

EL NIÑO SOBREDOTADO: ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y EDUCATIVOS

The gifted pupil: Psychological and educational aspects

M^a Luz A. GARCÍA GONZÁLEZ.
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

M^a Teresa GONZÁLEZ MARTÍNEZ.
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

BIBLID [0214-3402 (1997) 9; 217-235]

Ref. Bibl. GARCÍA GONZÁLEZ, M^a Luz A. y GONZÁLEZ MARTÍNEZ, M^a Teresa. El niño sobredotado: Aspectos psicológicos y educativos. *Aula*, 1997, 9, 217-235.

RESUMEN: Investigadores y educadores preocupados por los niños sobredotados, coinciden, en gran medida, en la idea de que el conocimiento y tratamiento educativo de los niños sobredotados, no se ha llevado a cabo de forma adecuada, ni por las investigaciones y estudios dirigidos a su conocimiento, ni por los sistemas educativos que han obviado sus peculiaridades educativas. En España se aborda directamente este tema a partir de 1990, con la promulgación de la L.O.G.S.E., en la que se reconoce la necesidad de responder diferencialmente a todos y cada uno de los alumnos, entre ellos a los de alta capacidad, en función de sus características y peculiaridades. Desde este nuevo marco de trabajo, todo profesor tiene que asumir dos importantes retos: 1) identificar al alumno sobredotado y 2) elaborar y ofrecer una propuesta educativa adecuada a las necesidades del mismo. Para poder responder al primer reto, el profesor necesitará conocer las características psicológicas y problemática del niño de alta capacidad, en las diferentes áreas: lingüística, afectiva, social, psicomotriz, estilo de aprendizaje, etc.

Para abordar el segundo y ofrecer una propuesta educativa adecuada, el profesor deberá conocer y hacer uso de toda una serie de estrategias educativas especiales que se ajusten a las peculiaridades y necesidades del alumno sobredotado.

Palabras clave: Capacidad, Habilidad, Niño sobredotado, Estrategia educativa especial.

ABSTRACT: Investigators and educators concerned about gifted children agree to a great extent with the idea that the knowledge and educational treatment of gifted children has not been carried out accurately, either by the investigations and studies addressed to their psychological knowledge, or by the educational systems, which have not considered their educational peculiarities. In Spain, this theme has been directly dealt with since 1990, when the L.O.G.S.E. was promulgated, which recognized that every pupil needs a different response, among them high capacity pupils, depending on their characteristics and peculiarities.

From this new framework, every teacher has to assume two important challenges: 1) To identify the gifted pupil and 2) to elaborate and offer an adequate educational proposal. To be able to respond to the first challenge, the teacher must know the gifted child's psychological characteristics and problems in the different areas: language, affective, emotional, psychomotor, learning style etc. To deal with the second one and offer an adequate educational proposal, the teacher must know and make use of a whole series of special educational strategies, adjusted to the gifted pupil's needs.

Key words: Capacity, Skill, Gifted children, Special education strategy.

INTRODUCCIÓN

En general, existe bastante coincidencia entre investigadores y estudiosos de este tema, respecto a la idea de que el conocimiento y tratamiento educativo de los niños sobredotados no se ha llevado a cabo de forma adecuada, ni por las investigaciones y estudios dirigidos a su conocimiento psicológico, ni por los sistemas educativos que han obviado sus peculiaridades educativas.

La labor educativa en la escuela, en la mayoría de las ocasiones, ha girado en torno a unas creencias estereotipadas y expectativas erróneas sobre este grupo de sujetos. Estas expectativas y estereotipos, han llevado a que a los alumnos sobredotados se les haya considerado como sujetos capaces de satisfacer todas sus necesidades, sobresalientes en todas las áreas de conocimiento, y desde el punto de vista social, como sujetos que carecen de necesidad de relacionarse con los demás y tendentes, por lo tanto, al aislamiento.

Es comprensible que, desde esta concepción, la educación de estos alumnos no haya sido la adecuada, bien porque se haya «abandonado» su educación al entender que su elevado potencial les permite autoeducarse, o bien porque únicamente se haya insistido de forma parcial y sesgada en una educación exclusivamente dirigida al desarrollo de la capacidad cognitiva, minimizando o ignorando otros aspectos como los sociales, afectivos etc.

La inadecuación entre las necesidades de tales alumnos y la práctica educativa se pone de manifiesto en el elevado índice de fracaso escolar dentro de esta categoría de sujetos (Whitmore, 1985; Torrance, 1986; Alonso, 1990, 1996).

Ello ha desencadenado una profunda preocupación entre los ideólogos de la educación, los padres y los profesores en general, que lleva a poner en cuestionamiento el sentido y eficacia del sistema educativo con este tipo de alumnos.

Esta preocupación y sentir en los diferentes sectores de la comunidad educativa, cristaliza, en nuestro país, en 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E. 1990), en la que se contempla el derecho a la diversidad, esto es, se reconoce que todos los niños tienen sus propias características y sus propias necesidades educativas a las que hay que tener en cuenta y dar una respuesta adecuada.

Desde esta filosofía, el planteamiento pedagógico del Ministerio de Educación y Ciencia en torno a los superdotados contempla que «es importante observar el reconocimiento de las necesidades educativas especiales de este colectivo que hasta ahora no había sido suficientemente atendido... y por lo tanto dichos alumnos son tributarios de las ayudas complementarias que puedan requerir a lo largo de su proceso de escolarización» (M.E.C. 1991). En este enfoque, se reconoce el derecho a que todos los alumnos, también los sobredotados, reciban una atención educativa individualizada acorde a sus características, que les permita desarrollar todo su potencial (Genovard y Castelló, 1990; Benito, 1994; González y González, 1998).

A partir de aquí se plantean dos importantes retos: 1) la identificación temprana del alumno bien dotado para poder evaluar y determinar sus necesidades educativas y 2) la elaboración de una propuesta educativa ajustada a esas necesidades.

1) La detección precoz del alumno de alta capacidad es fundamental para su óptimo desarrollo y para prevenir el fracaso escolar tan frecuente en esta población (Coriat, 1990). Esta tarea no siempre resulta fácil, ya que existen muchos factores que interfieren en su identificación: escasa estimulación ambiental en las clases desfavorecidas, bajo rendimiento escolar, falta de sensibilización y conocimiento de las características de este grupo, estereotipos, encubrimiento de los alumnos de sus habilidades para no ser rechazados etc. (Benito, 1994). De esta manera, muchos niños sobredotados pasan desapercibidos, por lo que no pueden detectarse sus necesidades ni realizar las adaptaciones educativas pertinentes

2) Por lo que se refiere a la elaboración de una propuesta educativa ajustada a sus necesidades, ha existido una falta de consenso entre los diferentes planteamientos educativos, que se pone de manifiesto en las variadas formas de organización educativas: *agrupamiento*, *aceleración*, *enriquecimiento*, *homeschooling* etc.¹

1. El M.E.C. defiende como fórmula general de trabajo el «enriquecimiento», que implica el desarrollo de adaptaciones curriculares de ampliación horizontal y/o vertical.

Esta es la realidad que enmarca la tarea del profesor que quiere trabajar con niños sobredotados, y éste constituye el verdadero reto en la educación de estos alumnos.

El profesor necesitará, en primer lugar, identificar y conocer quién es el alumno de alta capacidad, cómo se desarrolla, cuáles son sus características etc.. Este conocimiento le va a permitir no sólo determinar las necesidades de los alumnos, sino también modificar actitudes negativas y creencias erróneas hacia este colectivo.

El maestro debe contar, además, con una amplia preparación y conocimiento acerca de las diferentes modalidades de organización escolar, de los recursos disponibles y de las distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje de niños sobredotados.

De todo lo anterior, se desprende la necesidad de una amplia y específica formación del profesorado, no sólo durante su preparación como docente, sino de forma continuada a lo largo de toda su trayectoria profesional.

En este aspecto, hay que decir, que aunque en nuestro país no se contempla de forma rigurosa la existencia de un maestro especialista en la educación de niños sobredotados, existen medidas y actuaciones puntuales dirigidas a la formación de docentes para este ámbito educativo. Así, en algunas Escuelas de Magisterio se contempla la educación de sobredotados como materia a impartir, pero son muchas más las que aún no recogen esta parcela de la educación en la formación de los futuros maestros.

Queda una importante tarea que realizar en este sentido, tarea que compete esencialmente a las Universidades como centros de formación de este profesorado pero que, sin duda, puede complementarse con la actuación de otros órganos y centros de asesoramiento y formación del maestro, que han tenido un peso importante en este sentido.

Desde la exposición que hemos hecho en esta introducción respecto a cuál es la realidad y cuáles son los retos que hoy en día tiene planteados la educación de los niños sobredotados, vamos, a continuación, a ocuparnos de analizar detenidamente estos retos, proponiendo nuestra propia visión sobre la forma de afrontarlos, tanto en lo referente al conocimiento del alumno, como en todo lo relativo a su educación e integración en la sociedad.

1. ¿QUÉ ES UN SUPERDOTADO?

El fenómeno de la sobredotación ha sido abordado en el campo de la Psicología desde diferentes modelos, cada uno de los cuales acentúa una dimensión u otra como definitoria del mismo, así el modelo psicométrico se centra en el «cociente intelectual» del sujeto, el modelo cognitivo en el «procesamiento de información», el modelo de rendimiento en los «logros» del individuo y el modelo social en la «influencia del entorno».

Cada uno de ellos aporta una visión parcial del tema, que si bien es necesaria, es insuficiente desde el momento en que no se aborda la sobredotación

desde una perspectiva integral, en la que se contemplen todas las dimensiones que configuran la conducta y personalidad del sujeto.

Este hecho genera la necesidad de valorar e integrar las aportaciones de los diversos modelos, para llegar a construir un concepto global que se ajuste a la compleja realidad del ser humano.

Uno de los modelos que más se utiliza dentro del ámbito educativo, aunque no aborde de manera explícita todas las dimensiones necesarias a la hora de valorar el comportamiento de cualquier sujeto, es la *Teoría de los Tres Anillos* de Renzulli y colaboradores (1978). Estos autores desarrollan una definición en la que no sólo describen variables para identificar al alumno sobredotado, sino que también señalan el tipo de ayuda que necesitan estos niños (Mönks, 1996). En consecuencia, es un modelo que resulta de gran utilidad en el campo de la educación, al facilitar, por una parte, la detección de sus necesidades y, por otra, el posterior ajuste de la respuesta educativa. Además, este paradigma apoya y basa sus presupuestos teóricos en numerosos datos procedentes de investigación empírica (Freeman, 1985).

La *Teoría de los Tres Anillos* define la sobredotación como la interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos: habilidad superior a la media, compromiso con la tarea y alto nivel de creatividad (Renzulli, 1978; Renzulli y Reis, 1996).

A) *Habilidad superior a la media*

El rasgo (factor) que más se ha identificado con la sobredotación es una elevada capacidad intelectual. Este rasgo engloba tanto la capacidad general como las capacidades específicas.

La primera se refiere a la capacidad para procesar información, para integrar experiencias que dan como resultado respuestas apropiadas que permitan al sujeto adaptarse a nuevas situaciones y también a la capacidad para desarrollar un pensamiento abstracto (Renzulli, 1994).

Las capacidades específicas hacen referencia a la capacidad de adquirir conocimientos, patrones de conducta y la habilidad para realizar una o más actividades de tipo especializado.

Este constructo, entendido como capacidad general o como capacidades específicas, se operativiza a través del «Cociente Intelectual», índice cuantitativo al que hacemos referencia cuando hablamos de la capacidad intelectual elevada que caracteriza a este grupo. En este sentido, la mayor parte de los autores coinciden en señalar que el cociente en el caso particular del individuo sobredotado es superior a 130.

Ahora bien, esta puntuación tiene carácter orientativo, pudiendo darse el caso de alumnos bien dotados con un C.I. inferior, o por el contrario alumnos medios con un C.I. superior (Berche, 1990). Este hecho lleva al citado enfoque a considerar que a la hora de abordar la sobredotación, ésta se debe entender como un atributo multidimensional, que implica la intersección de

los tres factores considerados (habilidad superior a la media, compromiso con la tarea y alto nivel de creatividad).

B) *Altos niveles de compromiso en la tarea*

Este segundo rasgo determina una forma de comportamiento en estos sujetos, caracterizada por la persistencia en la consecución de una meta, por una fuerte motivación intrínseca y capacidad de iniciativa propia, así como la tendencia y preocupación por el perfeccionismo (Renzulli y cols, 1981, Mönks y Van Boxtel, 1985, Jimenez, 1990, Renzulli, 1994).

Además de estas características, se incluyen otras como actuar con una gran autonomía e independencia, ser perseverante, resistente, trabajar duro, con confianza en sí mismo y fuertemente crítico y exigente con sus realizaciones.

C) *Alto nivel de creatividad*

El tercer rasgo que se contempla en el modelo de Renzulli y Cols es la elevada creatividad.

En general, la creatividad hace referencia a la interacción de dos variables: la *innovación* y la *eficacia*. La primera se refiere a la creación de alternativas nuevas y lógicas (pensamiento divergente), la singularidad y originalidad de pensamiento. La eficacia conlleva la idea de utilidad de la innovación, en el sentido de que debe ser efectiva para la resolución de problemas (Weinsberg, 1987; Vernon, 1989).

Las características personales de los alumnos de altas capacidades favorecen el desarrollo de producciones creativas: son curiosos, receptivos y abiertos a la experiencia, a lo nuevo y diferente y con un gran espíritu de aventura.

En sus producciones se reflejan la sensibilidad, flexibilidad, fluidez de ideas y pensamiento innovador, características estas que identifican a los sujetos altamente creativos.

2. CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMÁTICA DEL NIÑO SOBREDOTADO

En el niño sobredotado, el desarrollo en las diferentes áreas discurre de forma menos homogénea a como se lleva a cabo en sujetos no sobredotados, quiere esto decir que, a veces, puede existir cierta disincronía en el nivel de desarrollo entre los aspectos cognitivos, afectivos, sociales y psicomotores.

Los estudios existentes en este campo reflejan, en palabras de Terrasier (1996), una «disincronía» importante entre el elevado nivel de «desarrollo intelectual» y el del resto de los ámbitos, en los cuales se aproxima al de su grupo cronológico.

Precisamente, alrededor de este desfase, como veremos a continuación en el análisis que hacemos de las diferentes áreas de la conducta, se van originando diversos conflictos, tanto por las repercusiones psicológicas que tienen sobre el propio sujeto, como por las actitudes y expectativas de los diferentes agentes educativos. En consecuencia, el niño sobredotado tiene que realizar un notable esfuerzo para resolver además de los problemas de la infancia normal, los derivados de su condición de sobredotado (Terrasier, 1985; 1990).

— *Área lingüística*

Desde un punto de vista general o global, el desarrollo *lingüístico* del alumno sobredotado es superior a la media. Desde este nivel, aparecen diferencias específicas en el grado de desarrollo alcanzado en las diversas áreas del lenguaje.

En el plano oral, las investigaciones reflejan que estos niños son más precoces para hablar que los otros niños, utilizan un vocabulario avanzado de manera adecuada, su expresión es rica, fluida y estructuralmente elaborada y compleja (Terman, 1947; García Yagüe y Cols, 1986; Benito, 1990, 1996). A pesar de todo, sigue existiendo una «disincronía» respecto al razonamiento cuyo desarrollo es superior. (Terrasier, 1996).

En el lenguaje escrito no hay tanta coherencia como en el lenguaje oral. Así, son precoces en lectura y, sin embargo, su expresión escrita y ortografía son pobres respecto a su desarrollo en los niveles oral y lector, pudiendo incluso ser considerados torpes (Fernández, 1990; Terrasier, 1985, 1996).

Este desfase entre el lenguaje oral y escrito, unido al marcado carácter perfeccionista de estos sujetos y su gran sensibilidad al fracaso y la crítica, les lleva a tratar de compensar sus dificultades en escritura, centrándose y ejercitando exhaustivamente la expresión oral. Diversos estudios reflejan que los niños con alto C.I. ponen mucho más énfasis e ilusión en discutir ideas verbalmente que en escribirlas.

En otras ocasiones, el intento por compensar dicho desfase, les exige tal esfuerzo y tensión que desemboca en una rigidez muscular causante de trazados exagerados, irregulares y temblorosos (Fernández, 1990).

En ambos casos, la forma de resolución del problema es inadecuada y agrava aún más el mismo.

— *Área afectivo-emocional*

El desarrollo *emocional* del niño bien dotado, en general, es semejante al de cualquier niño de su misma edad cronológica. Este desfase entre el desarrollo emocional y su desarrollo intelectual puede hacer que nos encontremos ante un niño emocionalmente vulnerable que necesita del apoyo emocional de los demás, especialmente de los agentes educativos (padres y profesores).

Precisamente este es un aspecto que ha sido muy descuidado en la educación de estos alumnos (Winner y Von Karoly, 1998).

Con frecuencia padres y profesores enjuician y valoran el comportamiento de estos niños, centrándose de forma exclusiva en sus habilidades intelectuales, confundiendo madurez emocional con desarrollo intelectual, lo que les lleva a pensar que disponen de estrategias y elementos suficientes para abordar cualquier problema por sí solos.

Esto es muy importante, si tenemos en cuenta que, la familia y en general todos los educadores, son las principales fuentes de seguridad del niño, constituyen los principales marcos de referencia y actúan como base de apoyo y ayuda en las situaciones de amenaza y en la continuada exploración de la realidad desconocida. (González Martínez y García González, 1995). En este sentido, la falta de apoyo de estas figuras puede intensificar el miedo o sentimiento de amenaza ante las diversas situaciones con las que se enfrenta cualquier niño de su edad (Freeman, 1985; Webb, 1993).

— *Área social*

En este nivel, los niños sobredotados, son similares a los demás niños de su misma edad cronológica.

Los estudios acerca de su desarrollo *social* ponen de manifiesto que disfrutan de buena adaptación social (Terman, 1925; Miles, 1954; Lewis y Michaelson, 1985; García Yagüe y Cols, 1986) y que poseen recursos y mecanismos para regular su interacción con los demás niños.

No obstante, puede ocurrir que surjan tensiones o conflictos en las relaciones *con sus iguales* o que se vayan aislando de su propio grupo de pertenencia (Lewis y Michaelson, 1985; Fernández Martín, 1990).

Este hecho se debe a que las preferencias e intereses del niño sobredotado (lecturas, preocupaciones científicas, sociales, morales, etc.) no son compartidas por los miembros de su mismo grupo cronológico, siendo más afines a los del mundo adulto o de niños más mayores.

Por otra parte, la actitud crítica, analítica e independiente con que se aproximan al medio social, así como su vasto conocimiento, habilidades y tendencia al liderazgo, pueden provocar respuestas de rechazo y hostilidad entre sus iguales, que les perciben como el «típico sabelotodo». Estas mismas respuestas pueden aparecer en las personas con las que interactúa en el terreno educativo, alumnos y profesores.

El profesor, en concreto, puede manifestar comportamientos negativos hacia estos alumnos, no sólo por las actitudes y conductas de estos niños, sino por el sentimiento de incapacidad y falta de experiencia para responder adecuadamente a sus necesidades.

En la interacción *paterno-filial* pueden darse también dificultades que vienen determinadas por distintas circunstancias que ponen de manifiesto algún tipo de conflictividad en esta relación.

En ocasiones, los progenitores no aceptan la idea de tener un hijo de estas características, obligándole a ajustarse a la norma. O también puede ocurrir que les invada un sentimiento de incapacidad ante la carencia de estrategias adecuadas y preparación para hacer frente a esta situación.

Otras veces, plantean al niño una serie de exigencias que pueden sobrepasar su capacidad de asumir tales demandas. En este caso, el niño puede verse desbordado porque tratará de satisfacerlas, ya que necesita el reconocimiento y la atención de las figuras de apego y evitar cualquier fuente de conflicto y frustración (González Martínez y García González, 1995).

También están los padres que ven al niño sobredotado como un ser complejo, delicado y frágil, adoptando una actitud y comportamiento sobreprotector, que tampoco contribuye a mantener una relación equilibrada (Fernández, 1994).

Un aspecto muy importante a destacar en esta área es el *autoconcepto* y la *autoestima*. Los niños sobredotados tienen un buen concepto de sí mismos, especialmente en relación al ámbito escolar. No quiere ello decir que, en ocasiones, no pueda verse afectado debido a las dificultades que, como hemos visto, pueden ser muy numerosas y a veces difíciles de superar.

Las niñas bien dotadas, por el contrario, frecuentemente tienen una baja autoestima, valorando sus aptitudes por debajo de la realidad, manifestando temor a ser descubiertas y consideradas como diferentes (H, Fox y Zimmerman, 1985; García Colmenar, 1994; García Colmenar y Benito, 1996; Smutny, 1998).

Esta diferencia entre sexos, se debe a que el entorno socio-educativo ejerce una influencia cualitativamente diferente en niños y niñas. En el caso de las niñas, el entorno educativo y social envía mensajes contradictorios, animándolas, por una parte, para que desarrollen su potencial y orientándolas, por otro, hacia actividades convencionalmente consideradas propias del sexo femenino, que, en general, no estimulan este desarrollo.

Este doble mensaje genera en las niñas el conflicto entre la necesidad de conformación social y la exigencia de expresar su talento, conflicto que resuelven encubriendo sus habilidades para no ser rechazadas. De hecho, las investigaciones reflejan que las niñas, en pro de la aprobación y cumplimiento de las expectativas sociales, renuncian con más facilidad a sus expectativas de desarrollo personal que los niños.

Se han observado, además, diferencias en el «estilo atribucional». Las niñas atribuyen el éxito a la suerte y el fracaso a su incapacidad en mayor proporción que los chicos, lo cual influye en el autoconcepto, al mismo tiempo que aumenta su indefensión y sentimiento de falta de control y consecuentemente las posibilidades de sufrir más situaciones de ansiedad y / o de estrés.

— Área Psicomotora

En relación con el *desarrollo psicomotor*, los diferentes estudios han puesto de manifiesto que, en general, tienen un buen desarrollo psicomotor, aunque, en ocasiones, pueden mostrar algunas dificultades puntuales, determina-

das por el desfase entre el desarrollo intelectual y el psicomotriz (Terrasier, 1996).

Así ocurre que, las preferencias de estos alumnos, más ligadas a tareas de corte intelectual, le predisponen a abandonar las actividades físicas. Además, con frecuencia, los propios padres centran su atención en los logros y posibilidades intelectuales de sus hijos, descuidando las actividades lúdicas y físicas en general (Fernández Martín, 1990). No cabe duda de que esta falta de estimulación del aspecto psicomotriz, obstaculiza el buen desarrollo psíquico del niño, ya que a través del movimiento éste manifiesta su vida psíquica, sus necesidades y su relación con los demás.

— *Área cognitivo-intelectual*

Como hemos venido diciendo a lo largo de esta exposición, el área *cognitivo-intelectual* ha estado, y sigue estando sobredimensionada en estos sujetos. Ello explica que sea esta área la que ha ocupado a mayor número de investigadores y en la que se encuentran el mayor número de trabajos.

Un análisis de los diferentes estudios permite que se puedan señalar las siguientes características en este nivel:

- Elevada capacidad intelectual por encima de la media.
- Pensamiento cualitativamente superior: que se observa en la buena manipulación de símbolos e ideas abstractas, formulación de principios y capacidad de generalización, uso de la reflexión y razonamiento, la comprensión excepcional de ideas abstractas y complejas y el nivel elevado de indagación (Newland, 1976; Whitmore, 1985; García Yagüe, 1986; Jimenez, 1990; Benito, 1990, 1996)
- Alta capacidad de atención y concentración.
- Desarrollo de los procesos metacognitivos a edades tempranas (Benito, 1994, 1996; Pérez Sánchez y Vega, 1996).
- Los trabajos sobre procesos metacognitivos, señalan que las diferencias más importantes entre las conductas cognitivas de los niños superdotados y de la media está en la utilización de la metamemoria. Se refiere ésta al autoconocimiento sobre su forma de recordar (Peck y Borkowski, 1983; Borkowski y Peck, 1986).

— *Estilo de aprendizaje*

El niño sobredotado tiene un *estilo de aprendizaje* muy definido y que se desprende de todo lo apuntado anteriormente. Es independiente, creativo, persistente, motivado, crítico, autocontrolado, concentrado en la tarea, perfeccionista, emplea estrategias analógicas preferentemente y formas peculiares de resolver problemas y de aprender (Sternberg y Davison, 1985; Jiménez, 1990; Webb, 1993; Renzulli, 1994; Van Tassel-Baska, 1998).

El sistema educativo en general y el profesor en particular, transmiten y refuerzan valores ligados al conformismo, dependencia, pasividad y homogeneidad y defienden una educación rígida e inflexible. De este modo, al no ajustarse la respuesta educativa a sus características de aprendizaje, los alumnos sobredotados muestran, con frecuencia, aburrimiento y apatía, y finalmente acaban con fracaso escolar.

Por otro lado, la aceptación de la norma con el propósito de evitar la situación conflictiva, también acaba generando desajustes escolares, comportamiento que se observa con más frecuencia en niñas (García Colmenares, 1994; García Colmenares y Benito, 1996; Smutny, 1998).

Todas las características que hemos señalado y que definen e identifican las peculiaridades psicológicas de los niños sobredotados, implican unos planteamientos educativos que deben contemplarse si pretendemos hacer una educación que tenga en cuenta las necesidades educativas de estos niños.

Estas necesidades generales se pueden concretar en las siguientes:

- Necesidad de refuerzo y apoyo para sentirse seguro y seguir superándose
- Necesidad de guía, asesoramiento y orientación por parte del profesor
- Necesidad de interaccionar con los demás
- Necesidad de mantener la motivación para el aprendizaje
- Necesidad de considerar como punto de partida en el aprendizaje su grado de desarrollo evolutivo y nivel de conocimientos
- Necesidad de desarrollar su autoestima

3. INTERVENCIÓN Y PROPUESTA EDUCATIVA

El proceso educativo, en general, plantea al profesor muchas dificultades que debe abordar desde la competencia que le proporcionan su experiencia y conocimientos. Estas dificultades se incrementan sensiblemente cuando tiene que afrontar su tarea educativa con alumnos sobredotados, puesto que su formación y experiencia en este campo frecuentemente son deficitarios.

Como principio general, el profesor debe proporcionar a este alumno, como a cualquier otro, una instrucción individualizada, que responda a sus necesidades.

Para desarrollar esta tarea tiene, en primer lugar, que evaluar el nivel de desarrollo y conocimientos del alumno. A partir de la información obtenida, podrá ajustar la respuesta educativa y evitar que el alumno no progrese adecuadamente o que muestre rechazo o desinterés (M.E.C., 1990). Vigotsky (1978) señala, en este sentido, que la enseñanza debe dirigirse a la zona de desarrollo próximo del alumno. Esta zona es la distancia entre lo que el alumno hace solo y lo que puede hacer (hasta donde puede llegar), que en el caso de los superdotados es más amplia.

Esta zona delimita el campo de actuación docente, lugar donde deben ponerse en práctica las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. Conocer y dominar estrategias de trabajo con estos alumnos, se ha convertido en

uno de los objetivos más importantes para el buen hacer del docente. En este sentido, a continuación señalamos algunas estrategias que han demostrado ser eficaces en el más y mejor aprendizaje de estos alumnos:

— *Estrategias creativas*

El profesor debe construir un clima propicio y utilizar técnicas que favorezcan la realización de producciones creativas.

El ambiente tiene que ser variado, rico, abierto a múltiples ideas, informaciones, personas etc. y flexible (Jiménez, 1990, 1991).

El uso de técnicas como el brainstorming, la asociación forzosa, cerrar una historia, role-playing entre otras, permite fomentar la expresión de nuevas ideas, a la vez que se aprovecha el potencial de los niños (Benito, 1996; Torrance y Cols, 1998; Piirto, 1998)

El juego es otra de las herramientas que puede utilizar el profesor para simultáneamente conservar la creatividad espontánea y provocar situaciones creativas donde el niño pueda realizar de forma óptima sus proyectos. Además de esto, el juego facilita el ejercicio y la consolidación de aprendizajes concretos (Secadas, 1994).

Por último, merece señalar que las áreas artísticas (mímica, danza, música etc.) pueden ser un vehículo muy importante en la expresión de sentimientos y sensaciones.

— *Trabajar los intereses*

El alumno de altas capacidades necesita materiales y tiempos para poder profundizar de manera autónoma en sus áreas de interés.

En este sentido, el profesor deberá diseñar actividades tales como el trabajo personal, la enseñanza autodirigida, y la investigación autoseleccionada. Entre todas ellas, «la investigación autoseleccionada», como fórmula de trabajo independiente, ha resultado ser muy efectiva en la educación de estos alumnos (Jiménez, 1990; Reis, 1994).

En el proceso de este tipo de investigación el profesor desempeña diferentes roles: es mediador, especialista de información y guía instructivo. Sus tareas son múltiples, debe descubrir y determinar la fuerza del interés del alumno (centrar su área de interés), ayudar a focalizar el tema (preguntas claves), a la búsqueda de recursos, a la toma de decisiones y a la planificación por escrito del diseño de investigación. Durante todo el proceso, deberá orientarles, proporcionándoles refuerzo y culminando con la evaluación y autoevaluación de los resultados obtenidos y de la actuación desarrollada (Reis, 1994).

El objetivo que se persigue con estos trabajos es, no tanto que aprenda el alumno conocimientos, sino procedimientos, es decir, cómo trabajan los profesionales en las diferentes disciplinas.

Otras técnicas que se ajustan mucho a los intereses de estos alumnos y que son efectivas, son las técnicas de animación de lectura, que aprovechan al máximo la motivación y eficiencia lectora de los sobredotados, al mismo tiempo que incrementan el rendimiento. En general, el profesor debe generar expectativa anticipando información, debe planificar actividades de trabajo sobre lo leído, fomentar su reproducción de manera creativa, etc. (Román y Cols, 1996).

En cualquier caso, hay que señalar que, desde el propio aula, los intereses de estos alumnos no siempre pueden tener una respuesta adecuada, por lo que, desde el centro y con ayuda del profesor, deben planificarse actividades extracurriculares que tengan en cuenta y respondan a estos intereses (visitas a museos, monumentos, asistencia a conferencias, etc.) (Alonso, 1991). Además, diferentes investigaciones han demostrado que los intereses y las actividades extracurriculares no sólo favorecen un mejor rendimiento del alumno, sino que también contribuyen a elevar la autoestima.

— Estrategias grupales

El trabajo en grupo con niños de su misma edad cronológica, ayuda a que el alumno sobredotado desarrolle un autoconcepto más ajustado y positivo, posibilita el aprendizaje de destrezas sociales, favorece la expresión emocional y aumenta o crea el sentimiento de pertenencia al grupo (Fernández Martín, 1990; Jiménez, 1990). Además, y en relación a las niñas de alta capacidad, el grupo las ayudará a desarrollar sentimientos de empatía, de ayuda y colaboración y a valorar la importancia de las relaciones personales, todo ello sin tener que hipotecar su propia individualidad (Noble, 1989).

También resulta enriquecedor promover actividades en grupo con otros alumnos de la misma capacidad intelectual, ya que fomentan el intercambio amistoso y generan mayor interés interpersonal y mayor aceptación social (Gallagher y Crowder, 1957; Karner y Cols, 1963; Fernández, 1996). Este aspecto debemos considerarlo de sumo interés si tenemos en cuenta que los niños sobredotados suelen tener bastantes dificultades de relación e interacción social.

Existen múltiples técnicas para trabajar en grupo tales como *los proyectos, tutoría, Philips 66, cuchicheo, pequeño grupo, debate dirigido etc.* Fernández Martín (1996) propone algunas técnicas de grupo utilizadas en el trabajo con sobredotados que favorecen tanto el desarrollo interpersonal como académico, entre otros están *el trabajador invisible, hoy el profe es, un superdotado es, qué pasaría si no existiesen superdotados, etc.*

Existen además otros métodos cooperativos que deben ser puestos en práctica y que favorecen el comportamiento prosocial (*torneos de equipos de aprendizaje, equipo de aprendizaje por divisiones, rompecabezas, grupos de investigación, etc.*).

En relación a la dinámica del grupos, es conveniente que el profesor sepa que existe la posibilidad de que durante el proceso de trabajo surjan conflic-

tos y dificultades. Estos conflictos deben ser sometidos a análisis y discusión para que, de esta manera, el alumno aprenda a conocer y aceptar el funcionamiento social y a controlar su propia conducta.

Además de estas técnicas basadas en la dinámica de grupo, existen otras formas de actuación del profesor que favorecen la integración social de estos niños y la interacción con los demás.

— En primer lugar, se puede intervenir sobre todos los alumnos, a través del desarrollo de los temas transversales, con el fin de corregir actitudes y estereotipos acerca de los sobredotados y fomentar el respeto a la pluralidad.

— En segundo lugar, el profesor deberá reforzar selectivamente todas las iniciativas sociales de estos niños, como medio para favorecer la interrelación con los demás.

— Por último, pero no menos importante, el profesor debe tener en cuenta durante todo el proceso educativo que él es un modelo fundamental para el niño, y por lo tanto un referente indispensable en el aprendizaje social.

— *Estrategias cognitivas*

En el proceso educativo, más que incidir en los conocimientos, es importante enseñar al alumno estrategias que favorezcan el desarrollo intelectual.

En el caso de los niños sobredotados, estas estrategias son diferentes o más precoces que las de los niños de su mismo grupo de edad. Lógicamente este hecho condicionará el tipo de actividades que debe planificar el profesor.

Los ámbitos y aspectos que debe desarrollar el docente son los siguientes:

- Fomentar una instrucción inductiva, que provoque un funcionamiento cognitivo de orden superior (tomar la realidad como punto de partida en sus actividades, para que extraigan principios generales). En este sentido, la investigación autodirigida puede ser una buena actividad a realizar.
- Fomentar el uso de la comparación, el contraste y el pensamiento analógico. El pensamiento comparativo o de relación entre conceptos parece que es más frecuentemente utilizado por estos sujetos, ayudándoles a internalizar nuevos conceptos. Las actividades que favorecen este estilo cognitivo son aquellas que implican relaciones semánticas, fonéticas, funcionales, cualitativas, de modelos o simbólicas. (Jellen y Vewrduin, 1986; Landau, 1985; Torrance, 1986; Torrance y Rockenstein, 1988; Parker, 1989; Jiménez, 1990).
- Fomentar el uso del pensamiento convencional, analizando y clasificando la realidad según unos criterios establecidos.
- Favorecer la utilización efectiva de la memoria, mediante el aprendizaje del uso de organizadores del conocimiento y reglas nemotécnicas.
- Favorecer el desarrollo de las habilidades metacognitivas: después de cada tarea el niño debe reflexionar sobre «qué» ha hecho y «cómo» (autoconocimiento), para después utilizarlo en otras ocasiones (automanejo). Además, debe también desarrollarse la capacidad de autoevaluación, para que

conozcan y acepten sus errores y los puedan corregir (Roman y Cols., 1996).

- Fomentar la capacidad de establecer relaciones temporales y entre situaciones cambiantes, tales como relacionar pasado y futuro y adaptarse a nuevas situaciones que evolucionan.
- Fomentar la capacidad de resolución de problemas, sobre todo en situaciones complejas y cambiantes.

- *Reforzar los logros del alumno*

El alumno sobredotado, como ya hemos apuntado anteriormente, necesita del apoyo y refuerzo del profesor. En concreto, la alabanza o reconocimiento de sus méritos es uno de los premios más útiles y pedagógicos (Burón, 1994).

El refuerzo constituye el factor motivador por excelencia en el aprendizaje de cualquier niño y en cualquier edad. Contribuye a desarrollar la motivación de logro, un estilo atribucional positivo y aumenta el sentimiento de competencia personal.

Ahora bien, el refuerzo sin más no garantiza el éxito, es necesario que este sea adecuado y esté bien programado. En este sentido, Brophy (1983) propone algunas características y directrices a seguir en la utilización de la alabanza (como refuerzo) en el aula:

- Debe aportar información sobre la competencia del alumno y el valor de sus logros
- Orientará al alumno hacia una apreciación de su actuación
- Los logros anteriores del estudiante deben ser el contexto de referencia para describir el logro actual
- Reconocerá el notable esfuerzo o éxito ante tareas difíciles para el alumno
- Atribuirá el éxito al estudiante y a su habilidad, indicando con ello que se puede esperar que se repita en un futuro
- Fomentará atribuciones endógenas
- Deberá focalizar la atención del estudiante hacia las conductas propias relevantes para la tarea
- Debe ser contingente a la conducta
- Especificará los detalles del logro, etc.

No obstante, el uso de este refuerzo no debe restringirse al campo de los logros académicos, sino que ha de extenderse a otros ámbitos. En concreto, en el caso de los niños de alta capacidad puede utilizarse para potenciar la curiosidad, independencia, autoaceptación, confianza y expectativas de éxito. Esto es particularmente importante en el caso de las niñas (Fox y Zimmerman, 1985; García Colmenar, 1994; García Colmenar y Benito, 1996).

— *Orientar y asesorar al alumno*

La tarea del profesor con estos alumnos, consistirá en guiar y crear condiciones favorables para que el alumno construya sus esquemas de conocimiento (Alonso, 1991).

La función que, en este ámbito, desempeña el docente como agente educativo, es de mediador entre los contenidos y el alumno. Le orientará en su trabajo, estimulará su interés, suscitará preguntas interesantes, le facilitará estrategias de búsqueda de información, etc., pero sin olvidar que siempre será el alumno el que construya su propio aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. A., «Bajo rendimiento escolar y / o fracaso escolar» (en Y. BENITO (Coord.): *Problemática del niño superdotado*, Salamanca, Amaru, 1990).
- «El bajo rendimiento escolar; *Eurotalent*»; 1 (1991), Portugal.
- «Bajo rendimiento escolar de los superdotados; 9^o WORLD CONFERENCE OF GIFTED AND TALENTED CHILDREN . The Hague (Holanda), 1991.
- «Bajo rendimiento escolar de los superdotados» (en Y. BENITO (Coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amaru, 1996).
- BENITO, Y., «La identificación o diagnóstico del niño superdotado» (en Y. BENITO (Coord.): *Problemática del niño superdotado*, Salamanca, Amaru, 1990).
- BENITO, Y., «Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores» (en Y. BENITO (Coord.): *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*, Salamanca, Amaru, 1994).
- BENITO, Y., «Identificación y evaluación del superdotado de 3 a 5 años (en Y. BENITO (Coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amaru, 1996).
- BERCHE, J., «Concepto de superdotación» (en Y. BENITO (Coord.): *Problemática del niño superdotado*, Salamanca, Amaru, 1990).
- BORKOWSKY, J. C. y PECK, V., «Causes and consequences of metamemory in gifted children» (en R. STERNBERG Y J. DAVISON (Eds.): *Conceptions of giftedness*, Cambridge-England, Cambridge University Press, 1986).
- BROPHY, J. E., «Research on the self - fulfilling prophecy and the teacher expectation»; *Journal of education*; 46 (1983): 631-661.
- BURÓN, J. E., *Motivación y aprendizaje*; Bilbao, Mensajero, 1994.
- CORIAT, A. R., *Los niños superdotados*; Barcelona, Herder, 1990.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL, *Educación en alumnos superdotados*; Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, M. A., «La psicomotricidad en el niño superdotado» (en Y. BENITO (Coord.): *Problemática del niño superdotado*, Salamanca, Amaru, 1990).
- «El desarrollo de la sociabilidad en los superdotados (en Y. BENITO (Coord.): *Problemática del niño superdotado*, Salamanca, Amaru, 1990).
- «Actividades de grupo para padres de superdotados» (en Y. BENITO (Coord.): *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*, Salamanca, Amaru, 1994).

- «Técnicas de grupo para superdotados» (en Y. BENITO (Coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amaru, 1996).
- FOX, L. H. y ZINMERMAN, W., «Gifted women» (en J. FREEMAN, *The psychology of gifted children. Perspectives on development and education*, Londres, J. Wiley, 1985).
- FREEMAN, J., Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos; Madrid, Santillana, 1985.
- GALLAGHER, J. J. y CROWDER, T., «The adjustment of gifted children in the regular classroom»; *Exceptional Children*; 23 (1957).
- GARCÍA COLMENARES, C., «Inteligencia y desarrollo emocional: problemática de las chicas superdotadas» (en Y. BENITO (Coord.): *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*, Salamanca, Amaru, 1994).
- GARCÍA COLMENARES, C. y BENITO, Y., «Inteligencia y aceptación social: las mujeres superdotadas» (en Y. BENITO (Coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amaru, 1996).
- GARCÍA YAGÜE, J.; GIL MUÑOZ, C.; ORTIZ, C.; LAZARO, A. y DE PABLE, C., *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B.*; Madrid, CEPE, 1986.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, M. T. y GARCÍA GONZÁLEZ, M. L., «El estrés y el niño. Factores de estrés durante la infancia»; *Aula*; 7 (1995): 185-202.
- GENOVAR, C. y CASTELLO, A., *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*; Madrid, Pirámide, 1990.
- GONZÁLEZ, C. y GONZÁLEZ, J., «La integración del alumno superdotado en el ámbito escolar. Ambito escolar: área de intervención educativa»; *Educación*; 22-23 (1998): 325-330.
- JELLEN, H. G. y VEWRDUIN, J. R., *Hanbook for differential Education of the gifted*; Illinois, Southern Illinois University, 1986.
- JIMÉNEZ, M. C., *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*; Madrid, UNED, 1990.
- «Alumnos biendotados: problemática de su identificación y educación» (en M. C. JIMÉNEZ (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid, Dykinson, 1991).
- KARNES, M. B.; MC COY, G.; ZEHBARCH, R. R.; WOLBERGCHEIM, J. P. y CLARIZIO, HA. F., «La eficacia de dos planes de organización horizontal para alumnos superdotados de bajo rendimiento»; *Exceptional Children*; 29 (1963).
- LANDAU, E., «Formulando preguntas creativas para el futuro» (en J. FREEMAN, *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Madrid, Santillana, 1985).
- LEWIS, M. y MICHAELSON, L., *Children's emotions and moods: developmental theory and measurement*; Nueva York, Plenum, 1985.
- L.O.G.S.E. *Ley Orgánica de Ordenación General Del Sistema Educativo*, Madrid, M.E.C., 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Guía Funcional del Centro Nacional de Recursos*; Madrid, M.E.C., 1990.
- MÖNKS, F. J., «Desarrollo de los adolescentes superdotados» (en Y. BENITO (Coord.): *Problemática del niño superdotado*, Salamanca, Amaru, 1990).
- MÖNKS, F. J. y VAN BOXTEL, H., «Los adolescentes superdotados, una perspectiva evolutiva» (en J. FREEMAN, *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Madrid, Santillana, 1985).
- NEWLAND, T. E., *The gifted in socio - educational perspective*; Englewood Cliffs, N. J., Prentice - Hall, 1976.

- NOBLE, K. D., «The dileme of gifted women»; *Psychology of women Quarterly*; 11 (1987): 367-368.
- «Perceptions of gifted women»; *Advanced Development*; 1 (1989): 57-75.
- PARKER, J. P., *Instructional strategies for teaching the gifted*; Massachusetts, Allyn and Bacon, 1989.
- PECK, V. A. y BORKOWSKY, J. G., «The emergence of strategic behaviour in the gifted»; *Paper presented at the biennial meeting of the society for research in child development*, Detroit, 1983.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L. y VEGA, M. A., «Memoria y superdotación intelectual» (en Y. BENITO (Coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amaru, 1996).
- PIIRTO, J., *Understanding those who create*; U.S. Arizona, Gifted Psychology Press, 1998.
- REISS, S. M., «Enseñanza de las capacidades de estudio independiente en estudiantes altamente capacitados» (en Y. BENITO (Coord.): *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*, Salamanca, Amaru, 1994).
- RENZULLI, J. S., «What makes giftedness? Reexamining a definition»; *Phi Delta Kappan*; 60 (1978): 180-184 y 261.
- «El concepto de los 3 anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa» (en Y. BENITO (Coord.): *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*, Salamanca, Amaru, 1994).
- REIS, S. M. y SMITH, L. H., *The revolving door identification model*. Mansfield Center, Connecticut, Creative Learning Press, 1981.
- REIS, S. M., «El modelo de enriquecimiento triádico/ puerta giratoria» (en Y. BENITO (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amaru, 1996).
- ROMÁN, J. M.; GALLEGO, S. y ALONSO, A., «Preparación de profesores para alumnos superdotados» (en Y. BENITO (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amaru, 1996).
- SMUTNY, J. F., *Gifted girls*; Indiana, Phi Delta Kappa, 1998.
- STERNBERG, R. J. y DAVISON, J. E., *Conceptions of giftedness*; Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- TERMAN, L. M., *Genetic studies of genius: (Vol I). Mental and physical traits of thousand gifted children*; Standford, C.A., Standford University Press, 1925.
- *Psychological approaches to the biography of genius*; Londres, H. Hamilton, 1947.
- TERRASIER, J. C., «Disincronía: Desarrollo irregular» (en J. FREEMAN, *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Madrid, Santillana, 1985).
- «La disincronía de los niños precoces» (en Y. BENITO (Coord.), *Problemática del niño superdotado*, Salamanca, Amaru, 1990).
- «La disincronía. Creatividad y rigidez de la escuela frente al derecho a la diversidad» (en Y. BENITO (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amaru, 1996).
- TORRANCE, E. P., «Teaching creative and gifted learners» (en M. E. WHITTROCK (Ed.), *Handbook of Research of teaching*, Nueva York, Mc Millan, 1986).
- ROCKENSTEIN, Z. L., «Styles of thinking and creativity» (en R.R. SCHWECK (Ed.), *Learning strategies and learning styles*; Nueva York, Plenum Press, 1988).
- GOFF, K. Y SATTERFIELD, N. B., *Multicultural mentoring of the gifted and talented*; U.S. Texas, Prufrock Press, 1998.
- VANTASSEL - BASKA, J., *Excellence in Educating gifted & Talented learners*; Colorado, Love Publishing Company, 1998.

- VERNON, P. E., «Intelligence, cognitive styles and brain lateralization»; *International Journal of Psychology*; 19 (4) (1989): 435-455.
- VIGOTSKY, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*; Barcelona, Grijalbo, 1978.
- WEBB, J. T., «Nurturing socioemotional development of gifted children» (en K. A. HELLER; F. J. MÖNKS y A. H. PASSOW (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*; Oxford, Pergamon Press, 1993).
- WEINBERG, R. C., *Creatividad. El ingenio y otros mitos*; Barcelona, Labor, 1987.
- WINNER, E. y VON - KAROLY, C., «Giftedness and Egalitarianism in Education: a Zero Sum?»; *NASSP- Bulletin*; 82 (595) 1998: 47-60.
- WHITMORE, J., «Nuevos retos a los métodos de identificación habituales» (en J. FREEMAN, *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Madrid, Santillana, 1985).