

La formación del profesorado en la educación de los niños superdotados

M.^a TERESA MEDINA BALMASEDA
Profesora I.E.S. Virgen de la Paloma

Una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de los alumnos superdotados ha sido una desatención en la mayoría de los sistemas educativos. Hoy se reconoce en nuestro país como derecho a la educación a estos alumnos dentro de la atención a la diversidad en una escuela comprensiva e integradora (LOGSE, 1990). *«La preocupación por el serio descuido de los alumnos superdotados en los pasados años y el fallo persistente en proporcionarles oportunidades educativas apropiadas, deben ser subsanados con un compromiso con los derechos de todos los niños a recibir una educación estructurada para adecuarse a sus necesidades y para desarrollar enteramente su potencial de crecimiento de la inteligencia y destrezas» (Whitmore, 1988).*

La individualización de la enseñanza es uno de los principios básicos en que se fundamenta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Este principio plantea la necesidad de un nuevo modelo de escuela: una escuela de calidad. A este respecto Wilson (1992) afirma que la calidad de la enseñanza consiste en *«planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden»*

Basándonos en esta definición, cabe señalar como rasgos caracterizadores de una escuela de calidad:

- *Atender a la diversidad* ofreciendo a cada alumno y alumna el currículo que mejor responda a su desarrollo y progreso. En todo proceso de ense-

ñanza-aprendizaje nos encontramos con alumnos y alumnas diferentes, Tannenbaum, en cuanto a ello, acusa a la escuela de apoyarse excesivamente en la igualdad, olvidándose de las reales diferencias humanas; por tanto, no debemos obviar aquellos alumnos y alumnas capaces de aprender rápidamente, de transferir conocimientos adquiridos de una materia a otra relacionando los conceptos con gran facilidad, e incluso de utilizar lo aprendido de forma diferente y creativa; mientras que otros, por el contrario, al no poseer iguales potenciales, necesitan, no sólo más tiempo, sino también incrementar en repeticiones el proceso de enseñanza para afianzar el aprendizaje. Indiscutiblemente, los alumnos y alumnas superdotados, dadas sus peculiares características y potencialidades, necesitan, en consecuencia, la atención educativa adecuada en función de sus necesidades por formar parte de la diversidad.

- *Planificar el currículo* con rigor, de forma que responda al qué, cómo y cuándo enseñar, y al qué, cómo y cuándo evaluar. Para esta planificación es imprescindible, por una parte, conocer tanto las características del alumnado, como sus estilos, estrategias y tiempos de aprendizaje; y de otra parte, la correcta distribución y organización de las diferentes áreas y metodologías dentro de un currículo global que evite reiteraciones innecesarias, siempre, dentro del marco de una coordinación eficaz del profesorado responsable de la toma de decisiones de los distintos niveles de enseñanza. La toma de decisiones queda reflejada en la elaboración del Proyecto Curricular y el Proyecto Educativo del Centro.

Esta planificación del currículo requiere, además, la **formación del profesorado**, «el perfil deseable del profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla...» (MEC, 1989), capaz de ofrecer la enseñanza apropiada que demandan los alumnos y alumnas que nos ocupan.

Referencias legislativas

El derecho a la educación, como derecho público subjetivo, se reconoce hoy en el artículo 27.1 de la Constitución Española de 1978, derecho cuyo reconocimiento *real*, en nuestro sistema educativo, ha visto su evolución en el ámbito de los alumnos y alumnas superdotados, resultado de la trayectoria de los grandes esfuerzos sociales y de los importantes cambios políticos acontecidos durante los últimos años.

Encontramos precedentes legislativos acerca de los alumnos y alumnas superdotados desde 1931, en Decretos de los años 31 y 34, así como en la Orden

Ministerial de 18/6/40 que alude a la selección y formación de superdotados, competencia del Instituto de Selección Escolar. Posteriormente, la Ley General de Educación (LGE) y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, de 4 de Agosto (BOE, de 6 de agosto de 1970) dedica en el Capítulo VII bajo el término «Educación Especial» los siguientes artículos:

- Art. 49: «*Dos. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.*».
- Art. 53: «*La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales*» (LGE, 70).

Esta ley, que se refiere por primera vez, tanto a alumnos deficientes e inadaptados, como a alumnos superdotados, a su vez determina el tipo de escolarización para unos y otros, quedando sólo los centros de Educación Especial y Aulas de Apoyo para los alumnos deficientes. Sin embargo, pese a la especificidad de los artículos, en cuanto a la atención de estos escolares, en el desarrollo de la ley no aparecen alusiones significativas para ellos, cuya consecuencia ha supuesto la falta de atención educativa «especial» que se establecía en la ley.

Tras este breve recorrido por la legislación española precedente a la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 3 de octubre de 1990), el marco legal, hoy, se encuentra reflejado a partir del desarrollo de esta ley, por establecerse en ella, dentro de la atención a la diversidad, referencias específicas a lo que genéricamente conocemos como alumnos superdotados, adoptándose una nueva terminología (alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual).

El tema de la sobredotación intelectual, en el ámbito escolar cobra relevancia a partir de la promulgación del REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, (BOE, 2 de junio de 1995) en el CAPÍTULO SEGUNDO «de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual», donde se establece la atención educativa, y la evaluación y medidas, respectivamente, en los artículos 10 y 11.

En este Real Decreto se dedica el Capítulo II y la Disposición Adicional Primera expresamente a los alumnos con sobredotación intelectual donde aparecen

una serie de consideraciones, comunes a las demás necesidades educativas especiales, que, en síntesis, serían:

- 1.º Textualmente, los ya citados artículos 10 y 11, considerando la presencia de *profesionales* (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, así como Departamentos de Orientación) *con una formación especializada*.
- 2.º La propuesta de escolarización que ha de ser llevada a cabo en centros ordinarios, estará fundamentada en la evaluación psicopedagógica que será revisada regularmente. El proyecto curricular (medidas pedagógicas, organizativas y de funcionamiento previstas) incluirán las necesidades de estos alumnos. Además se incluirán para los alumnos y las alumnas las pertinentes adaptaciones curriculares.
- 3.º Excepcionalmente, siguiendo la Disposición Adicional Primera, se podrán establecer las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolarización obligatoria.

Como consecuencia de esta última consideración (Disposición Adicional Primera. Flexibilización del período de escolarización), este Real Decreto se empezó a desarrollar con la *Orden de 24 de abril de 1996 (BOE, 3 de mayo de 1996) por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*, cuyo ámbito de aplicación se extiende a todos los centros docentes del Estado Español que imparten las enseñanzas obligatorias de Educación Primaria o de Educación Secundaria. Y, a continuación, dicha Orden se vio ampliada para el M.E.C. con la *Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE, 16 de mayo de 1996)*, cuyo ámbito de aplicación será para los centros docentes de enseñanza obligatoria situados en el *ámbito territorial de gestión* del Ministerio de Educación y Ciencia.

El profesor y su formación

Desde este marco legal, hablar de respuesta educativa adecuada para la atención del superdotado supone, necesariamente, tener en cuenta la figura del *profesor* como agente que interactúa entre la *enseñanza*, el *currículum* y la *escuela*.

Para Blat y Marín (1980) el «**profesor** es quien se dedica profesionalmente a **educar** a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura».

Comúnmente, se reconoce a los profesores como aquellas personas cuya actividad laboral es la Enseñanza o Docencia. Por tanto, uno de los elementos que caracterizaría al profesor «es la actividad de la **enseñanza**, la función docente como tarea intencional» (Marcelo, 1990). Continúa este autor precisando que «la **intencionalidad** aparece como una característica específica de la enseñanza, que la diferencia de otras actividades comunicativas. Siempre que se enseña existe la intención de comunicar algo (contenido cultural) a alguien para que éste lo aprenda». Años anteriores, Gónzalez Soto (1989) en este sentido señalaba que «la enseñanza es la acción que se lleva a cabo intencional y sistemáticamente para el logro de aprendizaje».

La responsabilidad de la enseñanza «pivota en torno al docente, que es quien tiene la competencia para ejercer la función indicativa en una o varias materias del **currículo**» (Fernández, 1990), partiendo de que currículo «es una serie estructurada de pretendidos resultados de aprendizaje» (Johnson, 1981), y orientado a unas metas educativas definidas y coordinadas en el contexto escolar, en el marco de la atención a la diversidad.

La **escuela**, institución con múltiples objetivos, no es, como afirma Santos Guerra, similar a ninguna otra, «es la unidad educativa clave, (...) la unidad básica para el desarrollo o la mejora educativa» (Dalin y Rust, 1983).

En síntesis, el profesor tiene como tarea la enseñanza; su espacio de intervención es el currículo; y su contexto de acción es la escuela. A esto hace referencia Escudero (1990) cuando plantea que «lo organizativo y lo pedagógico son dos dimensiones que, aunque separables a efectos analíticos, no deben serlo desde perspectivas educativas preocupadas por elaborar un discurso que aspire a clarificar y orientar la acción educativa».

Ante estas consideraciones, como argumentos genéricos básicos para todo proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental dotar de **formación al profesorado**, entendiendo por formación todo «proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades» (Ferry, 1983), con el fin de optimizar su tarea educativa, en función de la competencia profesional que nuevos planteamientos socio-políticos, contextos socio-culturales y referencias legislativas determinen.

Entre estas circunstancias es conveniente destacar que el docente, ante un alumno con necesidades educativas especiales (a.n.e.e.), tenga presente el importante cambio de perspectiva, en cuanto al uso del término, que, primordialmente, ahora, descansa en estas dos ideas básicas:

- * *No es utilizar un eufemismo para designar a los alumnos llamados hasta ahora «deficientes».*
- * *Se trata de un término estrictamente educativo que nos remite a la respuesta educativa que algunos alumnos precisan en determinados momentos y situaciones escolares (MEC, 1992 Cajas Rojas).*

Por consiguiente, no siempre es el alumno o alumna quien es especial; lo especial son **algunas condiciones** que necesita para llevar a cabo los aprendizajes.

Algunas de estas condiciones son las que necesitan los alumnos que presentan sobredotación intelectual, y es competencia del profesor adecuarlas a sus necesidades educativas, fundamentadas en una filosofía, a esto Whitmore (1988) aporta que «*la filosofía educativa de la superdotación se basa en la premisa de que, sin una educación diferenciada apropiada, las capacidades intelectuales excepcionales del niño no se desarrollarán tan plenamente como podrían*».

Añaden Newland (1976) y Whitmore (1980), cuya opinión es compartida por otros autores, que la desatención educativa de los alumnos muy capacitados es el resultado de una información incompleta e inexacta acerca de las personas excepcionalmente capaces para aprender y una **falta de formación** de los profesionales de la educación para identificar y atender las necesidades educativas que presentan.

Conviene partir pues, de qué se entiende por superdotado, es decir, el concepto, y en función de qué definición se adopte, orientaremos su educación. Passow y Tannenbaum ya en 1978, señalaron que la definición del sujeto superdotado y con talento proporciona la dirección no sólo para procedimientos de identificación, sino para el diseño de las oportunidades educativas y el subsiguiente currículum diferenciado.

Posteriormente, Pendarvis (1981) aportaba a este respecto que «*la manera en que se define la superdotación es un punto crítico, ya que la definición, 1.º indica a los educadores, así como al público en general, a quiénes tiene la intención de atender la educación de niños superdotados, y 2.º guía el desarrollo de los procedimientos de identificación y los programas educativos*».

Sería, por tanto, aconsejable que el **currículum de la formación del profesor** para la educación de un niño superdotado, tanto *inicial como permanente*, debería comprender los siguientes aspectos:

- Conocimiento psicopedagógico: características psicológicas y psico-educativas.
- Conocimiento del contenido y su didáctica: qué y cómo enseñar (características para la detección, modelos de identificación y estrategias de intervención).
- Conocimiento del medio: contexto educativo (escuela y compañeros) y contexto socio-familiar.

E, incluir objetivos sobre las actitudes y disposiciones del profesor, entendiéndose por **disposición** «una característica atribuida al profesor, que se refiere a la tendencia de sus acciones en un contexto particular» (Katz y Rath, 1985, citado en Marcelo 1994, pág. 248).

En definitiva, la formación del profesor en el conocimiento de la superdotación contribuirá positivamente a que la escuela comprensiva e integradora dé la respuesta educativa al derecho que asiste a los alumnos superdotados para recibir una educación acorde a su circunstancia personal y adaptada a sus necesidades. Este es el modelo de escuela a la que todos aspiramos, y que el sistema educativo, paralelamente, tiene la obligación de ofrecer, evitando con ello lo que afirma Coriat (1990): «cuando a los superdotados no les presta asistencia ni los toma a su cargo un organismo capaz de ayudarlos en sus esfuerzos de aprendizaje, su nivel intelectual, si no constituye un quebranto legal, al menos los pone en situaciones frustrantes y problemáticas».

Una experiencia sobre la formación del profesor

La experiencia se desarrolló durante dos cursos consecutivos (1994-95 y 1995-96) planteándose, desde el primer momento, como Seminarios de Formación Permanente del Profesorado para la educación de alumnos superdotados. La experiencia se realizó durante períodos estivales (mes de julio) y fue llevada a cabo por Medina y Magaz (1996), dentro de el Plan de Actualización Docente promovido por **acción educativa** en convenio con la Comunidad Autónoma de Madrid.

Acción Educativa es un movimiento de Renovación Pedagógica cuyo objetivo es trabajar por una *Escuela de Calidad*. Para ello, desde hace más de veinte años organiza la conocida Escuela de Verano, ayudando al profesorado en su práctica diaria, facilitándoles elementos de reflexión, intercambios y experiencias que hagan posible una escuela activa.

Este Movimiento de Renovación Pedagógica, de acuerdo con el convenio suscrito entre la Comunidad Autónoma de Madrid, el Ministerio de Educación y Cultura y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid, expide un certificado a cada uno de los participantes, acreditado y homologado por la Subdirección General de Formación del Profesorado.

Estos Seminarios de Formación Permanente del Profesorado estaban dirigidos a profesores de Enseñanza Obligatoria (E. Primaria y E. Secundaria) que, interesados y motivados por el tema, asistieron de manera voluntaria. Se pretendía que entre los asistentes hubiera un clima favorecedor de actitudes positivas y participativas, donde la expresión del pensamiento de cada uno fuera libre y espontánea sin inhibiciones o temores. Se potenció la discusión crítica y la reflexión sobre la propia práctica docente. El intercambio de experiencias y planteamientos educativos sobre los niños y niñas superdotados, su integración en las aulas y la problemática familiar y social fueron temas de amplios y enriquecedores debates.

Los profesores manifestaron su preocupación ante la atención educativa de los alumnos y alumnas superdotados y de sus dificultades para su posible detección e identificación. Los niños, normalmente, no llegan a la escuela con la etiqueta de «superdotados», ya que supone una excepción la existencia de un diagnóstico previo de las capacidades de cada individuo. Las oportunidades que los niños tienen de demostrar su potencial intelectual y/o su precocidad, dependen del clima que el profesor sea capaz de crear en el aula, de su nivel de tolerancia, de su flexibilidad, y de la atención a la diversidad del alumnado.

Estas cualidades docentes pueden enseñarse y aprenderse, pero no suelen ser innatas en el profesorado. *«Según las investigaciones de Levineson (1956), Shetzer (1960), Wilson (1936), los maestros, en las clases medias, han detectado solamente el 50% de los niños que podrían ser objeto de cursos especiales. Pregnato y Birch han estudiado siete modos diferentes de seleccionar a los niños precoces. Los maestros ocupan el penúltimo lugar en el cuadro. En efecto, ellos habían dejado de seleccionar al 50%, en cambio, el 31,5% de los que habían designado, solamente tenían niveles de CI medios. Cornish (1968) llega a resultados menos gloriosos: la selección correcta por parte de los maestros no supera el 31%, mientras que el 51% de los niños designados eran de nivel medio» (citado en Coriat 1990, págs. 86-87).*

Los **objetivos** a conseguir de estos Seminarios fueron:

- Sensibilizar y concienciar al profesorado de la problemática personal y social del niño superdotado.

- Conocer los rasgos diferenciadores del superdotado para su atención en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Elaborar materiales que estimulen y potencien la imaginación y la creatividad de los alumnos superdotados.
- Facilitar al profesorado estrategias Educativas y Metodológicas para la atención a la diversidad en el aula.

Como **contenidos** se desarrollaron:

- Descripción de la situación real (social, escolar y familiar) de los alumnos y alumnas superdotados.
- La educación del superdotado desde una perspectiva legal en nuestro país.
- Perfil psicopedagógico de estos alumnos y sus necesidades psicoeducativas.
- La intervención educativa: diferentes estrategias (aceleración, enriquecimiento, adaptaciones curriculares, ampliaciones extracurriculares).
- El juego creativo en los superdotados.
- Elaboración y uso de materiales didácticos.

Las **estrategias metodológicas**, empleadas en el desarrollo de los Seminarios, estuvieron en función del número de sesiones de trabajo, y del número de asistentes (cuarenta profesores de distinta procedencia geográfica, edad, estudios realizados y titulaciones, situación laboral...).

La secuenciación de los contenidos se adaptó, en todo momento, a las necesidades e intereses de los asistentes, manteniendo un adecuado equilibrio entre las exposiciones teóricas, el trabajo en equipo y la elaboración y aplicación de materiales didácticos.

Todos sabemos que los docentes tendemos a enseñar con los métodos que nos aplicaron y no con los métodos que estudiamos (teorías de reproducción), los seminarios contaron con espacios de trabajo abiertos a la reflexión, en los cuales, los asistentes, fueron tratados como debería tratarse en el aula a los alumnos superdotados.

Se llevó a cabo un enfoque Metodológico Abierto e Interrogativo donde el profesor facilita directrices que ayudan a los alumnos a pensar sobre temas, les

muevan a que pregunten cuestiones sobre dichos temas y vayan más allá de unos simples apuntes, motivando a no dar respuestas correctas y favoreciendo, con ello, el pensamiento creativo y útil.

La descripción y utilización de materiales didácticos se completó con la elaboración de materiales propios para las distintas áreas curriculares y destinatarios (Educación Primaria y Educación Secundaria).

La valoración general de este trabajo aparece adscrita al objetivo de garantizar la eficacia de la Renovación Pedagógica, por lo cual, acción educativa lleva a cabo una exhaustiva evaluación de todos y cada uno de los Cursos y Seminarios impartidos.

Los indicadores a calificar, por parte de cada participante, son los siguientes:

- Interés en el tema al comenzar el Curso o Seminario.
- Relación posibilitada por los ponentes. Grado de acuerdo con el temario del Curso o Seminario.
- Nivel de conocimientos de los ponentes sobre el tema.
- Interés de los ponentes por enseñar.
- Aptitud de los ponentes para enseñar.
- Evolución del interés a lo largo de las sesiones de trabajo.
- Relación posibilitada por los ponentes.
- Utilidad práctica de lo aprendido.

En una puntuación sobre 5, y teniendo como media de referencia la resultante de todos los Cursos y Seminarios impartidos, la valoración final de esta experiencia sobre la Formación del Profesorado fue de una puntuación de 5 en los indicadores «Interés de los ponentes por enseñar», «Aptitud de los ponentes para enseñar», «Relación posibilitada por los ponentes»; de 4,9 en: «Relación posibilitada por los ponentes», y «Evolución del interés a lo largo de las sesiones de trabajo». Y, el resto, fue valorado entre 4,6 y 4,8.

Asimismo, la valoración que se realizó según un cuestionario de elaboración propia y al que respondieron todos los asistentes a los Seminarios de Formación impartidos fue altamente positiva, destacándose las siguientes referencias:

Asistencia al curso: 98,9%; Interés por el curso: 97%; Nivel de participación: 96%; Novedad del tema: 95%; Nivel de solicitudes e inscripciones: 94%; Grado de satisfacción: 95,3%; Cooperación e intercambio de experiencias: 94,8%; Gratificación del trabajo en grupo: 94,1%; Ritmo de trabajo: 93%.

Conclusión

Tras el análisis, reflexión y valoración de mis experiencias como docente interesada en la educación de los alumnos superdotados, concluir con las siguientes consideraciones:

- 1.^a Que el diagnóstico diferencial de estos sujetos no es competencia del profesor, pero es conveniente que dominen una serie de conocimientos generales sobre sus características, para conseguir una rápida detección e identificación, resolución de problemas personales, e interpersonales (Informe Marland, 1971).
- 2.^a En general, el profesorado manifiesta interés por la formación sobre educación del superdotado. Asimismo, se reconoce como señala Coriat (1990) que «*la enseñanza uniformada no se adapta ni a los niños disminuidos ni a los niños precoces*». Es, por tanto, necesario en el profesor, tener la formación suficiente que le permita ser capaz de dar a cada alumno la enseñanza adecuada.
- 3.^a La respuesta de los profesores ante un alumno identificado como superdotado de los profesionales de la educación no es la misma. Para unos, la reacción es de sorpresa «*¡Santiago es superdotado!*»; para otros, de confusión e inseguridad «*¿Cómo debo tratarle y enseñarle?*» «*¿Sé lo suficiente?*»; mientras que todavía los hay que manifiestan incluso actitudes de rechazo «*¡Esto, para mí, es una carga añadida!*» «*Si es tan listo... ¿por qué no progresa solo?*».

De aquí deriva una triple realidad:

- El profesor no siempre identifica al superdotado. *Necesita el diagnóstico de un experto.*
- Existen profesionales que muestran actitudes positivas y de compromiso hacia la educación del superdotado. *Necesita más formación.*
- Una minoría, por el contrario, declara abiertamente una tendencia segregadora hacia este alumnado. *Necesita sensibilización, concienciación, más información y formación.*

Estas tres situaciones nos permiten afirmar que deben tenerse en cuenta dos aspectos fundamentales: la *IDENTIFICACIÓN* del superdotado, y su *EDUCACIÓN*.

- 4.^a Ser profesores capaces de estimular la creatividad de todos los alumnos. Según dice Coriat (1990) «*en la Escuela, la casi totalidad de los esfuerzos están dirigidos a la aceptación ciega de las ideas del sistema transmitido por los libros y nada o casi nada se deja a la expresión original y personal*»... «*A los niños, la expresión creadora les permite, en cualquier campo, un equilibrio frente a la repetición machacona y la asimilación de los conocimientos*». El docente que conoce los supuestos teóricos acerca de la creatividad reconoce en su trabajo sentido y justificación, su disposición es abierta y tolerante a las preguntas sorprendentes, inusuales, inesperadas, etc. y tiene conciencia de que, en función de su actitud, se puede estimular o inhibir la creatividad de sus alumnos.

Bibliografía

- Coriat, Aaron R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Craecker, R. (1958). *Los niños intelectualmente superdotados*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Escudero Muñoz, J. M. (1990). «Formación centrada en la escuela». (Ponencia) *presentada a las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo*. La Rábida (Huelva).
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Santillana.
- Ferry, G. (1983). *Le traject de la formation*. Paris: Dunold.
- Ley General de Educación (LGE) de 4 de agosto de 1970
- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) MEC.
- LOGSE (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo. *BOE*, de 4 de octubre de 1990.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- MEC. Secretaría de Estado de Educación (1992). «Los alumnos con necesidades educativas especiales» (Cajas Rojas).
- Medina, M.^a T., y Magaz, M. (1996). *Atención educativa a los alumnos sobredotados intelectualmente*. En prensa.
- Newland, T. W. (1976). *The gifted in socio-educational perspective*. Nueva Jersey. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Orden Ministerial de 18 de junio de 1940 (MEC).
- Orden Ministerial: 9.792: de 24 de abril de 1996 (MEC) por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración

del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Pendarvis, E. D. «Gifted and Talented Children», en W. H. Berdine & A. E. Blackhurst (eds) (1981). *An introduction to special education*. Boston-Toronto: Little, Brown & Co.

Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Resolución: de 29 de abril de 1996 (MEC) por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Whitmore, J. (1980). *Giftness, Conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.

Whitmore, J. (1988). «Nuevos retos a los métodos de identificación habituales». En Freeman, J. (dir.) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.

Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC.

- * Se llevó a cabo un enfoque Metodológico abierto e interrogativo donde el profesor facilita directrices que ayudan a los alumnos a pensar sobre temas, les muevan a que pregunten cuestiones sobre dichos temas y vayan más allá de unos simples apuntes, motivando a no dar respuestas correctas y favoreciendo, con ello, el pensamiento creativo y útil.