

PAPEL DEL TUTOR O CONSEJERO ESCOLAR ANTE LOS NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Leopoldo Carreras Truñó

Psicólogo

Coordinador del Grup de Treball de Superdotació i Altes Capacitats del COPC (Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya)

Delegado en España del WCGTC (World Council for Gifted and Talented Children)

Miembro fundador de FICOMUNDYT (Federación Iberoamericana del Consejo Mundial del Niño Bien Dotado y Talentoso)

1. Delimitaciones de conceptos del tema

En la actualidad, vivimos en una sociedad que mantiene la filosofía de que «si algo no aparenta estar roto, no lo arregles». Pero un chico/a que tiene su espíritu coartado es difícil de arreglar... No pretendemos ser alarmistas, pero ciertamente existe un preocupante número de suicidios entre los adolescentes, si más no, según los estudios realizados en EE. UU. (Silverman, 1991; Delisle, 1986; Farrell, 1989; Hayes y Sloat, 1990; Kerr, 1991; Lajoie y Shore, 1981; Leroux, 1986), lo cual debería alertarnos sobre el hecho de que, para algunos jóvenes, la intervención llega demasiado tarde, si es que nunca llega. Estos estudios no concluyen que los alumnos superdotados tengan un riesgo más elevado de suicidio que sus compañeros, pero sí que se observa que los estudiantes que llevaron a cabo un acto de suicidio mientras se encontraban en el instituto eran, en un elevado porcentaje, de los que mejores notas sacaban en sus cursos... y de los que estaban identificados como superdotados, el porcentaje más elevado recae entre los que suspenden. Es más, en una encuesta realizada por la doctora Silverman en el año 1990 entre diversos profesionales que atendían a superdotados (maestros, psicólogos y consejeros) se detectó que la ideación suicida era un rasgo muy común entre estos alumnos/as y, de hecho, se reportaron muchos intentos de suicidio entre ellos.

La explicación de estos hechos podría venir dada probablemente por la hipersensibilidad de que están dotados estos chicos/as, pues es un rasgo propio de las personas con altas capacidades intelectuales. El sentimiento de humillación, aislamiento, alienación o depresión, cuando se experimenta con la intensidad característica de los superdotados, puede llegar a ser fatal.

Por lo tanto, no podemos decir que sea extravagante la figura de un «consejero escolar» adiestrado en tratar con las necesidades psicológicas de los chicos/as con altas capacidades porque, de hecho, puede incluso salvar vidas. Ya en el año 1986, Delisle, en un estudio, concluía que el número de suicidios aumentaba a medida que el número de consejeros escolares disminuía por culpa, en aquel entonces, de recortes en los presupuestos destinados a las escuelas públicas.

Lo ideal sería que en cada escuela existiera la figura de un consejero escolar que tuviera por función el consejo preventivo hacia los estudiantes con altas capacidades. *Esta tarea la puede ejercer tanto un psicólogo como un psicopedagogo, un pedagogo o un maestro.* Pero lo que está claro es que las necesidades emocionales diferenciales de los estudiantes superdotados no se pueden dejar de banda de ningún modo, al igual que sucede con las necesidades educativas especiales. Por lo tanto, esperemos que no sea necesario llegar a observar una serie de tragedias en nuestro país (como sucedió en EE. UU. a finales de los años ochenta) a fin de llamar la atención de las autoridades sobre la seriedad de este hecho.

2. Particularidades de interés para el tutor/a sobre el tema

2.1. Objetivos para un programa de aconsejamiento (counseling) para alumnos con altas capacidades dentro de las escuelas

Debido a sus características especiales, éstos serían algunos de los puntos más importantes que deberían tratarse dentro de una relación de aconsejamiento con alumnos/as con altas capacidades, ya que son algunas de las debilidades que más se cuentan entre ellos/as:

- Que entiendan cuáles son sus puntos fuertes y débiles.
- Aceptación de uno mismo y reconocimiento de sus limitaciones.
- Compromiso para trabajar sus aptitudes específicas.
- Desarrollo de su *locus de control* interno. Es conocido dentro de las teorías del aprendizaje social como la identificación de dónde se origina la fuerza motivadora que lleva a los sujetos a actuar de una cierta manera y no de otra ante la misma situación; constituye una explicación del lugar o foco en el cual se ubica el núcleo que refuerza la realización de las conductas o acciones de los sujetos. Es un constructo de personalidad referido a la *percepción* del núcleo desde el cual son determinados causalmente los eventos de la vida desde la óptica del propio individuo, quien los considera consecuencia de su conducta o resultado de circunstancias como el destino, suerte o factores externos y sin relación con sus actos. Se le refiere también como la medida de qué tan lejos se ven a sí mismos los individuos en cuanto al control y la responsabilidad acerca del curso de los acontecimientos, tanto deseables como no deseables, que han tenido lugar en su vida. Por lo tanto, desarrollar el locus de control interno hace referencia a trabajar el hecho de que las acciones de uno son el resultado de su propia conducta y pensamientos, y no de la suerte o el destino o factores similares.
- Aceptación de los errores como parte de las experiencias de aprendizaje.
- Aprender habilidades en resolución de conflictos.
- Aprender habilidades en solución de problemas.
- Ser conscientes, entender y aceptar a los demás.

- Aprender habilidades comunicativas.
- Aprender a ser asertivos en vez de agresivos.
- Aprender a hacer un buen uso de sus aptitudes de liderazgo y de toma de decisiones.
- Aprender técnicas de relajación y de afrontamiento del estrés.
- Desarrollar la capacidad de verse tanto a sí mismos como a los acontecimientos en general con humor.

Un programa de aconsejamiento preventivo debería incluir encuentros semanales en los que los estudiantes pudieran comentar y discutir asuntos de su propio interés. Con el actual clima educativo, puede parecer que estemos a años luz de poder contratar consejeros específicos para alumnos con altas capacidades en todas las escuelas, pero es básico que alguien dentro de cada escuela esté preparado para realizar esta tarea y este «alguien», repetimos, *puede ser tanto el psicólogo escolar como un psicopedagogo, un pedagogo o un maestro (incluso el mismo tutor del niño)*.

2.2. Cuestiones de personalidad

En lo referente a *aspectos de personalidad* que deben tratarse con este tipo de alumnos/as dentro de las sesiones de aconsejamiento, éstos suelen ser los que más se dan:

- *Sensación de sentirse diferentes*. Un chico/a que se siente diferente de los demás tiene tendencia a creer que «algo debe de ir mal en mí». La ansiedad que esto provoca se puede aliviar considerablemente mediante un aconsejamiento apropiado desde el mismo momento en que se realiza la identificación. Para un alumno/a que nunca ha estado identificado como superdotado, los sentimientos de inferioridad con respecto a los demás pueden permanecer incluso a lo largo de toda su vida.
- *Confusión sobre el significado de «superdotación»*. Una vez identificados, es normal que se hagan preguntas como: «¿De dónde viene mi superdotación?, ¿Desaparecerá?, ¿Qué se espera de mí ahora?, ¿Qué ocurre si no cumplo con sus expectativas?, ¿Por qué yo?, etc.». Cualquier programa de intervención con superdotados debe partir de un marco teórico que defina claramente qué es la superdotación. Un buen punto de partida, cuando se trabaja dentro de la escuela, es explicar que «necesitan diferentes experiencias de aprendizaje que algunos de sus compañeros de clase». Así, se les puede ayudar a entender que pueden tener resultados excelentes en algunas asignaturas, pero que muy probablemente tendrán peores resultados en otras, lo cual no quiere decir que hayan fracasado. Deben entender que ser los mejores en todo es un objetivo que no es nada realista; y, en el caso de que se produjera este hecho dentro de un aula, todo lo que querría decir es que le faltan compañeros de clase estimulantes, de su nivel o superior. Cuanto antes se encuentre un alumno/a superdotado con compañeros de su mismo nivel intelectual,

más fácil le será abandonar la expectativa de querer ser el mejor en todo.

- *Sensación de no ser entendidos por los demás.* También se les debe preparar para tratar con el hecho de ser malentendidos y hacia la potencial hostilidad que pueden recibir por parte de otros alumnos/as, e incluso de los maestros, hacia sus capacidades. Tanto los padres como algunos maestros pueden esperar (de manera muy poco realista) que estos chicos/as sean buenos en todo, y otros alumnos les pueden molestar o hacer rabiar a menudo poniéndoles todo tipo de motes: «sabiondo», «cabezón», «empollón», etc. Un programa de aconsejamiento puede ayudarlos a encontrar maneras de responder ante estos sarcasmos o insultos, y, lo que todavía es más importante, les puede dar el soporte emocional suficiente para ayudarlos a resistir la internalización de estos mensajes.
- *Miedo al fracaso.* Este miedo persigue a muchos de los niños y niñas superdotados, sobre todo a los que son más introvertidos, pues éstos se encuentran muy incómodos mostrando debilidad ante los demás. No aceptan que nadie vea todos los borradores o intentos fracasados de sus trabajos; sólo aceptan que vean sus trabajos acabados y en perfecto estado de revisión. Por lo tanto, a estos chicos/as se les debe proporcionar un espacio donde se les respete su privacidad y trabajar poco a poco estos sentimientos de miedo al fracaso, pero en un ambiente donde se encuentren los menos mirones («moscones») posibles.
- *Perfeccionismo.* A los estudiantes con altas capacidades se les puede ayudar a tratar con el elevado grado de perfeccionismo que poseen (muy posiblemente de manera innata) haciéndoles entender que es algo que viene conjuntamente con la superdotación, enfatizando los aspectos positivos que puede tener, pero haciendo que se den cuenta y reconozcan la ansiedad y frustración que provoca. Cuando estos chicos/as experimentan estos sentimientos (lo cual, debemos añadir, es algo que nos hemos encontrado muy a menudo), se les debe conducir hacia la comprensión de que estos sentimientos son los esperables cuando cualquiera emprende una tarea difícil, pero que ellos tienen la suficiente fuerza interior para sobreponerse y vencerlos.
- *Depresión.* La depresión puede venir dada por el sentimiento de excesiva presión (tanto interna como externa) porque se han comprometido a trabajar más de lo que realmente pueden hacer, debido a una extrema competitividad o a otros muchos estresores. Los estudiantes superdotados/as pueden padecer un tipo prematuro de lo que podríamos llamar «depresión existencial» debido a sus elevadas y prematuras preocupaciones sobre los problemas y conflictos de la humanidad. Este tipo de depresión aparece cuando su capacidad para absorber información sobre acontecimientos preocupantes es mayor que su capacidad para procesarlos, entenderlos y asimilarlos. Debemos darnos cuenta de que estos chicos/as intentan descubrir el sentido de la vida y de la muerte, de la existencia del universo, del porqué de las cosas, etc., mientras todavía son unos niños o adolescentes, cuando se trata de hechos en los que incluso los hombres más sabios a lo largo de la historia han fracasado en dar

explicaciones... Posiblemente, la depresión llega como resultado de la disincronía, de la incongruencia, entre el estadio evolutivo del niño/a y sus aptitudes intelectuales.

2.3. *¿Aconsejamiento individual o grupal?*

En cuanto a si es mejor aplicar un programa de aconsejamiento para alumnos/as con altas capacidades de manera individual o grupal, debemos tener en cuenta otro hecho: el aconsejamiento grupal sólo será efectivo si estos alumnos se sienten en un entorno protegido. Los problemas que experimentan los superdotados/as están muy a menudo relacionados, como ya hemos visto, con su falta de seguridad emocional cuando se encuentran dentro de un grupo heterogéneo, es decir, en un grupo donde hay chicos y chicas de todo tipo, con altas capacidades y sin. Los superdotados tienen diferentes problemas que los demás chicos/as de su misma edad y NO los expondrán nunca delante de un grupo heterogéneo, pero sí que se pueden hacer surgir cuando se encuentran con otros alumnos/as con problemas similares. Por lo tanto, la conclusión es que si se han de hacer las sesiones de aconsejamiento de manera grupal, éstas deben realizarse con grupos con las mismas características.

Los chicos/as menores de 10 años a menudo sacan provecho de sesiones basadas en el juego, en las cuales tienen oportunidad de actuar sus frustraciones y conflictos internos mediante muñecos, plastilina, dibujos y todo tipo de juguetes, mientras abordan conversaciones sobre sus sentimientos y acciones con el terapeuta o consejero. En cambio, los estudiantes mayores de 10 años prefieren un tipo de tratamiento más adulto, basado en la conversación clásica.

3. y 4. Rol del tutor/a o del orientador/a. ¿Cómo deben actuar?

4.1. Técnicas de aconsejamiento individual

Invitar al estudiante a compartir sus sentimientos. Una sesión de aconsejamiento individual normalmente comienza con una pregunta abierta, es decir, una pregunta que requiere de una respuesta que vaya más allá de un «sí» o un «no». El consejero debe incluir en esta pregunta alguna observación sobre el estado emocional del estudiante que le anime a expresar sus sentimientos, como «Me ha parecido que últimamente te sentías aburrido en clase. ¿Qué crees que está pasando?», o bien «Hoy pareces más triste (o contento, o lo que sea). ¿Qué opinas sobre esto?», o «¿Cómo ha ido todo desde la última vez que hemos hablado?».

Escucha activa. Escuchar atentamente al alumno/a puede parecer algo obvio para comentar, pero no es algo tan fácil de hacer. Todos nos distraemos fácilmente, dejándonos llevar por nuestros propios pensamientos. Para algunos estudiantes superdotados, las sesiones de aconsejamiento pueden significar alguna de las escasas ocasiones en que captan del todo la atención

de un adulto. La escucha activa es la llave para un aconsejamiento efectivo. El consejero indica mediante su postura corporal, expresión facial y contacto ocular (es decir, mediante lo que conocemos como «comunicación no verbal» que está receptivo a los sentimientos y experiencias del alumno/a.

Demandar más información. Nunca debemos asumir que hemos entendido totalmente la o las situaciones que nos describe el alumno/a. La escucha activa implica también que se debe responder a la información que nos da con preguntas, observaciones, gestos, afirmaciones e incluso resúmenes de lo que ha expresado para ver si hemos entendido bien lo que nos explica. Esto se transmite mediante frases del tipo: «Dime algo más sobre...» o «¿Qué sientes cuando...?» o «No veo la relación entre...», etc. Quienes hayan estudiado algo de técnicas de psicoterapia podrán apreciar que esto es similar a las técnicas dinámicas de confrontación y clarificación, pero en realidad no es necesario llegar al nivel de la interpretación propio de la psicoterapia psicoanalítica.

A medida que el alumno/a comparte en voz alta diferentes aspectos de una situación, se hace más consciente de los elementos y las motivaciones de sus conductas. Muy a menudo, sencillamente hablar en profundidad sobre un problema ya abre las puertas para encontrar las vías de posibles soluciones a éste.

Parafrasear para obtener feedback sobre lo que estamos escuchando. Parafrasear es otra manera de escucha activa. Al principio se puede hacer de manera casi literal, repitiendo con las mismas palabras lo que el alumno/a dice: «Te he oído decir que... ¿Es correcto?». En un segundo nivel, el consejero resume la información recibida con sus propias palabras. Más adelante, en un tercer nivel, el consejero ha de inferir los sentimientos a partir del contenido de lo que le han expuesto, y retornarlos: «Parece como si te hubieras sentido humillado por esta experiencia...» o «Esto te ha hecho sentir furioso... o alegre...» o el sentimiento que aparezca.

Animar la expresión de emociones. Tratar con los sentimientos del alumno/a en una situación dada es mucho más efectivo que discutir los hechos en sí. Los hechos no se pueden alterar cuando ya han pasado, pero las emociones que provoca, las actitudes y las percepciones sobre estos mismos hechos sí que se pueden cambiar, preparando de este modo el camino para cambiar la conducta en futuras situaciones similares. Debe animarse al estudiante a que comparta toda su gama de emociones mediante frases como: «¿Cómo te sentiste cuando...?» o «¿Cómo te hace sentir esto ahora...?»

Los sentimientos negativos muy a menudo son inaceptables de expresar en el entorno familiar; por consiguiente, el consejero debe asegurar al alumno que todos sus sentimientos son aceptables, tanto los positivos como los negativos: «Puedo entender por qué te sentiste así...». Cuando algún chico/a tiene problemas para expresar sus sentimientos, el consejero debe reflejar el contenido emocional de lo que el chico/a está diciendo, y

comprobar si este reflejo es acertado: «Estabas furioso, ¿no es así?» o «En esta situación yo me hubiera sentido bastante confuso...».

Compartir experiencias personales relevantes. Es apropiado que el consejero comparta experiencias similares que le hayan podido pasar a él, siempre que estas experiencias no acaben convirtiéndose en el centro de atención y se olvide que se cuentan porque estos alumnos/as superdotados se sienten a menudo tan solos que les ayuda mucho saber que otros también han pasado por experiencias similares.

Animar mediante la validación de las aptitudes más destacadas del alumno/a. Muchos estudiantes con altas capacidades no se dan cuenta de que son muy buenos en determinadas áreas. En parte, este hecho viene dado porque están acostumbrados a quitar importancia a sus aptitudes en un intento de convencerse a ellos mismos y a sus compañeros de clase de que «son normales y corrientes» o que «no son diferentes de los demás». Por lo tanto, el alumno/a superdotado necesita de los ánimos del consejero para reconocer y utilizar todos sus recursos internos y para ganar el coraje suficiente para cambiar sus creencias y conductas autodestructivas.

Apoyar los sentimientos sin tomar parte. Es importante validar los sentimientos del alumno/a sin tomar partido por una parte u otra de la cuestión tratada. En muchos casos, el chico/a sólo explicará una parte de la historia, ya sea debido a su estado emocional, o bien porque sólo es consciente de algunos elementos de la situación y no de todos. Cuando el consejero da apoyo a la percepción y creencias actuales del estudiante, involuntariamente está impidiendo que éste vea nuevas perspectivas. Esto sucede de manera subliminal, tanto mediante el asentimiento verbal como por la expresión corporal (asentimiento excesivo con la cabeza...). Por lo tanto, debemos presuponer siempre que estamos tratando con información parcial. Deben apoyarse los sentimientos, pero reservar el juicio de la situación e intentar obtener más datos. Por ejemplo: «Parece que realmente te sientes trastornado por la manera como él/ella te trata. Entonces, ¿por qué continúas con la relación?».

Explorar los aspectos positivos del problema. Cuando un estudiante busca consejo, está predispuesto a describir todos los aspectos negativos que hacen que una situación sea problemática. Pero es importante extraerle los componentes positivos a fin de obtener una visión más equilibrada de la complejidad del problema. Por ejemplo: «Si te fueras de casa, ¿qué añorarías de tu familia?».

Cuando se trata de cambiar conductas, es muy útil explorar conjuntamente con el alumno/a los beneficios de realizar el cambio. Por ejemplo, si un estudiante desea rebajar peso, el consejero puede hacerle escribir una lista con todos los beneficios potenciales de perder peso, ¡así como de todas las satisfacciones que obtiene comiendo tanto! Sin esta

información equilibrada, un programa de pérdida de peso no funcionaría porque no se estaría tratando con todos los elementos involucrados en el problema.

Ayudar a clarificar el problema. Una buena parte del aconsejamiento consiste en aprender a clarificar. La mayoría de los buenos consejeros saben que el problema que estos chicos/as presenten inicialmente no será su problema principal. Así como alguien que fuera un profano en el tema intentaría dar una solución rápidamente, de manera bienintencionada, el consejero debe dejar pasar el tiempo y utilizarlo para estudiar bien la cuestión desde tantos ángulos como sea posible. Porque un problema puede tener muchas facetas y cada una de ellas debe examinarse separadamente. Los superdotados a menudo necesitan ayuda para poder hacer una exhaustiva clasificación del problema a través de la miríada de acontecimientos e impresiones a fin de formarse una idea clara. A menudo, también se les puede pedir que realicen un gráfico o dibujo del dilema, además de hablar sobre él, lo que también ayuda bastante a clarificarlo.

Ayudar al estudiante a analizar y priorizar problemas. Una vez hemos detectado el problema principal, debemos ayudar al alumno a analizarlo y priorizar las cuestiones que deban resolverse. A menudo, esta parte de la técnica de aconsejamiento requiere crear listados de partes del problema y comenzar por trabajar aquellas que sean más sencillas de cambiar, para después, poco a poco, ocuparse de las más difíciles.

Determinar qué se puede cambiar. Algunas facetas en determinada situación se pueden cambiar, pero en otras no. El consejero debe ayudar al estudiante a contemplar los diferentes aspectos de un problema, como ya hemos visto, y determinar cuáles pueden cambiarse. Esto implica separar las partes que se encuentran bajo su control de las que no. Muy a menudo, los alumnos/as creen que ninguna parte del problema está bajo su control y que son, sencillamente, víctimas de desafortunadas circunstancias (su locus de control, como comentábamos anteriormente, se encontraría fuera de ellos mismos). Pues bien, antes de que se dé un cambio, esta percepción debe ser modificada. Mientras el alumno se sienta como una víctima indefensa, todo el cambio que se puede esperar del esfuerzo del aconsejamiento será sólo quitar la visión de que «es terrible esto que me sucede a mí», pero no habrá una auténtica mejoría.

En cualquier situación existe un aspecto que puede ser alterado: uno mismo. Para conseguir una mejoría, la persona debe estar predispuesta a aceptar parte de la responsabilidad del problema. Tener la propiedad del problema ofrece una buena base para establecer objetivos y conseguir un cambio conductual. El estudiante debe ver qué aspectos de él mismo puede cambiar a fin de mejorar la situación.

Ofrecer nuevas perspectivas. Una de las ventajas de hablar con alguien sobre un problema es la posibilidad de ganar una nueva perspectiva de la situación, como saben muy bien todos los psicoterapeutas. Una persona que no esté directamente involucrada en el problema puede ofrecer nuevas percepciones, ser más objetivo y ver la cuestión desde una óptica diferente. Debemos pensar que a veces, cuando un alumno/a superdotado está sufriendo, se puede creer que estará sufriendo para siempre. El consejero puede asegurarle que él no siempre se ha sentido así y que conseguirá salir con bien de la actual crisis.

Además, un consejero que sea mínimamente perspicaz no sólo puede ofrecer objetividad, sino también un tipo de subjetividad que puede ser muy provechoso: sus propias percepciones del problema. A veces, éstas están directamente relacionadas con la información recibida, o en el conocimiento que tiene de la personalidad del alumno/a. Otras veces, las percepciones provienen de la experiencia personal del consejero, o de asociaciones que puede hacer con otros que han tenido alguna vivencia similar. También a veces estas percepciones pueden provenir de presentimientos que ha de confrontar con el alumno, como por ejemplo: «Acabo de tener esta idea. ¿Qué te parece? ¿Crees que podría ser apropiada para el problema que nos ocupa?».

Ayudar a examinar supuestos básicos. Una vez establecida una buena relación con el alumno (no olvidemos que esto es uno de los primeros pasos que se deben dar), el consejero puede comenzar a estimularlo para que examine sus creencias y conflictos a un nivel más profundo. Este examen debe llevarse a cabo de manera cuidadosa, transmitiéndole que se le acepta plenamente a él como persona y a sus creencias, y haciéndole ver que se confía en sus capacidades para poder dominar cualquier situación.

Confrontarlo con las discrepancias. A medida que el estudiante revela más y más información, el hilo conductor del conflicto comienza a surgir. Pero a menudo aparece en forma de piezas discrepantes de información, actitudes y sentimientos. También se puede observar a través del lenguaje corporal. Por ejemplo, el estudiante se está riendo mientras describe un acontecimiento triste, o puede decir que está tranquilo mientras no para de dar golpes con un pie en el suelo. El consejero debe tomar nota de estas discrepancias y exponerlas en el momento apropiado durante la sesión: «Me estás diciendo que esto no te importa en absoluto, pero mira qué dice tu pie...». O también: «Me siento francamente confuso por...», reflejando las inconsistencias presentadas, como «la semana pasada decías que tu madre siempre te apoyaba, pero ahora acabas de explicarme tres incidentes en los cuales has sentido que ella te defraudaba (o te hacía sentir mal...)». Este tipo de confrontación aporta elementos al conflicto interno que el estudiante puede no haber conectado conscientemente.

Ayudarlo a marcarse objetivos. Los objetivos deben significar un compromiso para el cambio. Algunos estudiantes sólo querrán un hombro sobre el que

llorar, pero esto sucede porque de hecho se encuentran con que tienen miedo de realizar cambios en ese momento de su vida. Mediante los ánimos, el consejero ayuda al alumno/a a percibir que una vía más armoniosa es posible y que se puede conseguir, que es factible. Sólo cuando se compromete, el alumno está a punto para explorar nuevas opciones. Por eso es importante haber establecido una buena relación con él durante el tiempo que hayan durado los pasos anteriores antes de ayudarlo a considerar posibles soluciones.

Ayudarle a explorar opciones. Este punto viene a ser como una tormenta de ideas (*brainstorming*). El consejero actúa como guía, sin ofrecer sugerencias hasta que el estudiante ha agotado sus propias ideas. También se pueden explorar opciones de manera visual, mediante diagramas. Las opciones no se juzgan sobre si son buenas o no hasta que se ha acabado la fase de generación de ideas. Es el estudiante quien selecciona las opciones que cree que pueden tener más potencial para funcionar bien; después, se priorizan y se escoge por cuál le gustaría empezar.

Ayudarlo a observar antes de intentar el cambio. El primer paso para cambiar una conducta a menudo es el acto de observación. Mientras el estudiante observa su propia conducta, comienza a desarrollar lo que Dabrowski definía como «sujeto-objeto», una función de un rango superior que le permite a uno evaluarse a sí mismo de manera objetiva. El consejero ha de animar al alumno/a a observar sus propias reacciones durante una semana y escribir bajo qué condiciones un mismo patrón de conducta (supuestamente, el que intenta cambiar) se repite. La observación debe ser tan detallada como se pueda, incluyendo pensamientos, sentimientos y el impacto de su conducta sobre los demás. El mero hecho de autoobservarse ya implica en sí una mejoría. El conseguir que se comprometa para ser un experimentador de su propia conducta le proporciona un sentimiento de control y reduce la resistencia al cambio.

Reconocer y potenciar los cambios. Conseguir cambios en la vida de cualquier persona es difícil y requiere bastante tiempo y, sobre todo, paciencia. El consejero está allí para proporcionar soporte y *feedback* (retroalimentación) durante el proceso. Ha de alertar al estudiante que lo más probable que suceda es que haga dos pasos adelante y uno atrás. Debe reconocerle los esfuerzos hechos, por pequeños que sean, hacia la consecución de los objetivos marcados y recordarle lo lejos que ha llegado desde donde estaba al empezar. Si se encuentra con obstáculos, el consejero debe ayudar a reevaluar la situación y, cuando es necesario, buscar planes alternativos. Incluso cuando el estudiante ha terminado con las sesiones de aconsejamiento, el consejero ha de mantener algún tipo de contacto y es válido incluso que vaya controlando el crecimiento y desarrollo del estudiante. Se queda como si fuera un apoyo, una reserva a la cual el alumno/a puede acudir si surgen nuevas crisis. Debemos pensar que una vez la relación entre el estudiante y el consejero se ha establecido, ésta continúa

intacta, sin que importe demasiado el tiempo que hace desde que ha habido el último contacto entre ellos.

Saber cuándo derivar. A veces, nos podemos encontrar con situaciones que sobrepasan las capacidades incluso del consejero más experimentado. Un chico/a podría tener un brote psicótico, necesitar hospitalización, convertirse en alcohólico, tener una sobredosis, o episodios de violencia familiar, etc. Por lo tanto, es básico que esté familiarizado con los recursos que pueda tener en su comunidad para tratar con tipos específicos de problemas adonde poder derivar al estudiante y su familia. No podemos esperar que una sola persona sepa cómo tratar de manera efectiva con la gran cantidad de problemas psicológicos que se le pueden presentar. Es importante ser conscientes de cuándo un problema nos sobrepasa (esto es especialmente importante en los consejeros noveles).

Confidencialidad. También es esencial mantener la confidencialidad, como en una psicoterapia, y explicar los límites de esta confidencialidad: la protección del estudiante está por encima de la confidencialidad. Es importante que los consejeros entiendan que la lealtad al alumno/a no está por encima de la necesidad de comunicar los comportamientos autodestructivos a quien le pueda ayudar.

5. Propuesta de actividades de integración y aceptación en el grupo aula

Además de la técnica expuesta en el apartado anterior, dentro del aula el tutor/a también puede hacer mucho por conseguir una buena integración del/los alumnos con altas capacidades intelectuales. Una manera que hemos encontrado especialmente fructífera para conseguirlo es mediante las sesiones de tutoría. En ellas, el tutor/a puede modificar la posible visión negativa que tengan los compañeros sobre un alumno en concreto mediante una reflexión colectiva sobre el tema.

A continuación, expondremos algunos ejemplos de preguntas que han demostrado su efectividad en sesiones de tutoría para conseguir este objetivo. Se trata de hablar del «sentido de cooperación» en clase. Démonos cuenta de que en ningún momento se habla o se cita a una persona en concreto (en nuestro caso, al alumno con altas capacidades), sino que debemos mantenernos en la formulación de preguntas a la clase de manera general. Esto suele provocar notables sesiones de comentarios y discusiones que terminan, por lo general, con una modificación del modo de pensar de los alumnos. Deben formularse preguntas como:

- ¿Cooperamos en clase? ¿Se ayuda a aquellos a los que les cuesta aprender? ¿La ayuda es altruista o se buscan otras cosas a cambio?

- ¿Hacemos demasiada «publicidad» de nuestras ayudas o, por el contrario, creemos que es normal ayudar?
- ¿Pensamos que es mejor que cada uno se haga su trabajo? ¿Por qué?
- ¿Tenemos sentido de grupo o, por el contrario, somos demasiado individualistas, sobre todo cuando pensamos que ayudar nos puede perjudicar?
- ¿Tenemos ideas demasiado radicales en la formación de grupos de amistad?
- ¿No dejamos que participen en los aprendizajes o en los juegos aquellos que consideramos que no son de nuestro grupo?
- ¿Aislamos a compañeros? ¿Por qué?
- Imaginad que sois vosotros los rechazados o aislados. Pensad cómo os sentiríais y describidlo con al menos cinco adjetivos.
- Plantear el tema de la existencia en clase de grupos flexibles con mucho movimiento o, por el contrario, de grupos cerrados en los que no puedan entrar los compañeros. Si fueran cerrados, ¿por qué se darían? Si tuviéramos que solucionarlo, ¿cómo lo haríamos?
- *Brainstorming*. Confeccionar un listado de ideas para poner en práctica a fin de mejorar la relación entre compañeros. Todas las ideas son buenas y ninguna, por extravagante que parezca, se debe criticar.
- ¿Es bueno que cada alumno tenga sentido de pertenencia y estimación dentro del grupo clase? ¿Por qué?
- Si estos sentimientos no se dan, ¿qué se puede hacer para desarrollarlos?

6. Referencias bibliográficas

Alonso J.A. Bajo rendimiento escolar y/o fracaso escolar en superdotados. En: Benito Y. (ed.). Problemática del Niño Superdotado. Salamanca: Amarú Ediciones, 1990.

Alonso, J.A. Bajo rendimiento escolar en superdotados. En Benito Y. (ed.). Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones, 1992.

Castelló A., y Martínez M. Necessitats educatives especials. Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Generalitat de Catalunya, Departament d'ensenyament, octubre 1998.

Dabrowski K., Kawczak A. y Piechowski M. Mental growth through positive disintegration. Londres: Gryf, 1970.

Delisle J.R. Death with honors: suicide and the gifted adolescent. Journal of counseling and development 1986; 64: 558-560.

Delisle J.R. The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the education of the gifted* 1990; 13: 212-228.

Farrell D.M. Suicide among gifted students. *Roeper Review* 1989; 11: 134-139.

García Yagüe, J. y cols. *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: Cepe, 1986.

Genovard C. y Castelló A. *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Barcelona: Pirámide, 1990.

Hayes M.L. y Sloat R.S. Suicide and the gifted adolescent. *Journal for the education of the gifted* 1990; 13: 229-244.

Kerr B.A. Educating gifted girls. En: Colangelo N. y Davis G.A. (eds.). *Handbook of gifted education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1991a.

Kerr B.A. *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Education, 1991b.

Lajoie S. y Shore B. Three myths? The overrepresentation of the gifted among dropouts, delinquents, and suicides. *Gifted Child Quarterly* 1981; 25: 138-143.

Leroux J. Suicidal behavior and gifted adolescents. *Roeper Review* 1986; 9: 77-79.

Martínez M. y Castiglione F. Objetivos de intervención en el superdotado: la dificultad de un abordaje integrador. En: *Actas del congreso internacional de superdotación. Problemática socioeducativa*. Porto (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

Martínez M. y Castiglione F. *Romper estereotipos sobre la superdotación*. Conferencia Madrid, 1995.

MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica. *La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid: MEC, 1995.

Renzuli, J.S. El Concepto de los Tres Anillos de la Superdotación: un Modelo de Desarrollo para una Productividad Creativa. En: Benito, Y. (ed.). Intervención e Investigación Psicoeducativas en Alumnos Superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones, 1994.

Silverman, L.K. Counseling the gifted and talented. Denver: Love Publishing Company, 1993.

Silverman, L.K., y Leviton, L.P. Advice to parents in search of the perfect program. Gifted Child Today Magazine 1991; 14 (6).

Silverman, L.K. Desarrollo Emocional de los Superdotados a través del Ciclo Vital. En Benito, Y. (ed.). Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones, 1992.

Terrassier J.C. Dyssynchrony-uneven development. En Freeman J. (ed.). The psychology of gifted children. Nueva York: Wiley, 1985.

Wallace B. La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela. Madrid: Visor distribuciones, 1988.