

## **FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ALUMNOS SUPERDOTADOS**

MAXIMIANO DEL CAÑO SÁNCHEZ

### **RESUMEN**

La atención a los niños con necesidades educativas especiales asociadas a "superdotación intelectual", a pesar de estar reconocida en la legislación educativa actual, es todavía más un deseo que una realidad. El profesorado en ejercicio no tiene un adecuado conocimiento de las características de estos niños y de cómo prestarles la atención educativa que necesitan. En este trabajo se exponen los resultados de un estudio realizado con 486 aspirantes a profesores (alumnos de magisterio, de psicopedagogía y estudiantes del CAP) que responden a una escala tipo Lickert con 41 preguntas referidas al ámbito conceptual de la superdotación (inteligencia, aprendizaje...) y otras de tipo práctico (intervención y profesorado). Las respuestas de los alumnos evidencian la demanda y la necesidad de formación específica inicial en este ámbito. Se comentan estos resultados y se proponen sugerencias de actuación.

### **ABSTRACT**

Attention to the special needs of "exceptionally gifted children" has already been recognised in the current educational legislation. Yet, it is still more a wish than a fact. The present teacher does not have satisfactory knowledge of these children's characteristics or the way to satisfy their educational needs. This paper shows the results of research on 486 teachers-to-be's answers to a Lickert scale consisting of 41 questions concerning the conceptual realm in "exceptionally gifted children" (intelligence, learning...) and some practical ones (teaching and educators). This group's responses show the demand and need for specific training in this field. Here the results are discussed and some suggestions for action are put forward.

### **PALABRAS CLAVE**

Formación del profesorado, Educación en la diversidad, Superdotación intelectual, Talento académico.

### **KEYWORDS**

Teacher training, Attention to special needs, Exceptional intellectual gift, Exceptional academic talent.

### **INTRODUCCION**

El estudio de la superdotación y el talento se ha realizado desde distintos planteamientos y orientaciones. De modo muy general podría hablarse de dos principales enfoques con importantes discrepancias entre sí. Por un lado, existen excelentes trabajos con planteamientos teóricos rigurosos pero que frecuentemente no se traducen en "aplicabilidad" de los mismos. Por otro, se aprecian los intentos de responder a demandas sociales concretas desde una perspectiva aplicada pero también muchas veces deudora de buena base científica. Una sucinta pero a nuestro entender esclarecedora referencia a esta

problemática en el campo de la superdotación ha sido analizada por Castelló (1998) en su excelente prólogo al libro “La superdotación”, de Acerea y Sastre (1998).

El presente trabajo intenta ubicarse en un plano intermedio entre ambas perspectivas. En la primera parte de nuestro estudio, realizamos una breve referencia a la noción de superdotación, las características de estos sujetos, los modelos teóricos que tratan de explicar el fenómeno y las principales propuestas de intervención, incluyendo algunas características que deben concurrir en el profesor que atiende a niños con esta problemática. En la segunda parte, se estudian los conocimientos y actitudes que los aspirantes a profesores tienen acerca de la superdotación con el objetivo de ver si son adecuados o se precisan nuevas actuaciones en el ámbito de la formación inicial.

El *concepto* de superdotado sigue siendo confuso y se utilizan con frecuencia numerosas acepciones como similares (talento académico, superdotado, bien dotado, prodigio, genio...). A este respecto, Castelló y Batlle (1998) proponen una forma de abordar el problema que nos parece de interés porque puede aportar pistas para la intervención en el campo práctico de la atención educativa. Sugieren estos autores la conveniencia de hablar de “perfiles” que incluirían un amplio abanico de sujetos con altas capacidades. Así, el perfil del superdotado supondría un nivel aceptablemente alto ( $PC > 75$ ) en gran variedad de recursos, incluida la creatividad; el perfil del talento académico exigiría mayor nivel de capacidad (percentil superior a 80) en verbal, razonamiento lógico y memoria); el talento figurativo destacaría ( $PC > 80$ ) en el ámbito espacial y “no verbal”; finalmente, el perfil de talento simple, muy específico, estaría definido por una muy alta habilidad en un campo concreto ( $PC > 95$ ), dando lugar a los talentos creativos, matemáticos, verbales, etc. Esta concepción es acorde con otros planteamientos actuales que tienden a analizar esta problemática desde la diferenciación entre superdotación y talento (Gagné, 1999).

Si nos detenemos ahora en el análisis de las *características* que deben concurrir en la superdotación, se constata que tampoco hay acuerdo entre los diferentes investigadores. En el ámbito cognitivo existe cierta coincidencia en señalar entre los aspectos más relevantes (Shore y Kanevsky, 1993) los siguientes: mayor capacidad de autorregulación y metacognición, y para interconectar mejor con los conocimientos previos; el mejor uso de los procesos de “insight”; mayor flexibilidad en el manejo de alternativas; dominio en el área verbal. A su vez, se ha descrito en los superdotados el uso diferenciado de estrategias de aprendizaje, especialmente las encaminadas a la comprensión de la información y contenidos a aprender, la comprobación de lo aprendido verificando sus propias respuestas y el mejor uso de estrategias de recuperación de la información (Román, 1994; Prieto y Castejón, 1999). También han sido estudiadas las características específicas de estos sujetos en estilos de autogobierno mental, describiéndolos (Sternberg y Grigorenko, 1993; Hervás, 1997) como más “legislativos” (innovadores, gustan de trabajar a su aire y planificar por sí mismos), con estilo “global” de trabajo (abordan tareas amplias y abstractas ignorando detalles), estilo “judicial” (prefieren tareas donde puedan opinar y emitir juicios) y progresista (apertura de ideas, originalidad y creatividad). En el ámbito de personalidad y relaciones afectivas el acuerdo entre autores es menor respecto a definir cuáles son las especiales características de los superdotados, siendo hoy día criterio aceptado considerar la importancia del contexto en el que se realiza su desarrollo como factor de interacción persona-situación.

Se han desarrollado diversos *modelos explicativos* de la superdotación que pueden agruparse básicamente en cinco apartados. En primer lugar, los que se basan en las capacidades generales o específicas medibles por pruebas psicométricas; ejemplo de estos modelos es el propuesto por Terman, en el que se toma como referencia el consciente intelectual. Otros modelos ponen más énfasis en el funcionamiento intelectual, en el estudio de los procesos cognitivos característicos del funcionamiento mental de los superdotados; Borkowsky y Peck (1987), por ejemplo, conceden gran importancia a los aspectos metacognitivos. En el tercer grupo se incluyen aquellos modelos que insisten en el rendimiento, relacionando superdotación con los rasgos característicos de las personas altamente productivas; en el modelo de Renzulli (1978), por ejemplo, se propone que estas características son la inteligencia, la creatividad, y motivación. El cuarto grupo de modelos estaría formado por los denominados modelos socioculturales, que conceden gran importancia a los contextos como condicionantes de la superdotación; un ejemplo es el modelo psicosocial de Tannenbaum (revisado, 1997). Este modelo propone que en la superdotación influyen cinco factores: (1) capacidad general; (2) aptitudes específicas (3) la motivación y autoconcepto; (4) influjos medioambientales; (5) factor suerte. Desde el planteamiento de Tannenbaum, lo que es importante para la superdotación solo se puede observar en los adultos, de acuerdo con el criterio de productividad (Domínguez y Pérez, 1999). Finalmente, en el momento actual encontramos propuestas de modelos que tratan de relacionar distintos aspectos ya presentes en modelos anteriores (por ejemplo el modelo global, de Pérez y Díaz, 1995) y modelos que diferencian entre superdotación y talento (Gagné, 1999).

En el ámbito de la *intervención* para atender a los niños con características asociadas a la superdotación se consideran como principales actuaciones la aceleración, el enriquecimiento y las agrupaciones en clases especiales. Se aprecia una tendencia a considerar como la mejor y más importante alternativa a considerar la referida al enriquecimiento, incluyendo diferentes ámbitos de actuación (Treffinger, 1998; Lewis, 1998) y con planteamientos de carácter global, con propuestas tales como las sugeridas en el modelo de enriquecimiento escolar (Renzulli, 1977; 2000)

Finalmente, parece relevante para los objetivos de este trabajo aludir a las características que deben concurrir en el *profesor* que debe atender a niños superdotados. A este respecto, y entre las numerosas características propuestas por distintos autores, conviene destacar que no deben diferir mucho de las características de todo buen profesor (Acereda y Sastre, 1998). Si acaso insistir en la apertura de ideas (predisposición al cambio, ruptura de rutinas), y predisposición al trabajo cooperativo que propicia el aprovechamiento de las posibilidades de todos los sujetos en la situación interactiva del aula (Purcell y Leppien, 1998; Del Caño, 1996; Román, Gallego y Benito, 1993). Así mismo, debe ser buen conocedor de las características de estos alumnos. No en vano, siendo reconocidos los profesores como elemento esencial en la identificación de superdotados (Ferbeizer, 1998), numerosos trabajos empíricos han evidenciado que no son buenos identificadores de los mismos (Martínez, Castejón y Galindo, 1997; Sánchez Manzano, 1999). Es razonable pensar que esta dificultad de identificación esté relacionada, al menos en parte, con un no adecuado conocimiento de las características de estos sujetos, como ha sido puesto de relieve recientemente (Acereda y Sastre, 1998).

Desde esta perspectiva, y en el ámbito aplicado, parece de interés analizar también cuáles con los conocimientos y actitudes que los *aspirantes* a profesores tienen en el ámbito de la superdotación.

En este orden de cosas, este estudio tiene como *objetivo* general identificar los conocimientos y actitudes hacia la superdotación de diversos colectivos de aspirantes a profesores de Educación Primaria y Enseñanza Secundaria para proponer pautas de intervención. Y como *objetivos específicos*: (a) detectar posibles diferencias en conocimientos y actitudes acerca de la superdotación entre los estudiantes de magisterio de diferentes especialidades, y (b) analizar posibles diferencias en conocimientos y actitudes entre sujetos de los distintos colectivos: estudiantes de magisterio, estudiantes de Psicopedagogía y licenciados aspirantes a profesores de Enseñanza Secundaria.

## MÉTODO

### Muestra

Está constituida (tabla 1) por 486 sujetos de ambos sexos divididos en tres grupos básicos de referencia. Los dos primeros están formados por alumnos de la Facultad de Educación de Valladolid: (a) estudiantes que cursaban 3º de magisterio de las diferentes especialidades, y (b) estudiantes de Psicopedagogía. El tercer grupo lo constituyen los aspirantes a profesores de Enseñanza Secundaria que asistían al curso de Capacitación Pedagógica (CAP). La extracción de la muestra se realizó al azar, quedando constituida, de entre todos los estudiantes matriculados en los referidos cursos, únicamente por los que estaban en el aula en el momento planificado para la recogida de información. A estos alumnos se les explicó la tarea a realizar y el objetivo que se pretendía; luego, se solicitó su colaboración y cumplieron en ese momento el cuestionario que se les entregaba.

TABLA 1. *Distribución de la muestra por sexos y especialidades*

		<i>Magisterio</i>	<i>Psicopedagogía</i>	<i>CAP</i>	<i>TOTAL</i>
Varones	n=	47	11	67	125
	%	17,87	17,46	41,875	25,72
Mujeres	N=	216	52	93	361
	%	82,12	82,84	58,125	74,28
Total	N=	263	63	160	486
	%	54,11	12,96	32,92	100

### Instrumento

Se ha confeccionado un Cuestionario con ítems de respuesta cerrada, en escala tipo Lickert en el que los estudiantes deben indicar en qué medida están (a) muy de acuerdo (b) de acuerdo (c) poco de acuerdo (d) nada de acuerdo con lo propuesto en los ítems.

Para la elaboración del cuestionario se tuvo como referencia otro similar ya utilizado con profesores en ejercicio (Acereda y Sastre, 1998). Luego se procedió a aplicarlo a dos grupos “sondeo” de estudiantes de magisterio y de logopedia. Una vez estudiada la información obtenida, se revisó el cuestionario que, una vez valorado por el criterio de jueces, quedó constituido por 41 ítems numerados correlativamente (en tabla 2 aparecen agrupados por bloques teóricos).

Los datos que se obtuvieron en la aplicación de los cuestionarios fueron analizados teniendo en cuenta las variables de edad, sexo y grupo de estudios al que pertenecían los sujetos. Se obtuvieron estadísticos descriptivos de frecuencias de respuestas; se codificaron las mismas en puntuación dicotómica (muy de acuerdo, de acuerdo; poco de acuerdo, nada de acuerdo) y se hallaron las proporciones por cada ítem. La comparación entre subgrupos se realizó mediante la Tau de Goodman y Kruskal, (en SPSS v. 8.0, para PC ).

## Resultados

Se exponen primero a los datos más relevantes del grupo total en las diferentes preguntas, especificando aquellos en que los que hay mayor coincidencia inter-sujetos. En segundo lugar analizamos los resultados de los diferentes grupos en los distintos ítems, con sus correspondientes diferencias estadísticas, caso de existir, y redistribuyendo la muestra en tres grandes subgrupos: estudiantes de magisterio, estudiantes de Psicopedagogía y alumnos del CAP.

Tomando como referencia la muestra total (n=486) se comprobó que en todos los ítems “cuantitativos” había diferencias significativas respecto a la puntuación media teórica (2,5). Los resultados del análisis por bloques teóricos de ítems y su correspondientes comparaciones estadísticas entre subgrupos pueden verse en la tabla 2.

Se considera en primer lugar el grupo de cuestiones referentes a *las características cognitivas de los superdotados*. Puede apreciarse cómo un alto porcentaje (superior al 85%) de los aspirantes a profesores que han respondido al cuestionario, están de acuerdo o muy de acuerdo con que (a) los superdotados tienen un cociente intelectual muy alto (b) codifican y seleccionan la información muy eficazmente (c) poseen amplio vocabulario e información superior a la media de su edad sobre temas complejos y (d) tienen gran capacidad de generalización y pensamiento abstracto. En menor proporción (69%) consideran que estos niños manifiestan curiosidad e interés por tareas intelectuales. Para algo más de la mitad (53%) de los aspirantes a profesores, la superdotación es una característica innata.

Cuando se analizan por separado tres submuestras (estudiantes de Magisterio, de Psicopedagogía y CAP) aparecen diferencias significativas (Tau de Goodman y Kruskal) en la mayor parte de los ítems, sobre todo entre los estudiantes de Psicopedagogía y el resto de la muestra (por ejemplo, apenas el 16% de los futuros psicopedagogos considera innata la superdotación frente a porcentajes superiores al 50% en los otros dos grupos).

Entre los estudiantes de magisterio de distintas especialidades hay diferencias que indican que los que estudian “educación especial” consideran en mayor medida, de manera

significativa con relación a sus compañeros, que la curiosidad e interés por las tareas intelectuales, y la alta capacidad de generalización y pensamiento abstracto son características del superdotado.

Respecto a las cuestiones que agrupamos en torno a *variables de aprendizaje* el mayor acuerdo con lo propuesto en los ítems se da en la pregunta referente a que los superdotados tienen gran capacidad de aprender en poco tiempo. El 89% considera también que un superdotado puede fracasar en los estudios y que este fracaso en la escuela se debe a que se aburre y le falta interés por la tarea (83%). En el extremo contrario se observa cómo menos del quince por ciento del total de sujetos consideran característica de los superdotados obtener muy buenas notas en todo.

TABLA 2. Resultados de los diferentes grupos y diferencias entre ellos  
(Tau de Goodman and Kruskal)

Porcentaje de sujetos que dicen estar de acuerdo o muy de acuerdo con el contenido de las cuestiones (vs poco o nada de acuerdo)	Goodman and Kruskal Tau							
	INTELIGENCIA	TOTAL	Magis.	Psicop.	CAP	Value	Sig	
1. Para ser superdotado hay que tener un cociente intelectual (C.I.) muy alto	91,20	94,20	84,13	87,50		N.S.		
6. Los superd. poseen amplio vocabulario e información superior a su edad sobre temas complejos	85,00	88,84	60,48	78,75	0,910	0,000	***	
11. Los superdotados tienen alta capacidad de generalización y pensamiento abstracto	(a) 86,40	88,84	93,65	85,00	0,065	0,000	***	
16. Los superd. manifiestan de forma continuada gran curiosidad e interés por tareas intelectuales	(a) 69,5	71,87	82,54	60,25	0,073	0,005	**	
20. Los superdotados codifican, seleccionan y combinan la información muy eficazmente	92,40	94,64	96,83	90,62	0,036	0,041	*	
23. La superdotación es innata: se nace superdotado y se sigue siéndolo toda la vida	(a) 52,9	62,50	15,87	51,25	<b>0,121</b>	0,000	***	
<b>APRENDIZAJE</b>								
2. Los chicos y chicas superdotados siempre sacan muy buenas notas en todo	13,80	16,07	9,52	8,13	0,072	0,000	***	
7. Los chicos y chicas superdotados poseen gran capacidad de aprender en poco tiempo	96,30	98,21	95,24	97,50	0,046	0,000	***	
12. Los superdotados/as solo sacan buenas notas en lo que se les da bien o les gusta	51,90	52,68	53,97	53,75	0,065	0,000	***	
17. Se puede ser superdotado o superdotada y fracasar en los estudios	89,50	89,29	92,06	91,50	0,042	0,000	***	
21. Si un superd. fracasa en la escuela es porque se aburre y por falta de motivación hacia la tarea	82,90	83,04	92,06	82,50	0,037	0,000	***	

VIDA SOCIAL Y PROFESIONAL							
3. Las personas superdotadas tienen una vida social pobre (pocos amigos...)	40,70	35,71	28,57	52,50	0,037	0,037	*
13. Lo que más necesitan los superdotados es que se les enseñe a relacionarse con los demás	57,20	54,02	53,97	63,75		N.S.	
18. Los superdotados disimulan su superioridad en la escuela para sentirse integrados en el grupo	58,80	50,00	42,21	73,75	0,076	0,000	***
22. Los chicos y chicas superdotados son "líderes" en sus grupos	10,50	13,84	15,87	5,00	0,081	0,000	***
8. Se puede ser superdotado/a y fracasar en la vida	(a) 92,00	91,96	92,06	94,37	0,027	0,000	***
PERSONALIDAD							
4. Los chicos y chicas superdotados son arrogantes, se creen superiores	14,60	13,39	14,29	15,00		N.S.	
9. Los/las superdotados/as tienen más problemas emocionales que sus compañeros	63,00	58,48	55,56	73,13		N.S.	
14. Los chicos y chicas superdotados son retraídos, tímidos, introvertidos	40,30	35,27	22,22	56,87		N.S.	
19. Los chicos y chicas superdotados son muy limpios y ordenados con sus cosas	(a) 22,00	23,66	22,22	16,85	0,047	0,006	**
<i>(a) Diferencias entre grupos de magisterio; *, **, ***, diferencias .05, .01, .000 entre estudiantes de Magisterio, estudiantes de Psicopedagogía y alumnos del CAP</i>							
CREATIVIDAD							
	TOTAL	Magis.	Psicop.	CAP	Value	Sig	
5. Los superdotados son muy imaginativos, les gustan nuevas formas de hacer las cosas	(a) 64,8	65,62	79,36	63,75		N.S.	
10. Las personas superdotadas son muy creativas	(a) 72,2	73,66	73,01	75,00	0,077	0,000	***
15. Los superd. manifiestan abundancia, originalidad y flexibilidad de respuestas a los problemas	(a) 75,7	78,12	79,36	73,75	0,048	0,000	***
IDENTIFICACIÓN							
24. Existen más sujetos superdotados en la clase socioculturalmente alta que en la baja	15,80	17,86	33,33	8,25	0,066	0,000	***
28. Hay mas superdotados (varones) que superdotadas (mujeres)	(a) 14,00	15,18	19,05	10,62	0,064	0,000	***
32. Solo se puede saber si una persona es superdotada cuando triunfa en la vida	1,85	2,68	3,18	0,65		N.S.	
36. La mejor forma de saber si un alumno es superdotado es comprobar su rendimiento escolar	(a) 12,10	13,40	7,94	11,25		N.S.	
INTERVENCIÓN							
25. Las superdotadas y los superdotados necesitan colegios especiales para ellos	(a) 36,40	24,55	15,87	58,75	<b>0,155</b>	0,000	***
29. Si un superdotado/a fracasa en la escuela es que no recibe atención educativa adecuada	67,20	64,29	66,67	71,85		N.S.	

33. La escuela de hoy ofrece a los superdotados ayuda y atención apropiadas	19,30	20,09	11,11	19,37	0,048	0,009	**
37. Los alumnos/as superdotados necesitan adaptaciones curriculares específicas	86,00	90,18	88,89	81,25	0,039	0,026	*
39. A los chicos y chicas superdotados les conviene “adelantar” uno más cursos escolares	34,20	42,86	20,64	27,50	0,057	0,001	**
<b>PROFESORADO</b>							
26. Como maestro preferiría una clase sin superdotados: no sabría qué hacer con ellos	(a) 21,60	16,52	19,05	26,25		N.S.	
30. Las superdotadas/as deben ser educados por profesores superdotados	(a) 3,70	3,58	3,17	3,12		N.S.	
34. Todos los futuros maestros deberíamos recibir formación específica sobre superdotados	97,10	99,55	98,41	93,75		N.S.	
38. Los chicos y chicas superdotados necesitan un profesor/a especialista	59,50	56,97	53,97	63,75		N.S.	
<b>ORIENTACION A FAMILIAS</b>							
27. Las familias deben conocer que sus hijos son superdotados	(a) 94,50	92,41	93,65	96,87		N.S.	
31. Las superdotadas y los superdotados deben ser informados de que lo son	(a) 70,00	70,98	77,78	66,87		N.S.	
35. Las familias de superdotados deberían recibir apoyo especial	86,80	88,84	93,65	80,00	0,035	0,047	*
<i>(a) Diferencias entre grupos de magisterio; *, **, ***, diferencias .05, .01, .000 entre estudiantes de Magisterio, estudiantes de Psicopedagogía y alumnos del CAP</i>							

Por subgrupos, las diferencias son en conjunto menores que en el apartado anterior, siendo en el ítem referente a las buenas notas donde estas diferencias son más notables. Las diferencias entre los futuros maestros y el resto de los colectivos son significativas en el sentido de que aquellos consideran en mayor medida (16% frente al 8,5%) que los superdotados sacan buenas notas en todo.

En el ámbito referente *vida social* se incluyen cinco preguntas. En conjunto el acuerdo con lo afirmado en cada una de ellas es mucho menor que en los bloques anteriores. Las mayores coincidencias entre sujetos se dan en la cuestión “se puede ser superdotado y fracasar en la vida”, con la que muestran de acuerdo o muy de acuerdo más del 90%, y en el ítem “los chicos y chicas superdotados son líderes en sus grupos”, cuestión con la que apenas un 10% se muestran de acuerdo. En las otras tres preguntas prácticamente la mitad de los sujetos se muestran de acuerdo y la otra mitad no.

Una vez más encontramos diferencias significativas entre los distintos subgrupos, siendo estas especialmente relevantes en la cuestión “los superdotados disimulan su superioridad para integrarse en el grupo”, con la que están de acuerdo o muy de acuerdo casi el 74% de los que cursan el CAP y apenas el 50% en el caso de aspirantes a maestros o psicopedagogos. Entre las diferentes especialidades de magisterio, los alumnos que cursan “educación especial” señalan esta característica de los superdotados en mayor medida ( $P=.002$ ) que sus compañeros de estudios.



En las respuestas a las cuestiones incluidas en el apartado “*personalidad*” se obtiene que no llega al 15% el número de estudiantes que consideran que los superdotados “son arrogantes, se creen superiores”, y algo más del 40% los considera tímidos, retraídos e introvertidos. Además, para un 63% de los entrevistados los superdotados tienen más problemas emocionales que sus compañeros. Entre grupos las diferencias más notables se encuentran entre los estudiantes de magisterio y psicopedagogía por un lado, y los aspirantes a profesores de Enseñanza Secundaria por otro. Mientras que estos últimos consideran que los superdotados son más tímidos y retraídos, y con más problemas emocionales (57% y 73% respectivamente), los futuros maestros y, sobre todo, los futuros psicopedagogos no lo ven así. No existen diferencias en estas preguntas entre diferentes especialidades de magisterio.

La *creatividad* parece ser una característica típica de los superdotados para un alto porcentaje de los sujetos que han respondido al cuestionario (sobre todo para los estudiantes de psicopedagogía y en menor medida para los futuros maestros). De entre los tres items referentes a creatividad que aparecen en el protocolo, aquel con el que muestran mayor acuerdo (76%) es el que alude a la originalidad, abundancia y flexibilidad de respuestas ante los problemas. Nuevamente los alumnos que cursan educación especial identifican la creatividad como característica muy relevante de los superdotados en mayor medida ( $P=.000$ ) que lo hacen los estudiantes de otras especialidades.

Los resultados obtenidos en las cuestiones que hacen referencia a *la identificación y frecuencia* de los superdotados pueden resumirse en cinco puntos. En primer lugar, puede afirmarse que para nuestro grupo no existen diferencias en el número de personas superdotadas entre hombres y mujeres, ni tampoco entre las clases socioculturalmente alta y baja: en ambos casos el porcentaje de sujetos que afirman que sí que existen tales diferencias está en torno al 15%. Por otro lado, el rendimiento escolar no es la mejor forma de saber si un sujeto es superdotado (12% de acuerdo en que sí que lo es) y tampoco hay que esperar a que triunfe en la vida para poder identificarlo (no llega al 2% el número de sujetos que se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la expresión “solo se puede saber si un sujeto es superdotado si triunfa en la vida”). El tercer resultado significativo se refiere a que la edad más adecuada para identificar la superdotación es la comprendida entre tres y doce años (70% de acuerdo). En cuarto lugar hay que señalar que el 9% de la muestra total dice “conocer” algún superdotado, pero en la mayor parte de los casos no saben si está o no diagnosticado, ni tampoco explicar qué afirman que es superdotado. Finalmente, consideran que las personas más adecuadas para *identificar* a un superdotado son sus padres, seguidos de cerca por los profesores, pues el 44 y 33% respectivamente los nombran en primer lugar. También el psicólogo ocupa un puesto relevante, mientras que apenas conceden importancia a los compañeros en cuanto a que puedan contribuir a la identificación de niños superdotados.

Las mayores diferencias intergrupos en este apartado de la identificación se dan en las referencias a la frecuencia en las diferentes clases sociales. A este respecto, mientras que el 33% de los estudiantes de psicopedagogía están de acuerdo o muy de acuerdo con la mayor frecuencia en clase sociocultural alta, sólo el 8% de los aspirantes a profesores de Secundaria lo considera así.

En el apartado de “*intervención*” con los superdotados incluimos cinco preguntas. Los resultados en este bloque nos indican que, para los sujetos de nuestra muestra, “los superdotados necesitan adaptaciones curriculares específicas”, afirmación con la que se manifiesta de acuerdo el 86% de la muestra. También consideran que la escuela de hoy no les ofrece a los superdotados la ayuda y atención necesarias (apenas el 20% responden que sí que se les ofrece ayuda adecuada).

Las diferencias observadas entre subgrupos son ahora muy notables en cuatro de las cinco preguntas de este bloque. Una vez más, tales diferencias se aprecian sobre todo entre los estudiantes de magisterio y psicopedagogía, por un lado, y los alumnos del CAP por otro, en el ítem que hace referencia a la necesidad de centros especiales para superdotados. Así, mientras que los aspirantes a profesores de Secundaria están en un 59% de acuerdo o muy de acuerdo con esta necesidad, no ocurre lo mismo con los futuros maestros (25%) y menos todavía en el caso de estudiantes de psicopedagogía (16%). También los estudiantes de la especialidad “educación musical” se inclinan en mayor medida ( $P=.003$ ) que sus compañeros por considerar necesarios colegios especiales para los niños y niñas superdotados.

Otras diferencias muy notables intergrupos se dan en la pregunta referente a si a los superdotados les conviene “adelantar” uno o más cursos, siendo en este caso más relevantes las diferencias entre los estudiantes de magisterio, que dicen estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación en un 43 %, y los alumnos del CAP y de psicopedagogía (28 y 21% de acuerdos respectivamente).

Dados los objetivos de este trabajo, se incluyeron el cuestionario cuatro preguntas específicamente referentes al *profesorado* que debe atender a estos niños. Los resultados en este apartado son muy llamativos por lo extremos y a la vez por la gran coincidencia entre grupos. En primer lugar, el 97% de los futuros profesores manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo con la necesidad de recibir formación específica para atender a estos alumnos. Este porcentaje supera en los tres colectivos al 90% y alcanza el 99% en el caso de estudiantes de magisterio. Por otro lado, algo más de la mitad de la muestra considera que los superdotados necesitan un profesor especialista. Es mínimo el número de encuestados (en torno al 3%) que creen que los superdotados deben ser educados por profesores superdotados. El grupo que se manifiesta más reticente a aceptar niños superdotados en sus clases (“no sabría qué hacer con ellos”) es el de aspirantes a Profesores de Enseñanza Secundaria, con porcentajes mayores que los de los otros dos grupos (26 % frente a 16 y 19% en el caso de estudiantes de magisterio y psicopedagogía respectivamente). Hay que señalar también que los alumnos de las especialidades “educación física” y “educación primaria” manifiestan su mayor recelo y dicen no sentirse capaces de atender adecuadamente a los superdotados.

Finalmente, en los resultados referentes al apartado que denominamos “*orientación a familias*” vemos que un 94% los sujetos que han cumplimentado el cuestionario se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con la necesidad de que las familias conozcan que sus hijos son superdotados. Hay menor acuerdo (87%) en que las familias deben recibir un apoyo especial, y en la necesidad de que los superdotados deban ser informados de que lo son (87% y 70% respectivamente).

## DISCUSIÓN

Tomados en su conjunto, los resultados que se acaban de exponer permiten considerar que los futuros profesores tienen un conocimiento “relativamente” acertado de las características que concurren en los alumnos superdotados. Así puede deducirse de los amplios porcentajes estudiantes que manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo con preguntas que aluden a algunas de las características de los superdotados más comúnmente aceptadas hoy, tales como: gran capacidad de aprender en poco tiempo, alta capacidad de generalización y pensamiento abstracto, abundancia y originalidad de respuestas (referido al constructo de creatividad), etc. En consecuencia, estos datos generales podrían permitir una visión optimista del futuro respecto a la atención educativa a los superdotados (¡ al menos los profesores sabrían más de cómo son estos alumnos !).

Sin embargo, esta afirmación general debe precisarse, al menos en dos direcciones. Por un lado, hay que considerar el hecho de haber utilizado un cuestionario de preguntas “cerradas”, en el que se exponen unas características concretas. Esta circunstancia puede estar distorsionando en alguna medida los resultados, lo que hace aconsejable completar este tipo de estudio con otros procedimientos tales como entrevistas o cuestionarios de respuestas “abiertas”. A pesar de ello, se considera que un instrumento como éste puede ser de utilidad, cuando mínimo, para la “estimación” del conocimiento que los aspirantes a profesores tienen de la superdotación y como base de referencia para actividades formativas.

La segunda precisión respecto a los resultados globales está relacionada con los objetivos específicos de este trabajo, y se refiere a las importantes diferencias encontradas entre los distintos subgrupos de aspirantes a profesores que han participado en este estudio. A este respecto, los estudiantes de Psicopedagogía son quienes han manifestado en conjunto un conocimiento mejor de las características de los superdotados. A este grupo le sigue el colectivo de aspirantes a maestros. Entre estos, y comparando las diferentes especialidades, los que manifiestan un conocimiento más adecuado de las características de estos niños son los que se preparan para profesores de “educación especial”, que han cursado una materia específica de superdotados. Los alumnos del Curso de Capacitación Pedagógica (CAP) manifiestan, en conjunto, tener menos información acerca de los superdotados y sentirse menos preparados y dispuestos para atenderlos.

Estas diferencias entre grupos vienen a confirmar la importancia que en general tienen los conocimientos psicopedagógicos en la formación inicial del profesorado. Pero también, y de modo especial, respecto a la necesaria y, recuérdese, altamente demandada, formación inicial de los futuros profesores en el ámbito específico de atención a niños y niñas superdotados. Esta formación debe darse a todos los aspirantes a profesores. Aunque si nos atenemos a los datos obtenidos en este trabajo, el colectivo más necesitado de la misma es el de quienes han de ejercer su función docente en la Enseñanza Secundaria.

Pero si constatamos la realidad, esta necesidad de complementar la formación inicial en este campo, algunas veces es más un deseo que una realidad. Procede, pues, una reflexión a propósito de estas cuestiones y la toma en consideración de alternativas para solventar el problema. En este sentido hay que señalar que en las materias que se cursan en el actual CAP no se contempla esta formación. Y en algunos planes de estudio de magisterio solo hay una asignatura específica para la atención a niños superdotados en la opción "educación especial". Y esto conlleva, a nuestro entender, el riesgo de que los otros alumnos, futuros profesores, no consideren "su tarea" atender a estos niños (como pasa a veces en el caso de otras necesidades educativas especiales). Habría que considerar, pues, la posibilidad de incluir esta materia también en el espacio de opcionalidad. Y, desde luego, debería ser tratada con suficiente profundidad en otras asignaturas comunes a distintas especialidades (Román, Gallego y Benito, 1993).

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEREDA, A. y SASTRE, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- BORKOVSKI, J.G. y PECK, V. (1987). "Causes and consequences of metamemory in gifted children". En Robert J. Sterberg y J. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness*. N. York: Cambridge University Press.
- CASTEJÓN, J.L.; PRIETO, M<sup>a</sup> D. y ROJO, A. (1997). "Modelos y estrategias de identificación del superdotado". En M<sup>a</sup> D. Prieto (Coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- CASTELLO, A. y BATLLE, C. (1998). "Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo". *FAISCA*, 6, 26-66.
- DEL CAÑO, M. (1996). *Interacción entre iguales y desarrollo cognitivo*. Salamanca: Universidad de Salamanca (Versión bajo Windows).
- DOMÍNGUEZ, P. y PEREZ, L.F. (1999). "Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 93-106.
- FERBEIZER, I. (1998). "Validity and Reliability of Teachers' Judgment in Identification and Follow-Up of Gifted Pupils". *Gifted-Education-International*, v. 12, n<sup>o</sup> 3, 190-91 (Documento ERIC n<sup>o</sup> EJ568636).
- GAGNE, F. (1999). "El desarrollo del talento: una compleja coreografía entre múltiples influencias causales". En A. Sipán (Coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 245-252). Zaragoza: Mira.
- HERVÁS, R.M. (1997). "Estilos instruccionales y de aprendizaje como variables de atención a la diversidad del superdotado". En M.D. Prieto (Coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 97-119). Archidona, Málaga: Aljibe.
- LEWIS, J.D. (1998) "How the Internet Expands Educational Options". *Teaching Exceptional-Children*, v. 3, n<sup>o</sup> 5, 34-41 (Documento ERIC EJ570250).
- MARTÍNEZ, F.; CASTEJÓN, J.L. y GALINDO, A. (1997). "Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado". En M.D. Prieto (Coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 124-135). Archidona, Málaga: Aljibe.
- PEREZ, L. y DIEZ, O. (1995). "Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en superdotados". *Revista de altas capacidades FAISCA*, 1, 103-108.
- PRIETO, M<sup>a</sup> D. y CASTEJÓN, J.L. (1999). "Recursos estratégicos en alumnos superdotados". En A. Sipán (Coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 211-244). Zaragoza: Mira Editores, S.A.
- PURCELL, J.H. y LEPPEN, J.H. (1998). "Building Bridges between General Practitioners and Educators of the Gifted: A Study of Collaboration". *Gifted-Child-Quarterly*, v. 42, n<sup>o</sup> 3, 172-181.
- RENZULLI, J.S. (1977). *The enrichment triad model*. Mansfield Center, Ct: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J.S. (1978). "What makes giftedness. Reexamining a definition". *Phi, Delta Kappa*, 60, 180-184.
- RENZULLI, J.S. (2000). "Intervenciones educativas para desarrollar el talento en los niños". En J.A. Beltrán, V. Bermejo, L.F. Pérez, M<sup>a</sup> D. Prieto, D. Vence y R. González (Coords.) (2000), *Intervención Psicopedagógica y Curriculum escolar* (pp. 339-366). Madrid: Pirámide.
- ROMÁN, J.M<sup>a</sup> (1994). "Procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje en superdotados". En Y. Benito (Coord), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 233-259). Salamanca: Amarú Ediciones.

- ROMÁN, J.M<sup>a</sup>; GALLEGO, S. y BENITO, Y. (1993). "Educadores". En L.F. Pérez (Ed.), *Diez palabras sobre superdotación* (pp. 275-306). Estella: Verbo Divino.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid: MEC-Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Fundación CEIM-Fundación RICH.
- SHORE, B.M. y KANEVSKY, L.S. (1993). "Thinking processes: Being and becoming gifted". En K.A. Heller y A.H. Passow (Eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedss and Talent* (pp. 133-147). N.Y.: Pergamon.
- STERNBERG, R.S. y GRIGORENKO, E. (1993). "Thinking styles and the gifted". *Roepers Review*, 16, 2, 122-130.
- TANNENBAUM, A. (1997). "The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y A. Davis (Eds), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- TREFFINGER, D.J. (1998). "From Gifted Education to Programming for Talent Development". *Phi-Delta-Kappan*; v. 79 n° 10, 752-55 (Documento ERIC nº EJ566238).