

"COMPETENCIAS" DEL MAESTRO DE NIÑOS SUPERDOTADOS

SAGRARIO GALLEGO RICO
JOSE MARIA ROMAN SANCHEZ

RESUMEN

En esta comunicación se presenta (a) una sistematización de las "competencias" (conocimientos, habilidades y actitudes) en las que suelen preparar los programas de formación de maestros especializados en el tratamiento de niños superdotados, y (b) un resumen de las "políticas educativas" (aceleración, agrupamiento y enriquecimiento) dentro de las cuales se enmarca el trabajo del maestro de estos niños.

ABSTRACT

This work presents two main points: (a) A system of the "competences" (knowledges, abilities and attitudes) in which teachers of gifted children are prepared. (b) A summary of "educative policies" (acceleration, agroupment and enrichment) in which the teacher's work with these children are framed.

PALABRAS CLAVE

Programas de Educación de Superdotados, Programas de Formación de Profesores de Superdotados, Características del Profesor de Superdotados, Métodos de Enseñanza.

KEYWORDS

Gifted-Educational-Programs, Gifted-Teachers-Education-Programs, Gifted-Teacher-Characteristics, Teaching-Methods.

1. INTRODUCCION

Esta comunicación tiene como objetivo poner a la consideración del lector los conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) que se ponen (y en algunos casos debieran ponerse, dada la laguna existente) a consideración de aquellos profesores que desean especializarse en el tratamiento de niños superdotados.

La literatura disponible sobre el tema es escasa, está muy dispersa y se encuentra encubierta: no suele estar ni en el título ni en los epígrafes importantes. El hecho de que los niños superdotados en muchos países se muevan dentro de un sistema educativo que no les contempla como sujetos de "educación especial", explica, de alguna manera, el que no se hayan planteado hasta ahora la necesidad de formar un profesorado especializado para esta población infantil. Los países más preocupados por ésta son, por lo mismo, los más empeñados en optimizar la formación del profesorado.

Si a los niños superdotados también hay que tratarlos de acuerdo con el "principio de la individualización" (son evidentes sus diferencias individuales), entonces surge una tarea doble. La de cómo entrenar a los profesores "en ejercicio", de forma eficaz, para que modifiquen convenientemente su práctica educativa y la de qué modificaciones introducir en los planes de estudio de formación "inicial" de maestros.

Desafortunadamente, todavía queda mucho por hacer en uno y en otro sentido, a pesar del interés creciente por el tema, a pesar de la necesidad de una formación adicional del profesorado en activo, públicamente manifestada en Israel y en Rusia, a pesar de la detección de esta laguna o insuficiencia formativa en la preparación inicial de profesores en Alemania, Canadá, Gran Bretaña o los Estados Unidos; y a pesar de las iniciativas de algunos planes de estudio de Maestros especialistas en Educación especial en España (Román, Gallego y Benito, 1992; Román, Gallego y Alonso, 1992; Gallego y Román, 1992).

En la mayoría de los países, las primeras en tomar la iniciativa de atender las necesidades de los niños superdotados han sido organizaciones privadas, lo que implícitamente les ha obligado a plantearse, también, la formación de profesores especializados. Organizándose en forma de "grupos de presión", estas asociaciones así como centros especializados han solicitado el apoyo para un colectivo de alumnos que hasta ahora no había sido suficientemente atendido por el sistema educativo y van obteniendo, en proporciones diversas, ayudas materiales y técnicas de sus respectivos gobiernos para cursos, seminarios o talleres para profesores "en ejercicio" por una parte y, por otra, que las instituciones públicas se ocupen del tema.

Dentro de tan variopinto contexto, optamos por describir las "competencias" que nos parecen más relevantes entre lo que "hay", añadiendo en una especie de tensión dialéctica, elementos que estimamos "debiera haber". Es decir, adoptamos una posición de síntesis.

2. QUÉ ES LO QUE SE ENSEÑA A LOS MAESTROS DE NIÑOS SUPERDOTADOS

Los contenidos y tareas que los programas de formación ponen a consideración de los profesionales que van a trabajar con niños superdotados los hemos agrupado en tres grandes categorías (Román, Gallego y Benito, 1992; Román, Gallego y Alonso, 1992): conocimientos de "naturaleza declarativa", conocimientos de "naturaleza procedimental" y conocimientos "acerca de los valores, actitudes y creencias".

2.1. Conocimientos de naturaleza declarativa

Los conceptos, datos, principios, leyes, teorías, etc. que están prácticamente siempre presentes en los programas de formación de maestros de niños superdotados son los siguientes:

Inteligencia. Concepciones de la inteligencia; inteligencia abstracta; inteligencia mecánica; inteligencia social; inteligencia aplicada; inteligencias específicas: verbal, matemática, etc. Enfoques de la inteligencia: psicométrico, operatorio, neuropsicológico, afectivo-dinámico y cognitivo-experimental. La inteligencia superior. Procesos y productos; estrategias de procesamiento de información; tipos de estrategias de aprendizaje: de

adquisición, de retención, de recuperación de conocimientos y de apoyo. Concepto y tipos de superdotación...

Creatividad. Concepciones de la creatividad. Pensamiento divergente versus pensamiento convergente. Tipos de creatividad. Indicadores de la creatividad (fluencia, originalidad, elaboración, flexibilidad, abstracción, expresividad, perspectivas inhabituales, humor, riqueza imaginativa, calidad de la imaginación, etc.). Factores familiares, escolares y comunitarios que facilitan y/o entorpecen el desarrollo de la creatividad. Creatividad e inteligencia en el superdotado.

Conocimientos específicos. Los programas de formación revisados incluyen, sugieren o recomiendan, la especialización del educador en un área o materia específica. Matemáticas, Lenguas Modernas, Ciencias, Política mundial y Lógica; Ciencias sociales, Artes visuales, Dramatización y Tecnología.

La tensión dialéctica entre "especializar en un área o materia" y "proporcionar formación general o global" que se da en las instituciones encargadas de entrenar a estos educadores especializados es origen de la diversidad de respuestas que se pueden dar a esta exigible "unidad y lucha de elementos contrarios". No obstante, debe tenerse en cuenta que el "currículum integrado" (Kersh y otros, 1987) es el que mejor ayuda a optimizar la habilidad de los superdotados para encontrar relaciones entre contenidos de áreas distintas.

Personalidad. Personalidad del niño superdotado y posibles problemas concomitantes. Voluntad, autocontrol, perseverancia. Afán de logro. Desarrollo emocional. Intereses, motivación y autoestima. Motricidad precoz; madurez perceptiva, atención y memoria visual. Las disincronías en el desarrollo.

Socialización y Liderazgo. Finalmente, los programas contemplan también los siguientes temas: Las relaciones familiares y relaciones sociales; las preocupaciones transcendentales; los juegos solitarios; el "despiste"; las formas de interacción que facilitan su desarrollo intelectual, social y emocional. El liderazgo (parece existir un grado óptimo de C.I., creatividad y sensibilidad, dentro del cual el "liderazgo" es frecuente, pero no lo es tanto por encima); entrenamiento en dirección de grupos; el liderazgo como un tipo especial de superdotación, etc.

2.2 Conocimientos de naturaleza procedimental

Los conocimientos "cómo" (complementarios de los conocimientos "qué" descritos en el apartado anterior) encontrados en los programas de formación de maestros de niños superdotados, son los siguientes (Román, Gallego y Benito, 1992; Román, Gallego y Alonso, 1992):

Instrumentos de identificación. Resaltamos aquí tres cuestiones o tipos de contenidos a considerar en los programas. En primer lugar, indicadores observables de la alta habilidad intelectual (entre 3 y 6 años como ideal); indicadores de la "superdotación encubierta" (Román, 1990) o difícil de identificar por: (a) no dar oportunidades en el aula, para sobresalir, (b) no querer sobresalir para obviar celos, resentimientos, incredulidad, distanciamientos o suspicacias con los compañeros, (c) fracasar por aburrimiento, (d) dar problemas de comportamiento tras las constantes frustraciones a que están sometidas, (e) por deficiencias físicas específicas o (f) por formas culturales distintas...

En segundo lugar, familiarización con los instrumentos de identificación a través de: (a) observación; (b) entrevistas y (c) instrumentos: cuestionarios, escalas, inventarios, listados, etc. de las características de los niños superdotados; unos aplicables por los maestros y otros por los padres u otros profesionales; manejo de instrumentos de identificación del tipo Renzulli, Isaacs, Martinson, Verhaaren...; construcción, aplicación y corrección de escalas observacionales.

Y en último término, estrategias de identificación: 1.1-Cuestionarios observacionales para padres y profesores 1.2-Nominaciones de los compañeros ante situaciones hipótéticas 2-Tests y pruebas colectivos y 3-Tests y pruebas individuales.

Estrategias educativas. Los programas de formación revisados ponen a disposición del futuro educador especializado, algunas de las siguientes "estrategias de instrucción" y "estrategias de orientación":

Estrategias de instrucción. Enumeramos las más relevantes entre las citadas en los programas: (a) *Instrucción individualizada.* El desarrollo de las potencialidades del niño superdotado mediante técnicas y procedimientos que les permitan trabajar con autonomía, tales como proyectos individuales; lectura de monografías; enseñanza asistida por ordenador; redacciones; resolución de problemas; pensamiento divergente; proyectos a largo plazo más que pruebas frecuentes sobre información, etc.

Las "técnicas de animación a la lectura" aprovechan al máximo la eficiencia lectora de los superdotados. Los efectos secundarios de dichas técnicas sobre el rendimiento en general son obvios. Por lo tanto es interesante que el educador especializado domine técnicas para: incrementar la expectación y la anticipación, hacer algo con lo leído, reproducirlo con imaginación, elaborarlo, transformarlo y reordenarlo, etc.

Una estrategia eficaz debe facilitar, por un lado, todo lo necesario (materiales, tiempo, métodos...) para que los alumnos superdotados profundicen autónomamente en su área de interés y, por otro, debe estar autodirigida, basada en los intereses, experiencias y habilidades del estudiante. La finalidad principal es aprender a aprender habilidades; y el aprendizaje y las habilidades obtenidas deben ser aplicables a los problemas de la vida real. Las unidades de trabajo deben facilitar la creatividad y la auto-responsabilidad. Para "personalizar" las lecciones deben tener en cuenta las habilidades de pensamiento crítico, la resolución de problemas, la producción de "algo" original que implique las artes visuales, etc.

(b) *Instrucción inductiva.* Parece que la enseñanza exposita o inductiva "es independiente" de la capacidad intelectual de los alumnos. Las diferencias se manifestarán, más bien, en la ejecución cuando las situaciones de aprendizaje exigen un funcionamiento cognitivo de orden superior (es decir, como en la típica enseñanza inductiva en contraste con la típica enseñanza programada) y/o cuando las medidas resultantes reflejan un funcionamiento cognitivo de orden superior (es decir, la retención y la transferencia en contraste con el rendimiento inmediato). Este último dato hay que tenerlo en cuenta a la hora de implementar estrategias inductivas, como proyectos individuales de investigación en la naturaleza, en la sociedad, etc.

(c) *Instrucción multicomponencial.* Las tareas a resolver por el superdotado deben exigir el funcionamiento de todas las dimensiones cognitivas. Y si nuestro enfoque de la inteligencia, está orientado por la teoría triárquica de Sternberg entonces diremos que los

trabajos y tareas que se les encomiende deberían poner en marcha los tres grupos de componentes de la inteligencia. Una evaluación, asimismo multidimensional, guiada, por ejemplo, por la teoría de Bloom, sería un buen complemento. El "currículum integrado" y los procedimientos para identificar "fuentes de materiales integrados" a que se refieren Kersh y otros (1987) podrían considerarse una concreción, entre otras posibles, de esta estrategia de instrucción.

Así por ejemplo, en el Centro Huerta del Rey se utiliza el siguiente *guión para diseñar y dirigir actividades de instrucción multicomponential* para niños de 8-11 años, después de haber presenciado en video una película corta:

- ¿Qué pasa en la película, puedes enumerar los acontecimientos? (*Secuencia de acontecimientos*).
- ¿Quién es el personaje más importante de la película? ¿Quién es tu personaje favorito? ¿Por qué? (*Desarrollo del carácter*).
- ¿Qué cosas nuevas aprendiste en esta película que no sabías antes? (*Formación de conceptos*).
- ¿Cuáles fueron tus palabras o secuencias favoritas? ¿Por qué? (*Conciencia del lenguaje*).
- Las buenas películas nos hacen sentir a la vez que comprender una historia. ¿Qué sentiste cuando viste esta película? (*Identificación*).
- ¿Qué tal ha sido esta película comparándola con otras que tú hayas visto? (*Evaluación*).
- ¿Cómo lo calificarías respecto a: interés de la historia... Personajes que te gustan... Buenas ideas...? (*Ética y estética*).
- ¿Era interesante el lugar donde sucedió? (*Nuevas cosas en qué pensar*).

(d) *Instrucción creativa*. Los métodos de enseñanza conducentes al desarrollo de la creatividad, por un lado, y al aprovechamiento de su potencial, por otro, deben ser conocidos por los especialistas en superdotación. Para orientar o guiar el diseño de actividades al respecto pueden servir de base las aportaciones de especialistas en esta temática.

Por otro lado, como sabemos que las personas creativas tienen una gran sensibilidad a los problemas y una gran capacidad de observación, es menester capacitar al educador especializado con tácticas para su desarrollo (Benito, 1989). Puede servir, a modo ejemplo, el siguiente "*guión de comparaciones*", utilizado en el centro de Valladolid, que sirve a la vez como actividad conducente al desarrollo de la creatividad y como entrenamiento en la elaboración de metáforas (Román, 1992). Cada vez que se practica esta actividad los pares de elementos a comparar (aquí aparecen subrayados) se cambian:

1. ¿En qué se parece una codorniz a un arbusto?
2. ¿En qué se parece una mente a un libro?
3. ¿En qué se parece una casa a una caja de cerillas?

4. ¿En qué se parece un grito a un susurro?
5. ¿En que se parece una roca a una persiana?
6. ¿En qué se parece *El Jabato* a *Gonzalo de Córdoba*?
7. ¿En que se parecen el fuego y el hielo?
8. ¿En qué se parecen unos tirantes al capitán Trueno?
9. ¿En qué se parece una tumba a la mesa del profesor?
10. ¿En qué se parece una responsabilidad a un regalo?

(e) *Instrucción metacognitiva*. Tras la realización de una tarea escolar es conveniente que el niño "reflexione" sobre la tarea realizada, para tomar conciencia de qué ha hecho y de cómo lo ha hecho (autoconocimiento), y para que, en la medida de lo posible, en situaciones posteriores, iguales o análogas, pueda continuar con lo que funciona bien y mejorar lo que no funciona tan bien (automanejo). Este tipo de estrategia es tanto más necesaria y tanto más útil para el educador especializado cuanto los problemas que se le presenten para resolver al niño superdotado exijan o requieran niveles más elevados de pensamiento. De ahí su necesaria inclusión en los programas de formación.

Los profesores que no han sido instruidos en la perspectiva metacognitiva, según Rogers (1983), no pueden reconocer a los alumnos que poseen niveles altos de conciencia metacognitiva y destreza para manejarla, entre los que se encuentran los superdotados. Las actividades metacognitivas son una táctica de tratamiento diferencial de los superdotados, pero para ello los profesores, bien en su formación inicial, bien en su formación "en ejercicio", deben pasar por experiencias metacognitivas: autoconocimiento y automanejo de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje.

Según Watson (1991), la instrucción metacognitiva pueden hacerla también los padres, orientados, a su vez, por los educadores. Pueden ayudarles a pensar sobre su pensamiento; a retener la solución cuando pueda resolver un problema mejor o realizar una tarea más rápidamente; a alargar el proceso de pensar... Por ejemplo, durante o después de la lectura de un libro, periódico, revista..., formulándole preguntas sobre el protagonista, otros personajes, el argumento... o planteando cuestiones abiertas: "¿qué piensas que podría hacer el protagonista ahora?" y "si el protagonista hubiera muerto antes de finalizar la historia ¿cómo la habrías escrito tú y por qué?"... "Interesante pensamiento, ¿qué te hizo pensar eso?"...

(f) *Instrucción evaluativa*. La evaluación es el proceso cognoscitivo de nivel más alto en la taxonomía de Bloom. Controlar este tipo de procesos es una meta alcanzable por estos alumnos ya que es una excelente forma de ayudarles a optimizar sus habilidades de pensamiento crítico y de formarles en su autoevaluación. Desde la elaboración de criterios para juzgar su propio desempeño, hasta el diseño de registro de datos, pasando por la toma de decisión sobre el sistema de evaluación, pueden ser tareas tanto de la competencia del profesor como del alumno con el fin de confrontar y discutir acuerdos y desacuerdos.

Uno de los instrumentos con que cuenta el Centro de Valladolid para realizar instrucción evaluativa es el siguiente "guión de evaluación de consecuencias" (cada vez que se practica esta actividad los elementos subrayados se cambian):

1. ¿Qué pasaría si el mundo fuera cuadrado?
2. ¿Qué pasaría si no tuvieras huesos?
3. ¿Qué pasaría si la gente tuviera rabo como un burro?
4. ¿Qué pasaría si te encontraras en Egipto?

5. ¿Qué pasaría si fueras *una patata frita*?
6. ¿Qué pasaría si no hubiera *libros*?
7. ¿Qué pasaría si el sol *derritiera el polo Norte*?
8. ¿Qué pasaría si pudieras *cambiar de color como un camaleón*?
9. ¿Qué pasaría si un meteorito *desplazase la tierra a otra galaxia*?
10. ¿Qué pasaría si *Alfonso XIII no hubiera salido de España en 1931*?

Estrategias de orientación. A continuación figura una relación de las estrategias de orientación que suelen aparecer en los programas de formación consultados (Román, Gallego y Benito, 1992; Román, Gallego y Alonso, 1992):

(a) *Asesoramiento escolar.* El profesor no es, necesariamente, la única fuente de los conocimientos del superdotado. Esta "creencia" le es imprescindible al educador para eliminar o reducir la ansiedad que surge si piensa que debe saber todo lo que necesita el superdotado. El especialista ha de aprender a orientar el trabajo del niño, facilitar estrategias de búsqueda de información, suscitar preguntas interesantes y motivadoras, favorecer el pensamiento creativo y la producción de soluciones nuevas, manejar bases de datos (ordenadores o bibliotecas), desarrollar el estudio independiente y disciplina en el aprendizaje, resolver algunos problemas vocacionales...

Con el objeto de no encontrarnos con el problema del "bajo rendimiento" de los superdotados, es necesario que el alumno llegue a responsabilizarse de su propio aprendizaje; que sea un estudiante independiente. Pero no puede darse por supuesto que todos los niños adquieran automáticamente esa habilidad. Para conseguir que los estudiantes creen o adapten las diferentes técnicas de estudio a sus características y peculiaridades es necesario asesorarles (padres y profesores) en estrategias específicas de análisis de libros, ejercicios de atención y concentración, juegos de observación, etc.

(b) *Asesoramiento psicológico.* Es menester que el especialista en su período de formación aprenda a orientar a los "niños con aptitudes superiores para el aprendizaje" en ámbitos de naturaleza cognoscitiva, motivacional, etc.

En cierta medida las tareas de asesoramiento que se ofrecen (aumentar en calidad y cantidad las aplicaciones de los principios aprendidos; proveer de oportunidades para que aprendan la capacidad de generalizar; enfatizar las experiencias creadoras y experimentales; dar oportunidades para trabajar cooperativamente en grupos, lecturas amplias, lecturas de biografías, etc.); así como el asesoramiento en procedimientos de autocontrol (auto-observación, auto-valoración, auto-refuerzo) coinciden con las tareas propuestas para la instrucción creativa y metacognitiva. Paradójicamente podríamos recomendar, a este respecto, que el educador especializado leyese tanto a Juan de la Cruz y a Ignacio de Loyola como a Kanfer.

(c) *Asesoramiento social.* Los programas de formación debieran poner a su disposición técnicas que ayuden a desarrollar en la infancia superdotada habilidades sociales tales como la capacidad de expresar las necesidades emocionales y sociales, la de fomentar una valoración del respeto mutuo, la de reforzar la iniciativa y toma de decisiones consensuadas, la de utilizar refuerzos demorados, intrínsecos y sociales. Asimismo son cuestiones importantes, objeto de asesoramiento, la interacción social y el liderazgo así como la orientación para crecer en la autonomía personal.

(d) *Asesoramiento emocional*. El entrenamiento en técnicas racional-emotivas como las de Ellis o en las estrategias basadas en la Teoría del desarrollo emocional de Dabrowski son apropiadas para ayudar al superdotado a expresar sus pensamientos y, sobre todo, sus sentimientos y actitudes ante las cosas, algo absolutamente necesario, ya que por lo general el ambiente que les rodea tiende a inhibirlos, precisamente por ser no-normales. Ese "castigo constante" hace que lentamente, si no se les potencia, acabe por inhibirlos definitivamente lo cual es mutilar un apartado básico de su personalidad.

La pericia del especialista para llevar a cabo este asesoramiento supone, naturalmente, la formación en "conocimientos procedimentales" y en "estrategias de apoyo"; unos y otras inciden positivamente en el buen funcionamiento del sistema cognitivo.

2.3 Conocimientos acerca de valores, actitudes y creencias

Los programas o planes de estudio dedican la mayor parte del tiempo a trabajar los dos grupos de conocimientos anteriores (conocimientos "qué" y conocimientos "cómo"). En cambio, o no dedican espacios a este tipo de conocimientos, o lo hacen muy marginalmente. De ahí que después se critique (Lindsay, 1988; Roeper, 1988), la ausencia de este tipo de competencias en los programas de enriquecimiento para niños. Consecuentemente, desde la "posición dialéctica" entre dos polos ("lo que se hace" y "lo que se debería hacer") que nos propusimos, enumeramos algunos de los contenidos que los programas de formación de especialistas debieran contemplar:

Valores. La justificación para que los programas de formación de maestros de niños superdotados aborden el estudio de los valores (sobre todo, los relacionados con la "sociedad" y con la "ciencia") podría estar en la preocupación que la mayoría de los niños superdotados manifiestan desde muy pequeños por asuntos trascendentes. Parece que "reflexionar", durante la formación inicial o durante la permanente, sobre las conductas, palabras y obras a través de las cuales las personas manifestamos los "valores" es una buen procedimiento de preparación de educadores especialistas en niños superdotados. Si el especialista no es consciente de cómo se transmiten los valores, difícilmente podrá ayudar a satisfacer una de las necesidades sentidas por los superdotados.

¿A través de qué conductas, palabras y obras se concretan valores como: libertad, igualdad, tolerancia, solidaridad, equilibrio (la "posición absoluta" en un valor suele convertirlo en su contrario), profesionalidad...?.

¿A través de qué conductas, palabras y obras se concretan valores como: falibilidad (quizá yo esté equivocado y quizá tu tengas razón, pero desde luego ambos podemos estar equivocados...), contrastabilidad (hay que poner a prueba nuestras razones, a favor y en contra; es parte de nuestra responsabilidad intelectual...), debatibilidad (hay que acercarnos a la verdad con la ayuda de discusiones críticas porque así se mejoran nuestros conocimientos; se puede aprender mucho de una discusión incluso cuando no se llega a un acuerdo...), provisionalidad (el conocimiento científico no es un conocimiento cierto; está siempre abierto a revisión; consiste en conjeturas comprobables, conjeturas inciertas; es un conocimiento "provisionalmente verdadero"... etc.

Para ayudar a los superdotados a reconocer el valor de sus capacidades, a desarrollar la aceptación creadora de sus limitaciones, a dejar de equiparar la divergencia con la enfermedad

mental y la delincuencia, a desarrollar el orgullo por su alto rendimiento, a disminuir el aislamiento, a obtener patrocinadores (Cajas de Ahorro, Fundaciones, etc.; una ilustración de estos procedimientos pueden verse en Arfin, 1985), a desarrollar el sentimiento de estar cumpliendo una misión... es menester que el educador especializado haya "reflexionado" sobre ello, bien durante la formación inicial, bien durante su formación "en ejercicio".

Actitudes. Durante su formación, inicial o en ejercicio, el maestro especializado necesariamente debería analizar y valorar también las "actitudes y opiniones de la gente" hacia estos niños así como los mecanismos psicosociales de prevención y corrección. Sudáfrica es uno de los países donde se ha trabajado, con cierta profundidad, la formación de actitudes de profesores y padres hacia los superdotados (Haasbroek, 1988).

Cultivar el pluralismo, la divergencia, el diálogo abierto. Asumir los errores propios y ajenos. Es enriquecedor ser conscientes de la dificultad que ello encierra. Tenemos que cambiar la actitud hacia los errores del educador especializado. En cambio, una actitud abierta hacia los demás implica ser conscientes de que para evitar equivocarnos debemos aprender de nuestros propios errores analizándolos incluso en grupo. Persuasión y cambio de actitudes.

Para que el superdotado tenga una actitud autocrítica, franca y honesta hacia él mismo, es necesario que sepa aprender de sus errores, aprendiendo a aceptarlos, incluso cuando han sido aprendidos de los demás. Tiene que tener claro que necesita a los demás para descubrir y corregir sus errores y, sobre todo, necesita a gente que se haya educado con ideas diferentes, en un mundo cultural distinto; así se cultiva la tolerancia. Aunque la autocrítica es la mejor crítica, la crítica de los demás es una necesidad; la crítica tiene que ser impersonal y, a la vez, benévola... Es necesario que el educador especializado esté también convencido de esto y para ello hay que "trabajarlo" durante su período de formación.

Creencias. A menudo, tanto los padres, los profesores, como la sociedad en general, tienen unas falsas expectativas sobre los alumnos superdotados, esperando en todo momento una actuación excelente produciendo un "efecto de presión" sobre el propio alumno. Por ello es conveniente dedicar algunas clases a reflexionar sobre:

Creencias de padres, profesores y sociedad, en general, sobre los niños superdotados (lo que ellos actualmente creen, acertado y erróneo, sobre las capacidades intelectuales, comportamiento social, rasgos de personalidad, emotividad, características física y salud mental y física, etc.).

Factores que ayudan a la "construcción", "mantenimiento" y progresiva "eliminación" de las creencias, tanto acertadas como erróneas. Durante su formación, inicial o permanente, el maestro de niños superdotados también debiera analizar las "creencias de la gente" hacia estos niños y los mecanismos de prevención y corrección.

2. POLITICAS EDUCATIVAS Y ORGANIZACION ESCOLAR

Asimismo, los programas de formación, ponen a disposición del futuro maestro especializado información sobre las "políticas educativas" (en las que se verá inmerso en función de las posibilidades de cada sociedad, colegio, niño o dotaciones materiales) que figuran a continuación (Román, Gallego y Benito, 1992; Román, Gallego y Alonso, 1992):

3.1 Aceleración

Cualquier maestro sensible al hecho de la superdotación, debe de saber dar respuesta a las consecuencias que se derivan del ritmo de aprendizaje escolar en relación con el resto del alumnado. Se han ensayado varias soluciones: adelantar al niño uno o más cursos a fin de ubicarlo en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades; admitirle antes de la edad reglamentaria (admisión escolar precoz) o adelantar en una o más materias; condensar o concentrar tres cursos de una materia en dos, etc. Cualquiera de estas soluciones tiene difícil cabida en el sistema educativo español, sobre todo, por lo que hace a la posibilidad de adelanto de curso completo o de asignaturas.

La Orden Ministerial de 1 de Junio de 1979, en su disposición 1ª y 2ª matiza y aclara la "improcedencia" de la escolarización de niños sin tener la edad reglamentaria. La Orden Ministerial de 17 de Enero de 1981 artículo 6º establece que "cuando los alumnos de preescolar se incorporen a una unidad de EGB no se les matriculará en primer curso hasta que tengan la edad reglamentaria de acuerdo con la legislación vigente".

"Los alumnos que superen las enseñanzas del ciclo antes de la edad correspondiente, seguirán Programas de Desarrollo para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades, sin que esto implique la posibilidad de superar en un año académico los dos cursos que integran el Ciclo inicial"(Artículo 7º del Real Decreto de 9 de Enero de 1981).

El Real Decreto de 12 de Febrero de 1982, en su artículo 6º afirma que "los alumnos que debido a su capacidad superen las enseñanzas del ciclo medio antes de la edad correspondiente, seguirán Programas de Desarrollo para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades, sin que esto implique la posibilidad de superar este ciclo antes de lo previsto en la legislación vigente". Mayores concreciones pueden verse en la Orden Ministerial de 13 de Noviembre de 1984, en la Orden Ministerial de 30 de Diciembre de 1986 y en el preámbulo de la Resolución de la Secretaria General de Educación de 7 de Abril de 1987.

Curiosamente los objetivos de política educativa contenidos en el apartado 20, Artículo X, del Libro Blanco de la Reforma implica el derecho a elegir a ser diferentes a los deficientes pero no así a los superdotados; ésta es una barrera que tienen que empezar a eliminar las Asociaciones de Padres de Estudiantes Superdotados de acuerdo con el "modelo de integración actual", solicitando del Ministerio la ayuda y apoyo adecuado durante el proceso de escolarización.

La legislación española, pues, se inclina por procedimientos de enriquecimiento del currículum en vez de por procedimientos de aceleración. La oferta diversificada y la optatividad que se contempla en la enseñanza secundaria obligatoria puede representar una contribución a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos superdotados pero, ya en edades muy avanzadas, no de 3-6 años que es cuando más interesaría iniciar su identificación y tratamiento.

Hay una excepción en lo que acabamos de exponer. Está en los *Conservatorios de Música* en los que si un estudiante destaca puede pedir "ampliación de matrícula" en una o más asignaturas y consecuentemente en uno o más cursos. Lo que significa que, en este tipo de estudios, sí es posible alguna forma de "aceleración".

Por otra parte, adelantar el ingreso en la Universidad, de momento, es ya posible en Canadá, Estados Unidos y Francia (Ferrero y Clemente, 1992).

3.2 Agrupamiento

Esta "política educativa" (incluida en todos los programas de formación) agrupa a los niños superdotados en clases o escuelas especiales en las cuales se diseñan los currículos según el nivel de la clase y se sigue una forma de trabajo similar para todos los alumnos.

(a) *Clases especiales.* Esta forma de agrupamiento implica que los Colegios tengan un aula en la que los niños superdotados puedan realizar el mismo currículum que los normales pero en menos tiempo. Es decir, se trata de adaptar contenidos y actividades a su ritmo de aprendizaje; el resto del curso lo dedicarían a profundización y ampliación curricular, o a ayudar a otros niños, bien del aula de apoyo, bien de las aulas normales.

Así por ejemplo, en Israel desde el curso 1960-61 se ofrece a los niños superdotados tres posibilidades curriculares: cursos de enriquecimiento extraescolar; cursos de enriquecimiento en la propia escuela, durante las horas de clase, y clases especiales de materias elegidas por los propios alumnos (algunas de ellas impartidas por profesores de la Universidad, por lo general investigadores en este campo).

(b) *Escuelas Especiales.* La existencia de escuelas especiales es controvertida. El argumento de los detractores es el temor a fomentar el elitismo o el clasismo. Los que abogan por la agrupación "a tiempo completo", aducen la importancia del factor "amistad" en el desarrollo general. En estos centros los niños superdotados pueden reunirse con otros de aproximadamente su misma edad y nivel intelectual aunque no es necesario que sean del mismo área de destreza. Estos encuentros con sus "iguales" son particularmente importantes para contrastar sus percepciones, pensamientos y sentimientos de la realidad, para apoyar su autoimagen, para conocer otros contextos, etc.

En la antigua Unión Soviética, en las grandes ciudades de cada una de las 15 repúblicas, reunían desde 1963, en Escuelas-Internado a los niños más dotados en física, matemáticas, música, artes, deportes y otras disciplinas, dándoles en estas "escuelas especiales" una educación específica. La Escuela Técnica Especial de Brasil (Guenther, 1988) es una escuela-residencia que actualmente recoge superdotados de familias pobres. Pero los "cursos de verano" o de "fin de semana" que las instituciones organizan en Residencias para "enriquecimiento" de los superdotados son, paradójicamente, la forma actualmente más frecuente de implementar esta estrategia de "agrupamiento" (Foster y Beeman, 1986).

3.3 Enriquecimiento

El buen especialista en educación de superdotados debe conocer, ante todo y sobre todo, las estrategias de enriquecimiento que se utilizan.

(a) *Adaptaciones curriculares.* Las adaptaciones curriculares pueden ser: "específicas del currículum" o de los medios de "acceso al currículum".

El maestro especializado puede adaptar uno o más de los siguientes elementos "específicas del currículum": (a) *Objetivos*: temporalización y/o secuencialización y/o priorización y/o alternativos y/o complementarios. (b) *Contenidos*: temporalización y/o secuencialización y/o condensación y/o priorización y/o alternativos y/o complementarios (ampliación y/o profundización = enriquecimiento curricular), y (c) *Evaluación*: pruebas objetivas que exijan poner en marcha los distintos niveles de procesamiento de información, para lo que es de interés orientarse por alguna taxonomía como, por ejemplo, la de Bloom.

También puede adaptar uno o más de los siguientes "medios de acceso al currículum": (a) *Estrategias de instrucción*: situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula y fuera del aula para trabajo en pequeños grupos (Programas Específicos de Grupo = PEG); para trabajo individual (Programas de Desarrollo Individual = PDI), etc. (b) *Recursos personales*: otros profesionales de la educación, de apoyo..., acceso a clases en la universidad, y (c) *Recursos materiales*: ordenadores con software educativo, enciclopedias, laboratorios, bibliotecas universitarias, etc.

Pues bien, la estrategia de la "adaptación curricular" es la mayoritariamente entrenada. Los niños superdotados permanecen en los centros y aulas habituales, pero con programas complementarios durante o después de las horas de clase. Es la estrategia docente adoptada en Sudáfrica (Haasbroek, 1988), recomendada por la ANPEIP francesa, por la Asociación Británica y es también por la que se inclina el MEC español, por no citar más casos.

El "enriquecimiento curricular" exige (y en ello se entrena a los educadores especializados) no sólo preparar más materiales de la misma dificultad (enriquecimiento horizontal), libros de otras editoriales, etc. sino y preferentemente (a) preparar materiales de mayor dificultad (enriquecimiento vertical), libros de cursos superiores, etc.; (b) desarrollar proyectos de investigación en temas de su interés previo contrato niño-maestro; (c) cultivar la creatividad, (d) facilitar cursos por correspondencia: Ceac, Uned..., en el caso español, (e) presentarle expertos (jubilados) para que hablen con ellos, etc. y (d) en alguna ocasión, puede ser aconsejable "enriquecerle" en automatismos socioafectivos haciendo que enseñe o corrija a otros, o dedique el tiempo sobrante a sus pasatiempos o hobbies (educación para el ocio: periódicos, correspondencia, poesía, pájaros, rocas, etc)...

Así, por ejemplo, la "adaptación curricular" en la mayoría de las escuelas públicas de Estados Unidos se produce de la siguiente manera. En un "colegio regular" cada profesor tiene entre 6 y 20 niños en clase. Además, cada curso tiene varios "niveles curriculares" (cuatro normalmente aunque puede haberlos también con cinco). Por lo general un niño cursa todas sus materias en uno de esos niveles curriculares, a menos que "despunte" o se vaya "atrasando", en cuyo caso se le pasará al nivel superior o se le bajará al inferior. Integrar a los superdotados en el nivel 4 ó 5 y a los deficientes en el 1 no requiere, parece ser, grandes esfuerzos por parte del profesorado. Los colegios regulares que se acogen al régimen de "integración" cuentan con una "clase especial" (que en muchos casos equivale a un nuevo nivel curricular). Esta clase especial agrupa a los deficientes a razón de 6 por profesor, pero no contempla a los superdotados.

(b) *Ampliaciones extracurriculares*. Esta estrategia de enriquecimiento, consiste en diseñar programas ajustados a las características propias de cada niño, atendiendo a los criterios de verticalidad u horizontalidad según se requiera, y aplicarlos de forma simultánea al programa académico ordinario.

Es la estrategia adoptada por el Centro Psicológico y Educativo "Huerta del Rey" de Valladolid. Las ampliaciones extracurriculares se realizan por las tardes, después de las clases, y/o en los fines de semana. *Objetivos* de las ampliaciones: aumentar la motivación, estimular la investigación e interacción, dar seguridad al proporcionar que conozcan a alguien que piensa, siente y habla de forma similar y realizar un seguimiento psicopedagógico individualizado de cada niño. Áreas de *contenidos* trabajadas para alcanzar aquellos objetivos: pensamiento y creatividad, habilidades sociales y relacionales, dominio afectivo, habilidades del estudio independiente, habilidades de resolución de problemas, análisis de la cognición como procesamiento de información, procesos de recuperación de material almacenado, habilidades cognitivas y de razonamiento, acontecimientos de la semana... Para los grupos *pequeños*, de edades entre 4 y 7 años, se incluyen desarrollo psicomotor (esquema corporal), vivencia de sensaciones, creatividad, comunicación, educación perceptivo-motriz, contraste de situaciones, aspectos relacionales, verbalización, comentarios colectivos, representaciones gráficas, natación como actividad lúdica, iniciación a la informática, conocimiento de la música a través del violín; aprendizaje del inglés...

La *metodología de enseñanza* principal es el estudio independiente. El estudio independiente implica que el alumno no está bajo la supervisión constante del profesor u orientador; estimula al estudiante al conocimiento experimental de sus propias posibilidades y a la autodisciplina en el trabajo; ofrece oportunidades para el pensamiento creador, el pensamiento crítico y la investigación; llega con más facilidad a la satisfacción en el trabajo; ofrece oportunidades para satisfacer los propios intereses..., y conferencias-coloquio de profesionales dentro del Programa de Formación vocacional y profesional para profundizar en Ciencias, Literatura, etc. Este tipo de conocimientos es "vivenciado" por los futuros especialistas que realizan las prácticas en este centro.

(c) *Escolarización en el hogar* (Homeschooling). Política educativa relativamente extendida en Estados Unidos. Aprovecha elementos psicopedagógicos apropiados como son la educación individualizada, las tutorías, los mentores, la participación en problemas de la vida real, oportunidades tanto de aceleración como de enriquecimiento... (Benito, 1992). Según Strom y Johnson (1989), los padres son buenos profesores de sus hijos superdotados en la mayoría de las áreas, excepto en la superación de los obstáculos que inhiben la creatividad; para esto requieren de entrenamiento. Así lo entienden también en la Purdue University, Feldhusen y Koopmans-Dayton (1987).

Discutir las ventajas e inconvenientes de esta política educativa y de sus consecuencias sobre la organización escolar, desde todos los puntos de vista posibles, es algo muy útil en los cursos de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARFIN, D.M. (1985): *The use of financial aid to attract talented students to teaching*. New York, District of Columbia.
- BENITO, Y. (1989): Creatividad y Educación. *First International Congress of Eurotalent*. Barcelona, 28-29 de agosto. Ponencia.
- BENITO, Y. (1992): *Desarrollo y Educación del Superdotado*. Salamanca, Amarú.
- FELDHUSEN, J. F. y KOOPMANS-DAYTON, J.D. (1987): Meeting Special Needs of the Gifted through Saturday Programs. *Gifted International*. 4 (2); 89-101.
- FERRERO, J. y CLEMENTE, J. (1992): Superdotados. *Revista Blanco y Negro*. Nº 3.791 (23-II-92); 60-64

- FOSTER, C. y BEEMAN, S. (1986): *Summer Days*. Arizona, Bureau of Indian affairs. Branch of Excepcional Education.
- GALLEGO, S. y ROMAN, J.M. (1992): Entrenamiento de Maestros de niños superdotados. Universidad de Extreamadura, *II Simposium de Psicología Evolutiva y Educativa*. 1-3 de Abril de 1992, Comunicación.
- GUENTHER, Z.(1988): A Special School for the Gifted: Corollary of a Ten-Year Work in Brazil. *Gifted Education International*. 4 (2); 116-121.
- HAASBROEK, J. B. (1988)(Ed): *Education for Highly Gifted Pupils. Report of the Work Commíttee*. Sudáfrica, Pretoria, Human Sciences Research Council.
- KERSH, M. y otros (1987): Techniques and Sources for Developing Integrative Curriculum for the Gifted. *Journal for the Education of the Gifted*; 11 (1); 56-68.
- LINDSAY, B. (1988): A lamps for Diogenes: Leadership giftedness and moral education. *Roeper Review*. 11 (1); 8-11.
- ROEPER, A. (1988): Should educators of the gifted and talented be more concerned whit wordl issues?. *Roeper Review*. 11 (1); 12-13.
- ROGERS, B. (1983): Metacognition: implications for training teachers of the gifted. *Roeper Review*. 6 (1); 20-21.
- ROMAN, J.M. (1990): *Psicología del niño superdotado*. Universidad de Valladolid, Departamento de Psicología (apuntes, documentos, videos e instrumentos de identificación).
- ROMAN, J.M. y GALLEGO, S. y BENTTO, Y. (1992): Formación de Educadores Especializados. En Pérez (Ed): *Diez palabras básicas sobre superdotados*. Estella, Verbo Divino (en prensa).
- ROMAN, J.M. y GALLEGO, S. y ALONSO, J.A. (1992): Preparación de profesores para alumnos superdotados. En Benito (Ed): *Desarrollo y Educación del Superdotado*. Salamanca, Amarú (en prensa).
- STROM, R. y JOHNSON, A.(1989): Rural families of gifted preschool and primary grade children. *Journal of Instructional Psychology*. 16 (1); 32-38.
- WATSON, A. L. (1991): You and your gifted children. *Challenge*. 9; 13-22.