

LA FORMACION DE PROFESORES DE ALUMNOS SUPERDOTADOS

SALVADOR GRAU COMPANYY
M^a DOLORES PRIETO SANCHEZ

RESUMEN

Esta investigación se ha orientado al estudio del profesor de estudiantes superdotados. Entendemos que el desarrollo profesional de los profesores es un aspecto importante en la formación apropiada de los profesores de superdotados. El soporte sobre el que fundamentamos la necesidad del entrenamiento, lo concretamos en un modelo, basado en módulos de formación que se van aumentando en contenido y profundidad, según las diferentes modalidades de entrenamiento. Así pues, el contenido para cada módulo se puede concretar en los siguientes puntos: a) definición, características y aspectos psicológicos de la superdotación; b) instrumentos de identificación y estrategias de enseñanza; c) análisis de protocolos de evaluación; desarrollo curricular; modelos de evaluación. Finalmente, los datos que se desprenden de la investigación muestran que el profesor que trabaja con superdotados ha de ser facilitador del aprendizaje; no todo profesor puede enseñar a los alumnos superdotados, aunque bien es verdad que éstos no precisan profesores superdotados.

ABSTRACT

The focus of this research has been on the teacher of the gifted. The professional development of teachers is an important aspect in the development of appropriate behavior for teachers of the gifted. In order to support the growing importance of teacher training, we propose a competency model based on modules of increasing content and depth to be used in different training modalities. Thus, the suggested emphasis and content for the modules on each level are: a) definition, characteristics, and psychological aspects about giftedness; b) identification instruments, teaching strategies; and c) analysis of assessment protocols, curriculum development, models of evaluation. Finally, we found from our research that the characteristics most often used to designate the successful teacher of the gifted was facilitator of learning; not every teacher should teach gifted students; and also gifted children no necessary need gifted teacher.

PALABRAS CLAVE

Formación Inicial profesores de superdotados.

KEYWORDS

Initial teacher training of the gifted pupils.

1. INTRODUCCION

El éxito de todo programa educativo depende, en gran parte, de la buena preparación de los profesores. Un profesorado poco preparado, es un profesorado sin ilusiones, sin iniciativas, sin posibilidades de descubrir la diversidad de su alumnado. Más aún, si entre sus alumnos se encuentra alguno o algunos con unas características excepcionales. Está comprobado que los maestros sin una preparación especial hacia el mundo de los alumnos superdotados, muy a menudo, se muestran hostiles hacia ellos, los rechazan, ya que los sienten como un estorbo, no los comprenden y no saben cómo actuar frente a sus diversas,

y a veces, problemáticas situaciones. Por el contrario, los docentes con una preparación o con una experiencia en el mundo de la excepcionalidad, tienden a ser más comprensivos y entusiastas, se muestran más interesados en la problemática de los alumnos superdotados y talentosos (Feldhusen y Hansen, 1988).

El alumno superdotado, inmerso en su lugar habitual de trabajo, el aula, pasa a convertirse en uno más, si no se toman una serie de medidas que le hagan potencializar sus diferencias individuales. El profesor se convierte, por tanto, en la primera fuente de información de que disponemos para la detección de las singularidades de sus alumnos. El maestro pasa mucho tiempo con sus alumnos, conoce sus reacciones, su forma de comportarse ante diversas situaciones, puede apreciar las potencialidades de que dispone ante la diversidad de actividades o situaciones que se plantean a lo largo de la jornada escolar, puede observar su conducta ante las distintas situaciones de aprendizaje; el maestro puede apreciar las distintas habilidades que el alumno pueda poseer en los distintos campos del currículo escolar, puede, ante todo, comparar las conductas entre los distintos alumnos que componen su unidad escolar; en fin, se puede considerar al profesor como una fuente de información importante para la detección de alumnos con talento.

Muchos son en la actualidad los profesores a los que les preocupa el mundo de los alumnos superdotados, ya que ven que la realidad educativa de los centros y aulas, no les dan las respuestas a sus intereses y aptitudes, comprueban diariamente que la escuela no les puede ayudar en la solución a su especial forma de aprendizaje. Abogan por la necesidad de una formación o preparación específica que les permita satisfacer, de una forma adecuada, las necesidades de los alumnos con talento, superdotados y creativos.

Adentrándonos con los estudios y literatura existente sobre el tema de la formación de profesores para alumnos superdotados, podemos comprobar que es más bien escasa, está difuminada y solamente se señala bajo epígrafes de carácter general, relativamente poco importantes. La Administración Educativa, parece que hasta este momento, no se ha dado cuenta de la necesidad de atender esta laguna. Intentando corregirla, recientemente ha aparecido un Real Decreto (RD 696/1995 de 28-4-1995) sobre alumnos con necesidades educativas especiales, en el que se incluye la problemática de los alumnos con *condiciones personales asociadas a la sobredotación*. Sólo en algunos países parece que se está en el camino adecuado para empezar a concientizar a los responsables en materia educativa, de la necesidad de dar una formación específica a los profesionales de la educación que tienen en sus aulas a estos alumnos superdotados. Esta cierta apatía radica en que, todavía, en muchos países no se contemplan a los niños superdotados como sujetos que necesitan una *educación especial*, por lo tanto, no se precisa formar especialistas que atiendan a este segmento de la población infantil. Por el contrario, en los países en los que el tema ya lleva varios años en estudio, cada vez se vislumbra la necesidad de formación de maestros que mejoren la calidad de su educación.

Todas estas cuestiones relacionadas con la formación del profesorado, con los modelos y con los contenidos del programa de formación de profesores de alumnos superdotados son las que trataremos en el trabajo. Se analizan, asimismo, las características personales de los profesores excepcionales de los alumnos superdotados, las competencias del profesor para tratar a estos alumnos excepcionales, y los comportamientos de los profesores de alumnos superdotados. Finalmente, se hace una reflexión sobre el perfil ideal del profesor para alumnos superdotados.

2. INVESTIGACIONES SOBRE PROGRAMAS DE FORMACION DE PROFESORES DE ALUMNOS SUPERDOTADOS

Una visión panorámica pone de manifiesto que abundan más las recomendaciones acerca de lo que hay que hacer al respecto, que los resultados de lo ya realizado (Flack, 1989; Baldwin, 1987; 1993; Miller, 1983; Mertens, 1983; Whitmore, 1983).

Estados Unidos es el país con más tradición en el proceso de formación de profesores de alumnos superdotados. De todas formas, no todos los programas persiguen los mismos objetivos; unos tienen la finalidad de orientar a los profesores en la tarea de identificación y solución de problemas de estos alumnos; otros persiguen la finalidad de sensibilizar al profesorado en activo mediante cursos intensivos de verano. No todos los programas son iguales, dependen de los distintos estados y del interés de la administración educativa de cada uno de ellos.

La mayoría de los estudios sobre la superdotación ponen especial énfasis en la identificación, en las necesidades de los alumnos superdotados, en las peculiaridades específicas, etc., pocas investigaciones inciden directamente en la figura del profesor, pieza clave en el buen desarrollo del aprendizaje de estos alumnos con altas capacidades, tal como dicen Nelson y Cleland (1971) *"el profesor es el que inspira o destruye la autoconfianza, alenta o desanima el interés, desarrolla o niega las habilidades, fomenta o destierra la creatividad, estimula o disuade el sentido crítico y facilita o frustra las metas"*.

Pocos son los estudios empíricos que abarcan la figura del profesor de alumnos superdotados, además, existen una serie de incógnitas sobre la figura del especialista de los alumnos con altas capacidades. Muchas son las preguntas que nos hacemos cuando abordamos una investigación, en la cual entra la figura del docente, según Baldwin (1993), las más frecuentes son:

1. ¿Debería ser el profesor de alumnos superdotados, también superdotado?. Si es así, ¿cuál debería ser su cociente intelectual?
2. ¿Cuáles tendrían que ser los conocimientos de éste profesor?
3. ¿Debería haber profesores especializados para los distintos niveles o edades?
4. ¿Qué tipo de educación deberían tener estos profesores?
5. ¿Cuál es la diferencia entre un profesor de alumnos superdotados y un *buen* profesor?
6. ¿Qué tipo de especialización deberían tener estos profesores?

Sisk (1989) opina que existe poca documentación específica que pruebe que los considerados como *buenos* profesores, no sean también eficaces en relación con la educación de los alumnos superdotados. Lo que sí parece evidente, es que la figura del maestro se convierte en pieza fundamental en la educación de cualquier tipo de alumnos.

La gran cantidad de variables que deben tenerse en cuenta en cualquier investigación, para dar una respuesta definitiva a las preguntas enunciadas anteriormente, han sido la primera causa de la escasez de las investigaciones empíricas en esta área. Ha habido generalizaciones, proposiciones y teorías, pero muy pocas han sido probadas.

Antes de la década de los cincuenta, la mayoría de las investigaciones realizadas en el campo de la superdotación, estaban encaminadas en la identificación, organización y los factores relacionados con el mundo de los alumnos superdotados. Las escasas investigaciones que afrontaron el tema de los profesores de éstos alumnos, estaban encaminadas en comprobar la habilidad de los docentes en la identificación de sus alumnos con altas capacidades y, también, en las conductas de estos profesionales. Por ejemplo, Mackie y Dunn (1953), señalan en sus investigaciones que solamente en Pennsylvania (USA) se estaba construyendo el perfil que deberían tener estos profesores. Pengato y Birch (1959) centraron su atención en las técnicas profesionales de estos profesores para superdotados y destacaron la importancia de su habilidad para identificar a los alumnos dotados. Contribuyeron a eliminar prejuicios que muchos profesores tenían acerca de estos alumnos. Davis (1954) realizó una lista de las conductas que deberían tener estos maestros, donde se incluyeron las siguientes características: que no fueran celosos, entusiastas en aprender, capacidad y habilidad para enseñar una determinada materia, interés, flexibilidad, imparcialidad, sentido del humor, interés por los problemas de la gente y buena disposición.

En las décadas siguientes, se acentuó el interés por las investigaciones en las que la figura del profesor tenía un papel destacado, sobre todo, se centró en buscar las características que deberían tener los maestros de alumnos superdotados. Así, Maker (1982) sostiene que el análisis de las características de los profesores de los estudiantes dotados, se obtiene clasificando las conductas en categorías filosóficas, personales y profesionales. Bishop (1968) estudió las características de los profesores de alumnos superdotados; las conclusiones fueron que este grupo de profesionales tenían una gran experiencia, poseían una inteligencia superior, además, eran más creativos y hacían gran hincapié en la orientación de sus alumnos. Dettmer y Zabel (1984) en una investigación, destacaron que el stress, el desgaste y el agotamiento es un punto muy importante a tener en cuenta. Story (1985), concluyó en sus investigaciones encaminadas en describir el éxito de los profesores de alumnos superdotados, siendo la característica que los define en que son "*gran facilitadores del aprendizaje*". Esta investigación de tipo etnográfico, utilizó observaciones directas y entrevistas para descubrir las características de estudiantes con éxito. Las características que se exponen a continuación, emergen del presente estudio, son las siguientes: 1) Los profesores de niños dotados intentan que existan relaciones positivas y físicas que ayuden al aprendizaje de éstos. 2) La calidad y cantidad de la interacción verbal, es un factor importante para el éxito de la enseñanza de estos niños. 3) Estos profesores conceden gran importancia a la creatividad de sus alumnos. 4) Los maestros de alumnos superdotados son flexibles con su tiempo y programa, según las necesidades de sus estudiantes. 5) Estos profesores suministran el soporte ambiental adecuado basado en los estudios e intereses independientes de los niños. 6) Estos profesores despliegan una "conducta dotada" para sostener y mantener su responsabilidad profesional.

Whitlock y Ducette (1989), utilizaron el método de McBer (McClelland, 1973) con el fin de diseñar un modelo para caracterizar al profesor de niños dotados. Según las investigaciones de estos autores, los profesores destacados, sobresalían por su entusiasmo, confianza en sí mismos, el saber aplicar sus conocimientos, orientación de las hazañas y compromiso. Otras características de éstos, son la flexibilidad, conducta abierta, capacidad para motivar a sus alumnos, saber construir un programa de soporte, orientación vocacional y apoyo.

Howell y Bressler (1988) utilizaron lo que se llamó *estilo del profesor*, desarrollado por Silver y Hanson (1981), donde los profesores catalogaron sus respuestas en diez categorías: atmósfera de la clase, técnicas de aprendizaje, planes, cualidades preferidas de los

estudiantes, interacción profesor-estudiante, gerencia de la clase, conducta adecuada, conducta del profesor, evaluación y metas. Estos investigadores observaron que los sentimientos y pensamientos intuitivos estaban asociados con los profesores de niños dotados.

Starko y Schack (1989) sugirieron que la eficacia es una característica que debe ser considerada crucial para los profesores de niños dotados. Estos profesores deben tener confianza en su habilidad para usar estrategias. Esta sugerencia parece plausible ya que sabemos que los niveles de habilidad y características personales en un grupo de niños dotados pueden ser bastante diversas. Según Baldwin (1993), la confianza en sí mismo, es una característica importante que todo profesor debe tener. Karnes y Parker (1983) revisaron los criterios usados en varias instituciones que tenían programas para formar a los profesores de niños dotados. Sus recomendaciones para la certificación de estos programas, se basaron en la teoría de que estos profesores deberían unificar sus esfuerzos y tentativas escolares en el desempeño de su labor docente. Rogers (1983) fue más lejos y dijo que los programas de formación deberían ayudar a los profesores a desenvolverse más familiarmente con experiencias cognoscitivas, porque los profesores de niños superdotados que pueden pensar de forma efectiva y manejar su propio aprendizaje, serán capaces de facilitar procesos ejecutivos a sus estudiantes. Una encuesta realizada por profesionales en países desarrollados reveló varios criterios para la selección de profesores y desarrollo de necesidades profesionales. Todos los criterios fueron establecidos por el gobierno de Estados Unidos y vinieron principalmente de políticos y otros altos niveles de influencia. Se encontró en estos estudios que las instituciones que forman a los profesores no se centran especialmente en la educación y enseñanza de los estudiantes dotados.

3. PROGRAMA DE FORMACION PARA PROFESORES DE ALUMNOS SUPERDOTADOS

A la hora de establecer un programa de formación de profesores de alumnos superdotados, precisamos tener presentes los conceptos de escuela, enseñanza, curriculum, aprendizaje de la enseñanza,... etc, que subyacen en una determinada posición teórica, pero lo que realmente nos interesa, es la búsqueda de un modelo de profesor, un modelo de maestro, para el cual tenemos que establecer un programa de formación. Desde este punto de vista, cuando planifiquemos o diseñemos un plan formativo, tendremos presente a qué tipo de profesor o maestro va destinado, o cuál es la función o rol que tendrá que cumplir.

Es evidente que los maestros se forman en las escuelas donde trabajan, allí es donde transcurre gran parte de su profesión, en este proceso tan informal y que se comprende poco cómo sucede, se encuentra tan incardinado en el devenir social de la escuela, que es difícil distinguirlo; los intercambios de experiencias y soluciones entre los compañeros, las consultas o reflexiones que se realizan diariamente ante las decisiones que tienen que adoptar, las implicaciones en los procesos de innovación curricular, todo ello, hace que nuestras escuelas se conviertan en centros de formación permanente. Sin embargo, hay aspectos que por su singularidad, complejidad o desconocimiento, como es el caso de la sobredotación, necesitan la ayuda externa de un especialista, centro o institución, que les informe y prepare para la toma de conciencia del problema y para su correcta actuación posterior.

En todo proceso formativo destinado a profesores de alumnos superdotados, hay que situarlo entre una serie de coordenadas. En primer lugar, tendremos que facilitarle la consecución de una serie de competencias genéricas, estas competencias incidirán más en la

formación para la ejecución de un determinado papel o función. En segundo lugar, perseguiremos que el maestro adquiera una serie de destrezas no conductuales que le posibiliten la elección o toma de decisiones; es decir, la capacidad para decidir qué hacer en situaciones reales frente a este tipo de alumnado, o para tomar decisiones ante situaciones creadas por los alumnos excepcionales. Por último, en nuestro proceso formativo, tendremos que capacitarlo para que actúe con eficacia y adquiera las estrategias necesarias que le posibiliten para que los alumnos superdotados estén integrados totalmente en la dinámica de su aula, y les ayuden a desarrollar todas sus potencialidades.

Cualquier modalidad de formación que se utilice, debe tener en cuenta unos requisitos en su diseño y desarrollo acordes con el modelo global de formación. En este caso, habría que considerar que: a) Que sea *práctico*. No se trata de ofrecer modelos o técnicas que solamente sirvan para ser reproducidas, sino que tenemos que intentar que el programa de formación ayude mediante esquemas o modelos preestablecidos, a adaptarlos a las exigencias de la práctica educativa. b) Debe *aportar información* nueva de los campos de conocimiento sobre el mundo de alumnos superdotados. Cada actividad parte de algo sabido y de algo desconocido planteado en forma de problema o de duda, y la actividad formativa que se realiza debe aumentar los conocimientos de los profesores, por la vía que sea propia o más adecuada en cada modalidad. c) Debe favorecer una revisión de la práctica docente y tener *repercusión en el aula*. Uno de los objetivos básicos de las actividades de formación es su aplicación inmediata en el trabajo concreto de cada docente. Estas estrategias y conocimientos aprendidos tienen que servir para que el maestro pueda revisar su actuación con el alumnado superdotado. En general, este análisis de su práctica habrá de proporcionarle nuevos elementos de reflexión y aprendizaje y, también, para modificar la práctica docente cuando sea necesario. d) En cualquier modalidad formativa deben conjugarse aspectos teóricos y prácticos y, en cada caso, el equilibrio y complementariedad entre ellos serán un elemento para validar la actividad, superándose las visiones parciales improductivas que unen la idea de conocimiento a la teoría o que no admiten ninguna reflexión que no sea práctica o esté sustentada en una práctica determinada. e) Por último, el programa de formación de profesores de alumnos superdotados debe tener en cuenta la *evaluación* de la propia actividad, de la participación de las personas, de todo el proceso seguido desde que fue planteada y de la repercusión en la práctica docente del profesorado.

La finalidad última del programa de formación es, sin duda, la *actualización y perfeccionamiento* del profesorado en las cuestiones epistemológicas, técnicas y didácticas que permitan un desarrollo profesional vinculado a la problemática del alumno superdotado en su práctica cotidiana, considerando que el desarrollo de la misma lo llevan a cabo no individuos aislados, sino equipos docentes.

4. CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES DE ALUMNOS SUPERDOTADOS

Los contenidos de trabajo son también comunes a cualquier modalidad de formación en la que participe el profesorado, ya que todas ellas girarán en torno a temas relacionados con el currículo, como es el caso de la atención a los alumnos superdotados, o a contenidos relacionados con las distintas funciones que puede desempeñar un docente en el centro educativo o en los servicios de apoyo a los centros: tutoría, dirección, orientación, asesoramiento, etc., y promoverán un intercambio de ideas y experiencias entre iguales, y una elaboración cooperativa de proyectos, materiales, etc.

Para una correcta aplicación de un programa educativo diferenciado es totalmente necesario que el profesorado esté involucrado en la tarea y esté preparado para llevarla a cabo. Está totalmente probado, que el éxito de un programa educativo depende, en gran medida, del profesorado. Los profesores sin una preparación especial en la formación de estudiantes superdotados, a menudo, se muestran desinteresados, a veces, hostiles hacia este tipo de alumnos. Por el contrario, los profesores con una cierta formación y experiencia con estudiantes superdotados tienden a aceptarlos y se muestran más interesados en su particular forma de aprendizaje.

Sería muy amplio enunciar todos los comportamientos y conductas que se han generado, a través de los años, para designar al profesor de los niños superdotados. Esto quiere decir que la amplia gama de ideas y conductas que existen, dificulta la labor del investigador. Maker (1976) sugirió una catalogación de las conductas en filosóficas, personales y profesionales, aunque sería difícil separar los atributos profesionales de los personales (Baldwin, 1992).

Para resaltar la enorme importancia de la formación del profesor, Baldwin (1986) sugiere una guía de desarrollo de módulos para los centros que están planificando llevar a la práctica procesos de formación del profesorado. Esto es especialmente útil en lugares donde los medios y el personal son limitados. El contenido para cada uno de los módulos, sería el siguiente:

Nivel I: Definición, conocimiento, características.

Nivel II: Conocimiento, definiciones, necesidades psicológicas, identificación y estrategias de enseñanza.

Nivel III: Filosofía, definiciones, necesidades psicológicas, identificación, desarrollo del curriculum y estrategias de enseñanza.

Nivel IV: Perspectivas históricas, estrategias administrativas, necesidades psicológicas, análisis de evaluación, desarrollo del curriculum, estrategias de enseñanza, modelos, evaluación y apoyo de estrategias.

5. EL PROFESOR "IDEAL" PARA ALUMNOS SUPERDOTADOS

El concepto de maestro que se necesita en la actualidad, difiere bastante de la idea tradicional que se tenía de él. Guardando las cualidades y virtudes, que sin lugar a dudas, tenían nuestros predecesores, el perfil de profesor responde a la idea de *organizador de la interacción de cada alumno* con el objeto de aprender. La tarea docente se debe concebir como una *mediación* para que toda la actividad sea significativa y estimulante para nuestros alumnos, y también, para que cada uno de ellos desarrolle al máximo sus potencialidades individuales. El docente ha de ser capaz de transmitir la tradición cultural, pero a la vez, debe generar contradicciones y promover alternativas; debe de ofertar todas las posibilidades formativas, ya sean internas o externas al aula; debe programar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de abrir su aula al mundo exterior, compaginando las experiencias individuales con las socializadoras.

El Libro Blanco para la Reforma de la Enseñanza (MEC, 1989) nos indica el perfil deseable para el docente. En primer lugar, el profesional de la educación tiene que ser capaz

de *analizar el contexto* en el que desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a los retos que la sociedad demanda, y la de combinar una enseñanza para todos con las diferencias individuales, con el fin de superar las posibles desigualdades y prestar especial atención a la *diversidad* existente entre los sujetos, para la plena realización individual de cada alumno. En resumen, el perfil de un profesor con *autonomía profesional y responsable* ante su trabajo diario en su aula y en su centro.

En la actualidad, la LOGSE (MEC, 1990) no aborda de una forma explícita la problemática de la excepcionalidad, pero en su desarrollo podemos apreciar una serie de aspectos que sí afectan a su proceso formativo y a la actuación del profesor. En primer lugar, la Ley establece la *obligación de adaptar* las enseñanzas a las necesidades de todos los alumnos. La atención a la *diversidad* del alumnado se convierte en una de las metas principales. En segundo lugar, la existencia de un *currículo* amplio y equilibrado en cuanto a las capacidades que pretende desarrollar, al tiempo que es lo suficiente abierto y flexible como para permitir dicha adaptación en cualquiera de sus direcciones posibles. Un currículo, por tanto, susceptible de ser *enriquecido*, a través de los mecanismos establecidos de *adaptación curricular*, para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos más capaces. También permite la posibilidad de arbitrar medidas tendentes a flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de este alumnado. Y por último, el refuerzo de la Orientación Educativa, a través tanto de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de los alumnos y del contexto de enseñanza, así como el seguimiento de la escolarización de aquellos. El modelo de orientación propuesto en la reforma educativa, plantea por otra parte, que dicha orientación educativa debe plantearse como una tarea de *colaboración y ayuda al profesorado* para que sea éste el que pueda desarrollar una enseñanza atenta a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de todos los alumnos.

Las investigaciones en el área de la efectividad de los profesores de alumnos superdotados es más reducida que la referida a los profesores en general. De todas formas, parece ser que se admite que hay un conjunto de habilidades que se pueden describir como características de los *profesores excepcionales* de los alumnos superdotados (Whitlock y DuCette, 1989). Si se revisa este tipo de investigaciones, nos encontramos que están centradas en tres grandes apartados: a) *características personales* de los *profesores excepcionales* de los alumnos superdotados; b) *competencias*, y c) *comportamientos*.

Respecto al primer apartado sobre las *características personales* de estos profesores, se incluyen las siguientes: la *inteligencia* (Lindsey, 1980; Maker, 1976; Milgran, 1979; Pierson, 1985), *conocimiento exacto del tema o área* (Mulhern y Ward, 1983, Strang, 1959), *entusiasmo* (Gear, 1979), *estabilidad emocional* (Cangemi, 1979; McNary, 1967; Mulhern y Ward, 1983), *creatividad e imaginación* (Torrance, 1981), *el deseo de estar con niños brillantes* (Bishop, 1981), *la dedicación a los estudiantes* (Brandwein, 1981), *la creencia en resaltar la importancia de la imagen que los alumnos tienen de sí mismos* (Maker, 1976), y *madurez* (Bishop, 1981; Pierson, 1985).

En general, se puede afirmar que el conocimiento de estas características nos pueden servir como indicadores para seleccionar al profesor *ideal* de los alumnos superdotados, estas listas, a menudo, son demasiado extensivas y ambiguas en cuanto a su definición y se puede dudar de su fiabilidad a la hora de la selección o formación de profesores especialistas en educación de alumnos con altas capacidades.

Por lo que respecta al segundo apartado acerca de las *competencias* del maestro de alumnos superdotados, ha sido menos documentado, y se concentra, básicamente, en algunos aspectos como es el de integrar las áreas de la características personales del profesor, con dimensiones de tipo cognitivo (Whitlock y DuCette, 1989). Cabe destacar las investigaciones llevadas a cabo por Martinson y Wiener (1968) quienes desarrollaron una lista de competencias, eminentemente práctica, en un programa de formación continua para Profesores de Primaria y Secundaria en California. Sisk (1975) resumió en una investigación las competencias especiales que habían sido identificadas por profesores de alumnos superdotados, éstas fueron incorporadas a un modelo de programa de formación en la Universidad de Florida. Cabe destacar, también, la encuesta que realizó Seeley (1979) entre profesores, directivos y formadores de profesores, en relación a las competencias que deberían ser enseñadas a los futuros profesores de niños superdotados que se incluyan en los programas de formación. Los resultados indicaron que cinco competencias se consideraban como más importantes: 1) una capacidad más alta en la enseñanza y en la formulación de preguntas; 2) una estrategia de modificación de los curriculum escolares; 3) estrategias especiales para modificar los curriculum especiales que ya existen; 4) unas habilidades para diagnosticar a los niños superdotados; y 5) estrategias para aconsejar a los estudiantes. En un estudio similar, se realizó una encuesta entre los Centros y Universidades que ofrecían cursos para niños superdotados y entre profesores especialistas. Si bien había un acuerdo básico entre estos dos grupos en base a las competencias esenciales que los maestros debían tener para enseñar a los niños superdotados, se llegó a la conclusión que estas competencias no estaban debidamente representadas en los programas de formación. Feldhusen (1985) aboga para que este tipo de estudios sobre las competencias de los profesores de alumnos excepcionales, se incluyan en los programas de formación de maestros especialistas en esta área.

Por lo que respecta al tercer apartado, sobre los *comportamientos* de los *profesores excepcionales* de alumnos superdotados, los estudios han sido más limitados. Story (1984) identifica seis categorías de comportamiento de estos profesores. Whitlock y DuCette (1989) centraron su investigación en un análisis profesional de las distintas competencias relacionadas con la profesión: competencias, habilidades, comportamientos y otras características que los profesores considerados como *excepcionales* de los alumnos superdotados poseen, pero que rara vez se observan en profesores de tipo medio. La intención de este estudio es la de reducir las listas demasiado amplias que hemos mencionado, en un modelo que fuera más práctico.

¿Cuál sería el perfil ideal del profesor de alumnos superdotados? Maker (1976) recomienda una doble perspectiva para la posible selección de los profesores de alumnos superdotados, distinguiendo entre aquellas cualidades que deben esperarse de los candidatos y aquellas que éstos irán adquiriendo al final de su formación. En el primer grupo las características básicas serían: a) conocimiento de la variedad de categorías de los superdotados; b) capacidad de relacionarse con aquellos con quien se va a enseñar; c) capacidad de apertura hacia el cambio; d) capacidad de servir más como orientador que como *ordenador*; e) capacidad de utilizar técnicas que individualicen la instrucción; y f) capacidad para facilitar el desarrollo de las necesidades emocionales y sociales. En el segundo grupo entrarían, aparte de los conocimientos ya clásicos sobre capacidades intelectuales, académicas, creativas y motoras, aquellas que hacen referencia a las áreas de la ejecución de las artes visuales, liderazgo y psicomotricidad.

Genovard (1988), basándose en las investigaciones de Nelson y Clevelland (1981), establece un perfil profesional del profesor de alumnos superdotados, cuyas características serían:

1. El profesor debe poseer un conocimiento óptimo de sí mismo. El aprendizaje de niños y adolescentes no es solamente el producto de lo que el profesor hace sino de lo que el profesor es; el profesor abierto a ideas y experiencias nuevas amplía de forma progresiva el horizonte de los intereses del sujeto al que ayuda.
2. El profesor debe tener una idea y comprensión claras de lo que significa la personalidad del superdotado.
3. El maestro debe estar en condiciones de proporcionar estímulos en lugar de presión.
4. El profesor debe estar en condiciones de relacionar en un todo único el proceso del aprendizaje con el resultado o producto del mismo.
5. Debe proporcionar *feedback* más y mejor que juicios sobre el proceso de la instrucción-aprendizaje.
6. El profesor debe estar en condiciones de proporcionar estereotipos de aprendizaje alternativos: ante la insistencia de aprender de una forma específica el alumno debe tener la oportunidad de observar las posibles soluciones a un problema, las diferentes formas o caminos de categorizar los objetos o los diferentes puntos de vista o perspectivas en una discusión.
7. El profesor debe estar en condiciones de proporcionar un clima en el aula que promueva la autoestima y ofrezca seguridad para que se puedan tomar riesgos creativos y cognitivos.

6. HACIA UN MODELO DE PROFESOR PARA EL SUPERDOTADO

Anteriormente, se ha planteado si los alumnos excepcionales *¿necesitan, también, maestros excepcionales?*. La respuesta es evidente: no; es decir, no es necesario que el profesor de alumnos superdotados lo sea también. Eso sí, necesitan la atención de un profesional que tenga unas preocupaciones y una forma de entender la educación muy peculiares.

En primer lugar, necesitan de maestros comprometidos con el proceso educativo, que lo comprendan, estimulen y centren sus objetivos educativos hacia la consecución de una mejora de su calidad de enseñanza.

En segundo lugar, los alumnos en general, y los superdotados, en particular, necesitan profesores mediadores y orientadores en su proceso de aprendizaje, que identifiquen las peculiaridades y singularidades de sus alumnos, con el fin de poder ofrecerles las experiencias y recursos que las necesidades individuales de sus alumnos requieran. Por ejemplo, Wallace (1988) aboga por un maestro como un *agente de cambio*, como impulsor de los alumnos ante los procesos de experimentación, y estimulador de los posibles retos e

incertidumbres que el aprendizaje lleva consigo. El alumno excepcional necesita, como dice Maker (1976), maestros reflexivos, críticos, flexibles, seguros de sí mismos, comunicativos, cooperantes, que centren su actividad en el aula como lugar de perfeccionamiento continuo.

En tercer lugar, entendemos que el maestro debe adaptarse ante el reto continuo que suponen los alumnos superdotados, muchas veces estará en inferioridad de condiciones ante situaciones que no domina, su posible inseguridad ante la *amenaza* y superioridad de estos alumnos en determinados campos, la debe afrontar y encauzar mediante el diálogo, la comunicación y la participación de los alumnos muy capacitados en su acción didáctica; implicarlos en actuaciones directas que puedan reportarles satisfacción y necesidad de ayudar a sus compañeros. Por este motivo, es necesario que los maestros de los alumnos superdotados sean muy flexibles, que estén muy preparados en la organización dinámica y creativa de sus aulas, que el alumno pueda realizar las actividades más adecuadas y profundizar en las que realmente les interesen. Deben tener claro que la homogeneidad de sus alumnos no es real, fomentar las individualidades de sus alumnos será fundamental, para que cada uno de ellos potencie, al máximo, sus singularidades. Aceptar, comprender y estimular la diversidad existente entre sus alumnos, es el camino adecuado para que el alumno excepcional sea tenido en cuenta.

En cuarto lugar, pensamos que el profesor de alumnos superdotados debe cuidar el personal ritmo de aprendizaje, debe conocer el interés particular que tiene el niño en cada una de las áreas educativas, para profundizar en los temas que le apasionan. Los maestros *excepcionales* de los alumnos excepcionales tendrán que estar preparados para alterar el ritmo fijo del currículo, deben saber adaptar el currículum a las peculiaridades de sus alumnos.

Por último, creemos que los maestros deben propiciar y crear un ambiente de clase gratificante, donde todos los integrantes se sientan partícipes, donde la diversidad individual de cada uno de los niños no sirva para separarlos, si no que sirva para ayuda y estímulo mutuo, donde cada uno sea valorado por lo que vale y pueda alcanzar, donde las diferencias sirvan para unir y conseguir la misma meta: *valorar al sujeto individual según su propia personalidad, reconociendo y potenciando las capacidades singulares que todos tenemos.*

Quizás otra cuestión planteada sería: ¿Existe un *supermaestro* que reúna todas estas cualidades?. Bien es verdad, que es difícil encontrar al *profesor ideal* que se identifique totalmente con todas las características que acabamos de describir. Pero si observamos la actuación, si nos adentramos en la cotidaneidad, y si nos introducimos en la realidad educativa de nuestras aulas vemos, con gran sorpresa, a unos excelentes profesionales preocupados por mejorar su calidad educativa y mejorar la atención que prestan a sus alumnos. A pesar de la indudable presión social, y ante el desconcierto que supone toda Reforma Educativa, observamos a profesionales que están preocupados por la realidad educativa, profesionales que reflexionan sobre su práctica diaria, que intentan aprender continuamente, que procuran realizar una labor coordinada y en equipo con el resto de la comunidad escolar con el objetivo de romper con la clásica dinámica del trabajo individual; encontramos a maestros que fomentan y unifican criterios de actuación conjuntos, que reflexionan y coordinan sobre aspectos metodológicos, didácticos y organizativos; encontramos a profesores que intentan que sus alumnos participen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; que intentan crear un clima abierto, comprensivo y gratificante en sus aulas, en sus centros. En fin, encontramos a unos profesionales dispuestos a mejorar, a aprender y a interiorizar que la mejora de la calidad de la enseñanza, depende en gran manera, de su mejor preparación personal.

Una de las grandes lagunas en la formación actual de los maestros de Primaria y Secundaria, es el relativo al de la educación de los alumnos superdotados. Hasta ahora, la atención hacia la *diversidad* ha estado centrada hacia el alumno con deficiencias, ya sean relacionadas con trastornos de conducta, dificultades de aprendizaje o deficiencias mentales o físicas. Llega el momento de incluir a los alumnos excepcionalmente capacitados en el grupo de los que necesitan unas *ayudas especiales*. Por ello, es fundamental, que en el proceso formativo de estos maestros se incluya un apartado donde se dedique a la problemática particular de este tipo de alumnado. El maestro necesita disponer de recursos, técnicas, información y apoyo que le ayude a identificarse con las singularidades especiales del alumno excepcional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BALDWIN, A.Y. (1986): *Teacher training in developing countries. Giftedness: A continuing worldwide challenge*. New York, Trillium Press, 434-439.
- BALDWIN, A.Y. (1987): "Undiscovered Diamonds: The Minority Gifted Child". *Journal for the Education of the Gifted*, 10 (4), 271-285.
- BALDWIN, A.Y. (1992): *Categorization of teaching behaviors*. Unpublished study at University of Connecticut. Storrs, CT 06269.
- BALDWIN, A.Y. (1993): "Teachers of the Gifted". En: K. Heller, F.J. Mönks y H. Passow (Eds.) *International Handbook of Research and Development and Talent*. Nueva York, Pergamon, 621-629.
- BISHOP, W.E (1968): "Successful teachers of the gifted". *Exceptional Children*, 34, 317-325.
- BISHOP, W.E. (1981): "Characteristics of teachers judged successful by intellectually gifted, high achieving high school students". En: W.B. Barbe y J.S. Renzulli (Ed.) *Psychology and education of the gifted*. Nueva York, Irvington, 422-432.
- BRANDWEIN, P.F. (1981): *The gifted student as future scientist*. Ventura, CA, Ventura County Superintendent of Schools Office.
- CANGEMI, J.P. (1979): "How culturally different, gifted, and creative students perceive their teachers". *Clearing House*, 52, 419-420.
- DAVIS, N. (1954): "Teachers of the gifted". *Journal of Teacher Education*, 5, 221-224.
- DETTMER, P. y ZABEL, R. (1984): "Factors of emotional exhaustion depersonalization and sense of accomplishment among teachers of the gifted". *Gifted Child Quarterly*, 28 (2), 65-69.
- FELDHUSEN, J.F. (1985): "The teacher of gifted students". *Gifted Education International*, 4 (1), 41-42.
- FLACK, J. (1989): "Who Will Teach Tomorrow?". *Gifted Child Today (CGT)*, 12 (2), 22-23.
- GEAR, G. (1979): "Teachers of the gifted: A student's perspective". *Roeper Review*, 1 (3), 18-20.
- GENOVARD, C. (1988): "Educación Especial del superdotado". En: J. Mayor (Dir.) *Manual de Educación Especial*. Madrid, Anaya.
- HOWELL, H. y BRESSLER, C. (1988): "Research on teaching styles of teachers of the gifted". *Roeper Review*, 10 (3), 144-146.
- KARNES, F. y PARKER, J. (1983): "Teacher certification in gifted education: The state of the art and considerations for the future." *Roeper Review*, 6 (1), 18-21.
- LINDSEY, M. (1980): *Training teachers of the gifted and talented*. Nueva York, Teachers College Press.
- MACKIE, R. y DUNN, L. (1953): "State standards for teaching exceptional children". *Journal of Teacher Education*, 4, 271-274.
- MAKER, J.C. (1976): *Training Teachers for the gifted and talented: A comparison of models*. Reston, Va. Council for Exceptional Children.
- MARTINSON, R.A. y WIENER, J. (1968): *The improvement of teaching procedures with gifted elementary and secondary school students*. Gardena, C.A., California State College.
- McCLELLAND, D. (1973): "Testing for competence rather than for 'intelligence' ". *American Psychologist*, 28, 1-4.
- McNARY, S.R. (1967): *The relationship between certain teacher characteristics and achievement and creativity of gifted elementary school students*. Washington, D.C., United States Department of Health, Education, and Welfare.
- MERTENS, S. (1983): "Is there a place for teacher education in gifted education?". *Roeper Review*, 6 (1), 13-17.
- MILGRAM, R.M. (1979): "Perception of teacher behavior in gifted and mongifted children". *Journal of Educational Psychology*, 71, 125-128.
- MILLER, M. (1983): "Recommendations for G/T teacher preparation and graduate programs". *Roeper Review*, 5 (3), 24-26.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- MULHERN, J.D. y WARD, M. (1983): "A collaborative program for developing teachers of gifted and talented students". *Gifted Child Quarterly*, 27, 152-156.
- NELSON, J.B. y CLELAND, D.L. (1981): "The role of the teacher of gifted and creative children". En: W.B. Barbe y J. Renzulli, *Psychology and Education of the Gifted*. Nueva York, Irvington, Pub. Inc.
- PENGATO, C. y BIRCH, J. (1959): "Locating gifted children in junior high schools: A comprehension of methods". *Exceptional Child*, 25, 300-304.
- PIERSON, D.M. (1985): "Effective teachers of the gifted: Their Characteristics and the relationship of self-selection". *Dissertation Abstracts International*, 46, 1596A.
- ROMAN, J.M.; GALLEGOS, S. y BENITO, Y. (1993): "Educadores". En: L. Pérez, *Diez palabras clave en superdotados*. Estella, Verbo Divino.
- SEELEY, K.R. (1979): "Competencies for teachers of gifted and talented children". *Journal for the Education of the Gifted*, 3, 7-13.
- SILVER, H. y HANSON, J. (1981): "Teaching style inventory" (Cited in Howell, H. & Bressler, J. (1988) "Research on teaching styles of teachers of the gifted". *Roeper Review*, 1 (3), 144-146)
- SISK, D. (1975): "Teaching the gifted and talented teacher: A training model". *Gifted Child Quarterly*, 19, 81-88.
- SISK, D. (1989): *Creative teaching of the gifted*. New York, McGraw-Hill.
- STARKO, A. y SHACK, G. (1989): "Perceived need, teacher efficacy and teaching strategies for gifted and talented". *Gifted Child Quarterly*, 33 (3), 118-122.
- STORY, C.M. (1984): "Facilitator of learning: A microethnographic study of the teacher of the gifted". *Dissertation Abstracts International*, 45, 1029A.
- STORY, C. (1985): "Facilitator of learning: A micro ethnographic study of the teacher of the gifted". *Gifted Child Quarterly*, 29 (4), 155-159.
- STRANG, R.M. (1959): "Qualities in teachers which appeal to gifted children". En: P. Witty, J. Conant y R. Strang (Ed.), *Creativity of gifted and talented children*. Nueva York, Teachers College Press, 43-57.
- TORRANCE, E.P. (1981): "Predicting the creativity of elementary school children (1958-80) and the teacher who 'made a difference' ". *Gifted Child Quarterly*, 25, 55-62.
- WALLACE, B. (1988): *La educación de los niños más capaces. Problemas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid, Visor.
- WHITLOCK, M.S. y DUCETTE, J.P. (1989): "Outstanding and Average Teachers of the Gifted: A Comparative Study". *Gifted Child Quarterly*, Vol. 33 (1), 15-21.
- WHITMORE, J. (1983): "Changes in teacher education: The key to survival for gifted education". *Roeper Review*, 6 (1), 8-13.