políticas de inclusión para alumnos superdotados en las escuelas. La no atención a estas necesidades puede poner al alumno en riesgo y desventaja en relación a los otros colegas.

Desatención, aburrimiento, aislamiento social, problemas disciplinares y síntomas de depresión son algunos indicadores de que las necesidades de esos alumnos no están siendo consideradas por la escuela.

Las leyes brasileñas garantizan el acceso, la permanencia, los servicios y los recursos en la escuela común para los alumnos con necesidades educacionales especiales. Sin embargo, en lo que se refiere especialmente al área de la superdotación, aún existen desafíos que deben ser enfrentados. Entre ellos, resalta la necesidad de reglamentación de las orientaciones legales, referidas por ejemplo a: a) recordar a la escuela su responsabilidad en los procedimientos de aceleración; b) la elaboración de una propuesta de ley que oriente los procedimientos que la escuela debe adoptar para garantizar el aprovechamiento y la concesión de créditos en cualquier nivel escolar; c) la posibilidad de que el alumno frecuente clases más avanzadas en una o más disciplinas; d) la compactación curricular, por la cual el alumno podrá cumplir en menor tiempo el contenido; y e) la exclusión de la excepción del avance de año en el primer año de la primaria, tratada en el artículo 24 de la LDBEN (Ministerio de Educación, 1996).

El intento para enfrentar tales desafíos no es responsabilidad única de autoridades gubernamentales y políticas. Los derechos, las garantías y la búsqueda de reglamentación legal son, también, función de la sociedad civil, los investigadores, psicólogos, pedagogos, profesores, familiares y todos los que puedan ser afectados por el efecto de la ley. Los estudios revisados apuntan hacia beneficios del uso de la aceleración de enseñanza con alumnos académicamente superdotados y discuten la calidad de las informaciones que poseen los educadores respecto a este procedimiento, indicando la necesidad de desmitificar ideas que sugieran graves problemas académicos, sociales o emocionales del niño acelerado.

Es importante que sean realizadas investigaciones brasileñas que evalúen los efectos de las estrategias de aceleración en alumnos superdotados en diferentes niveles de enseñanza. Del mismo modo, deben ser emprendidos estudios de los efectos a largo plazo de la aceleración de enseñanza sobre el desempeño académico y el ajuste emocional de

alumnos que fueron acelerados en alguna etapa de su vida escolar. Otro aspecto importante a ser investigado es la percepción y el nivel de conocimiento que los profesores de la red regular de enseñanza tienen sobre las prácticas educacionales de atención a superdotados, especialmente las de aceleración de enseñanza.

## Referencias

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa, IA: The Belin & Blank International Center for Gifted and Talented Development.
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2005). Accelerating gifted children. *Principal*, 62.
- Delou, C. M. C. (2001). *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino* (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil.
- Gallagher, J. J. (2004). Public policy and acceleration of gifted students. En N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 39-45). Iowa, IA: The Belin & Blank International Center for Gifted and Talented Development.
- Hoogeveen, L., Hell, J. G. & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and non accelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53, 50-67.
- Hotulainen, R. (2003). *Does the cream always rise to the top? Correlations between pre-school academic giftedness and perceptions of self, academic performance and career goals, after nine years of Finnish*

- comprehensive schooling* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Joensuu, Finlandia.
- Kleinbok, O. & Vidergor, H. (2009). Grade skipping: A retrospective case study on academic and social implications. *Gifted and Talented International*, 24, 21-38.
- Lee, S-Y., Olszewski-Kubilius, P. & Peternel, G. (2010). The efficacy of academic acceleration for gifted minority students. *Gifted Child Quarterly*, 54, 189-208.
- Lubinski, D. (2004). Long-term effects of educational acceleration. En N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 23-38). Iowa, IA: The Belin & Blank International Center for Gifted and Talented Development.
- Maia-Pinto, R. R. (mayo, 2006). *Marco legal actual en el ámbito de nuestros países iberoamericanos: Brasil*. Trabajo presentado en el IV Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad, Mar del Plata, Argentina.
- Ministerio de Educación. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Brasília: Autor. Recuperado de <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>
- Ministerio de Educación. (2001a). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica – Parecer CNE/CEB 17/2001*. Brasília: MEC/CNE/CEB. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>
- Ministerio de Educación. (2001b). *Plano nacional de educação-PNEE - Lei No 10.172, de 9 de Janeiro*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>
- Ministerio de Educación. (2008a). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4, 7-17.
- Ministerio de Educación. (2008b). *Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério



- da Educação. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)
- Noble, K. D., Childers, S. A. & Vaughan, R. C. (2008). The impact of early university entrance from parents' points of view. *Gifted Child Quarterly*, 52, 256-268.
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Minho, Braga, Portugal.
- Pérez, S. G. P. B. (2009). *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta* (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Reis, S. M. (2004). Series introduction. En S. Reis (Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 2, pp. 9-11). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on social-emotional status of gifted students. En N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 59-67). Iowa, IA: The Belin & Blank International Center for Gifted and Talented Development.
- Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. En N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 47-57). Iowa, IA: The Belin & Blank International Center for Gifted and Talented Development.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 382 - 396.
- Southern, T. W. & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration. En N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 5-12). Iowa, IA: The Belin & Blank International Center for Gifted and Talented Development.

- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39-53.
- Van Tassel-Baska, J. (2000). The on-going dilemma of identification practices in gifted education. *The Communicator*, 31, 39-41.
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L. & Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54, 168-178.

Recibido: 28 de noviembre, 2010

Aceptado: 25 de febrero, 2012