

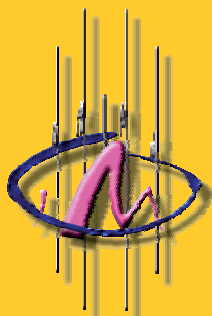
CENTRO
HUERTA
DEL REY

IDEA *cción*

LA REVISTA EN ESPAÑOL SOBRE SUPERDOTACION

Formato electrónico, Nº 31 - ESPECIAL 2010

ISSN 1695 - 7075



Octavo Congreso de la Federación
Iberoamericana del Consejo Mundial de
Niños Superdotados y Talentosos

CONFERENCISTAS MAGISTRALES

Françoys Gagné 🇨🇦 **Canadá**

Yolanda Benito Mate 🇪🇸 **España**

Violeta Arancibia 🇨🇱 **Chile**

10·11·12
noviembre **2010**
León, Guanajuato, México



UNIVERSIDAD
DeLaSalle
BAJIO



FICOMUNDT
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO

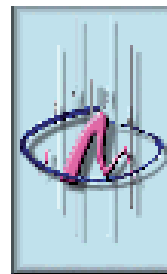


PRESENTACIONES DEL VIII CONGRESO IBEROAMERICANO

VIII Congreso de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de niños superdotados y talentosos, Ficomundyt. León (Guanajuato, México), Noviembre 2010

Editado por:

Dr. Juan A. Alonso, Centro español para la ayuda al desarrollo del superdotado
Ideación, la revista en español sobre superdotación



Pio del Río Hortega, 10
Phone/fax.- 34 – 983 - 341382
e-mail: c_h_rey@cop.es
<http://www.centrohuertadelrey/nuevo>
47014 Valladolid
ESPAÑA



The Ideacion Magazine doesn't expressly line up with the opinions of the collaborators who sign their papers, it doesn't necessarily identify itself with them, whose responsibility is exclusiveness of the authors. The total or partial reproduction of this publication is not allowed without the written authorization from the editorial.

ISSN 1695-7075

© Juan A. Alonso

© Ideación

Publicado en 2010



Comité Científico:

Dra. Yolanda Benito (España)
Dr. Juan Antonio Alonso (España)
Dra. María de los Dolores Valadez (México)
Mtra. Ma. del Socorro Durán González (México)
Lic. Alejandro Ávalos Rincón (México)
Lic. Mariela Vergara (Argentina)
Mtra. Renata Rodrigues Maia Pinto (Brasil)
Dra. Marsyl Bulkool Mettrau (Brasil)
Dra. Krissia Morales (Costa Rica)
Dra. Maria Caridad García (Colombia)
Lic. Nora Fanny Calcina (Perú)
Dra. Silvia Vaca (Ecuador)
Lic. Celeste Costa Martins (Portugal)
Dra. Mary L. Parkinson (Minorías Iberoparlantes, Australia)



EDITOR

Esta edición incluye las presentaciones del VIII Congreso Iberoamericano de niños superdotados y talentosos, organizado por la Universidad De La Salle Bajío en la Ciudad de León (Guanajuato, México) durante los días 10 a 12 de noviembre. Esta edición especial formato libro electrónico conforma un “**Manual**” de obligada lectura para profesionales, investigadores, padres, etc.

La publicación está organizada en cuatro partes:

Una **primera parte** en la que se incluyen todas las **Ponencias** desarrolladas en el Congreso.

Una **segunda parte** en la que se incluyen **Experiencias prácticas** llevadas a cabo, un **Panel de la Universidad Nacional Autónoma de México** y otro **Panel de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos**.

Por último, la **tercera parte** en la que se incluyen las Conferencias Magistrales.

*Juan A. Alonso
Editor*

CONTENIDOS

Primera parte: Ponencias

Pruebas académicas para la acreditación y ubicación adelantada (aceleración) de los niños sobresalientes en México. Pedro Sánchez Escobedo y Rubí Medrano Chan. (KB) pp. 1-8

Detección de Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en niños designados por sus docentes como dispersos o hiperactivos. Paula Gabriela Irueste y María Cristina González. (KB) pp.9-19

Programa de intervención educativa para alumnos de educación secundaria con superdotación intelectual. Norma Guadalupe Márquez Cabellos, Kalina Isela Martínez Martínez, María de los Dolores Valadez Sierra y Roque Quintanilla Montoya. (KB) pp. 20-33

Talento, neurociencia y pedagogía. Jairo Giraldo Gallo y Constanza Núñez Vargas. (KB) pp. 34-42

Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes con aptitudes sobresalientes en escuelas secundarias de Cuernavaca. Naara González Álvarez. (KB) pp. 43-56

Percepciones de los padres de hijos con altas capacidades intelectuales sobre sus sentimientos y expectativas. Aldo E. Mercado Abúndez y Gabriela López Aymes. (KB) pp. 57-68

Diseño de un instrumento dirigido a profesores para detectar el potencial sobresaliente. Erika Tapia de La Rosa, Grecia Emilia Ortiz Coronel, Araceli Lemus Méndez, Aurora González Granados y Fabiola Zacatelco Ramírez. (KB) pp. 69-81

Propuesta educativa de enriquecimiento extracurricular y su implementación: PEEE. Krissia Morales Chacón. (KB) pp. 82-96

Conclusiones del trabajo de relevamiento estadístico sobre niños y adolescentes dotados y talentosos argentinos -Cedalp 2000-2009. Mariela E. Vergara Panzeri y Equipo de Cedalp. (KB) pp. 97-112

Inteligência e superdotação de mães e filhos avaliada através das escalas Wechsler. Marsyl Bulkool Mettrau y Mariângela Miranda Ferreira Macedo. (KB) pp. 113-125

Aspectos emocionales y relacionales de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. María Ángela Gómez Pérez y María de los Dolores Valadez. (KB) pp. 126-141

El tacto docente ante alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos. María del Socorro Ávila López, María de los Ángeles Gómez López y Maricela Zúñiga Rodríguez. (KB) pp. 142-154

Segunda parte: Experiencias Prácticas

Los intereses vocacionales en sujetos con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta. Carmelina Paba Barbosa y Oscar Javier Martínez. (KB) pp. 155-167

Taller de enriquecimiento personal - creativo con adolescentes de aptitudes sobresalientes. Emma Isabel Soriano Martínez, María Isabel Galindo García, Dra. Doris Castellanos Simons, Mariana Elizabeth Vargas Pineda y Emmanuel Carlos De Mata Castrejón. (KB) pp. 168-177

Proyecto Pequeños Reporteros. Bárbara Pérez Valero. (KB) pp. 178-184

Programa de orientación para padres de alumnos sobresalientes de una escuela primaria del estado de Tlaxcala. Fabiola Muñoz Ramírez y Víctor Manuel López Carrasco. (KB) pp. 185-198

Experiencia metodológica de trabajo con padres y madres de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos. Salvador Mejía Tostado y Martha Leticia Cabrales de Anda. (KB) pp. 199-203

La construcción de un proyecto de aprendizaje colectivo con alumnos sobresalientes en una escuela pública: el caso de la Primaria Josefa Ortiz de Domínguez; San Juan Tlacotenco, MÉXICO. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez. (KB) pp. 204-216

Una experiencia de contribución al desarrollo de las habilidades científicas en niños aptitudes sobresalientes. Anel González Ontiveros y Ma. del Rosario Ferro Vázquez. (KB) pp. 217-226

Doble excepcionalidad: superdotado y problemático. Ingrid Dallal Fratz. (KB) pp. 227-231

El funcionamiento de la Inteligencia Humana. Marsyl Bulkool Mettrau. (KB) pp. 232-242

El tutor de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, educador emergente en la sociedad del conocimiento. Maricela Zúñiga Rodríguez y Silvana Laura Lozano Samperio. (KB) pp. 243-251

Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, evaluación de su aplicación en el Sistema Educativo de Hidalgo. Rosa Isabel Ortiz Suárez y Maricela Zúñiga Rodríguez. (KB) pp. 252-260

Una capacitación docente exitosa resulta directamente proporcional para la detección, evaluación y atención de alumnos AS. Alfredo Vaca Castillo, Ma. Lourdes Cisneros y Yolanda Vaca Ledesma. (KB) pp. 261-273

La atención a niños con facultades talentosas sobresalientes: una experiencia pionera en el Perú, en el marco de un programa estatal. Manuel Rodríguez Rodríguez. (KB) pp. 274-282

El Programa de Modificabilidad Cognitiva: una propuesta para favorecer el talento en la práctica clínica privada. Héctor E. Reyes Valadez. (KB) pp. 283-287

PANEL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbanas marginadas. Guadalupe Acle Tomasini Y Gabriela Ordaz Villegas. (KB) pp. 288-299

Alumnos sobresalientes: identificación y diseño de programas en escenarios de educación primaria. Fabiola Zacatelco Ramírez y Blanca Ivet Chávez Soto. (KB) pp. 300-309

Juego y solución de problemas: actividades para promover la resiliencia en sobresalientes. Blanca Ivet Chávez Soto y Fabiola Zacatelco Ramírez. (KB) pp. 310-320

Importancia de la identificación de adolescentes con aptitudes sobresalientes. Gabriela Ordaz Villegas y Guadalupe Acle Tomasini. (KB) pp.321-328

PANEL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Implementación de políticas en el campo educativo: el caso de los niños sobresalientes en las escuelas primarias públicas de Morelos. Felipe Pineda Barrera. (KB) pp. 329-342



La educación inclusiva vista desde los estudiantes con aptitudes sobresalientes.
Leticia García Ramírez Y Gabriela López Aymes. (KB) pp. 343-353

Comprensión multimedia en estudiantes con altas capacidades intelectuales.
Santiago Roger Acuña y Gabriela López Aymes. (KB) pp. 354-365

Desarrollo emocional de los alumnos con altas capacidades intelectuales en aulas
inclusivas. Gabriela López Aymes y Santiago Roger Acuña. (KB) pp. 366-379

CONFERENCIAS MAGISTRALES

*Problemática de adaptación en alumnos superdotados considerando el nivel de
superdotación y la edad.* Yolanda Benito Mate. (KB) pp. 380-395

Atención a estudiantes con talentos académicos de extrema pobreza. Violeta
Arancibia. (KB) pp. 396-410

*Legislaciones internacionales sobre identificación de alumnos con superdotación
intelectual.* Juan A. Alonso. (KB) pp. 411-424

Defining academic talent development through the DMGT. François Gagné. (KB)
pp. 425-441



Pruebas académicas para la acreditación y ubicación adelantada (aceleración) de los niños sobresalientes en México

Pedro Sánchez y Rubí Medrano
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
psanchez@uady.mx

Resumen

Se diseñaron seis pruebas de conocimientos de Español y Matemáticas en nivel primaria, así como la determinación de la validez, confiabilidad y del uso como herramienta en la identificación de niños sobresalientes.

Se trabajó con 341 estudiantes de alto rendimiento de tercero, cuarto y quinto grado de primaria de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mérida. Para cada grado se diseñó una prueba de Español y una de Matemáticas. Las pruebas fueron elaboradas de acuerdo al currículo oficial y en cada una se utilizó contenidos del grado actual y del grado superior inmediato.

Cada una de las pruebas de Español estuvo conformada por 20 reactivos, 10 correspondientes al contenido del grado actual y 10 correspondientes al contenido del grado superior inmediato. Cada una de las pruebas de Matemáticas estuvo formada por 24 reactivos, 12 correspondientes al contenido del grado actual y 12 al contenido del grado superior inmediato.

Los resultados muestran que los reactivos de las pruebas requieren ser revisados para poder ser utilizados como herramienta de apoyo en la identificación de niños sobresalientes. Los resultados también muestran puntajes inferiores en las pruebas de Matemáticas, por lo que es necesario mayor trabajo futuro para obtener mejores niveles de confiabilidad y puntaje en las pruebas.

Palabras Clave: Sobresalientes, medición, logro escolar.

Marco teórico

Todos los campos del esfuerzo humano usan la medición en alguna forma, y cada uno tiene su propio conjunto de herramientas de medición y unidades de medida (Cohen y Swerdlik, 2001). En los últimos años, el creciente uso de pruebas estandarizadas ha causado una revolución en las políticas educativas mexicanas. El impacto de las pruebas de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), ha sido sustancial, sobre todo en los incentivos y reconocimientos a las escuelas de alto rendimiento y se perfila como un hito en la historia reciente de la educación, por ser este el primer indicador directo del aprendizaje del estudiante de educación básica que es atendido en el sistema educativo mexicano.

En educación superior, el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI) es utilizado para la admisión, acreditación y reconocimiento de diversos programas de estudios y; en educación especial, ha habido un incremento significativo en la utilización de pruebas psicológicas estandarizadas para evaluar las necesidades educativas especiales.

Los sistemas escolares deben contar con una batería de pruebas de aprovechamiento estandarizada, con el objeto de tomar decisiones en aspectos académicos de los estudiantes (Hogan, 2004). En México, hay todavía vacíos importantes en el área de medición y evaluación educativa, como es caso de los estudiantes altamente sobresalientes (EAS).

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación es diseñar, desarrollar y validar pruebas de conocimiento que sean útiles para apoyar el diagnóstico integral y la identificación oportuna del EAS en México, considerando el currículo de la educación básica y el contexto nacional. Estas pruebas evalúan logro escolar y no aptitud potencial, y están diseñadas para alumnos considerados sobresalientes sin discapacidad.

Detección del alumno altamente sobresaliente

Para la identificación de los EAS, las pruebas de inteligencia han sido tradicionalmente el criterio para determinar la capacidad sobresaliente, pero no es el único criterio que se debe usar para la adecuada identificación. Por esta razón, se utilizan como complemento, diversos tipos de pruebas como las de aptitudes específicas. En México, la más utilizada es la SAGES-2 (Screening Assesment for Gifted Elementary and Middle School Student–Second Edition) que fue diseñada en Estados Unidos de América y que se ha estandarizado y validado para la población mexicana (Orta y Sánchez, 2003). Con relación a la estandarización, los resultados muestran que en cuanto a la administración y contenidos de la prueba, sólo fue posible sustentar la validez concurrente de la prueba SAGES-2 (4-S) y se reportaron coeficientes de confiabilidad relativamente bajos en algunas de las escalas; en este sentido Sánchez y Acle (2003) a cargo de la estandarización en México, atribuyó estos hallazgos a que esta prueba derivaba del currículo de la educación básica Norteamericana, la cual es sustancialmente diferente al plan nacional de educación básica en México.

Al revisar los ítems en cuanto a contenido, muchos de estos incluyen información no contenida en el currículo oficial de la educación básica mexicana. Además, existen diferencias entre los resultados de procedimientos en México y Estados Unidos, por lo que se necesita investigar más acerca del tópico y diseñar pruebas que sean específicas para el contexto (Sánchez y Acle, 2003).

Marland (citado por Heward y Orlansky, 1998), menciona que la identificación de los niños con AS exige una comparación con los estándares normativos, o sea, aplicables a



un contexto determinado. Además para que se considere que un niño sobresaliente necesita programas de educación especial, el rendimiento del alumno debe estar entre el 3% y el 5% superior de la población escolar de su misma edad. Callahan (cit. en Ohio State Department of Education, 2000), menciona que se necesitan de instrumentos válidos y confiables para la adecuada detección de las habilidades sobresalientes.

Se puede decir que los métodos para identificar a los niños sobresalientes son mediante aplicación de pruebas objetivas o formales y subjetivas o no formales (Kirk, Gallagher y Anastasiow, 1997). Blanco (2001) menciona que estas pruebas pueden ser e inteligencia general, de aptitudes específicas, de creatividad y de ejecución o rendimiento. Las más comunes que se han aplicado son las de inteligencia general, dentro de las cuales se puede mencionar The Stanford-Binet Test of Intelligence, The Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R) y The Wechsler Preschool and Primary Scale for Intelligence (WPPSI).

Respecto a los EAS Johnsen y Corn (2001), Sánchez, Cantón y Sevilla (1997) indican la importancia de la identificación de estos niños de manera confiable, temprana y objetiva para ser referidos a los programas que les ayuden a desarrollar tanto sus talentos como sus potencialidades.

Blanco (2001), menciona que es necesario utilizar pruebas de tipo objetivas y subjetivas como parte del proceso de identificación. Una de las pruebas objetivas es la administración de pruebas de rendimiento (actuación académica). En los primeros cursos de primaria, los mejores indicadores derivan de pruebas de lectura y matemáticas. Sin embargo, en México, hay pocas pruebas válidas y confiables estandarizadas de aprovechamiento y las utilizadas son algunas veces traducidas del inglés (Sánchez y Acle, 2003).

En México se han establecido las pruebas de estándares nacionales, que tienen el propósito de evaluar el sistema educativo y la calidad educativa más que el rendimiento de los estudiantes, además, las pruebas no fueron creadas de acuerdo a los planes y programas de estudio nacionales, razón por la cual se puede decir poco acerca del dominio de los contenidos curriculares que poseen los estudiantes (Backhoff y Martínez Rizo, 2004 y Backhoff, 2005, citados por Backhoff, Sánchez, Peón, Monroy y Tanamachi, 2006).

A pesar de que existen pruebas de inteligencia general y aptitudes específicas, que son usadas en la identificación de niños con aptitudes sobresalientes, no existe una prueba de conocimientos estandarizada para la adecuada identificación. La importancia de este tipo de pruebas de conocimientos o rendimiento académico, es que los puntajes serían buenos indicadores de la aptitud sobresaliente. Además de ser uno de los primeros filtros que pueden estar al alcance de profesores y maestros, ya que la detección oportuna se realiza en la escuela elemental.

Por lo anterior, el diseñar pruebas de conocimientos de Español y Matemáticas de nivel primario, facilitará a los profesores la identificación oportuna de EAS y normar criterios para la ubicación avanzada o aceleración en su caso.

Objetivos

1. Diseñar una batería de pruebas de conocimientos de español y matemáticas de nivel primaria.
2. Explorar la validez y confiabilidad de las pruebas.



3. Estimar el uso de las pruebas como una herramienta de identificación de niños con aptitudes sobresalientes.

Metodología

El presente estudio es de corte cuantitativo, de tipo descriptivo y se basa en la Teoría Clásica del desarrollo de pruebas y de instrumentos de medición y evaluación educativas.

Población

La población son los alumnos de tercero, cuarto y quinto grado de primaria de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mérida. Se trabajó con estudiantes de primaria debido a que las pruebas están relacionadas a una identificación oportuna, además que en el nivel básico existe el Programa para niños con aptitudes sobresalientes. Únicamente se trabajó con niños de tercero, cuarto y quinto debido a la naturaleza de las pruebas.

Muestra

La muestra de alumnos se eligió por conglomerados, ya que se utilizaron grupos enteros de las 14 escuelas primarias seleccionadas. Para contestar las pruebas, de cada grupo o conglomerado, se seleccionaron a los alumnos que cumplieran con el criterio de tener un promedio superior a 9 puntos. Se eligió el criterio de la calificación, ya que el alto rendimiento académico está reflejado en las calificaciones. La calificación es uno de los indicadores para identificar a los niños potencialmente sobresalientes.

Las escuelas participantes se eligieron por conveniencia, considerando la división de zonas de la ciudad de Mérida, Yucatán México y abarcando todos los puntos geográficos de la ciudad, así como el acceso y voluntad de participar en el estudio y proveer de facilidades de acceso al investigador principal. Se eligieron 14 escuelas primarias: 11 públicas y 3 privadas.

De los 341 participantes, 124 (36.4%) son hombres y 217 (63.6%) son mujeres. La Tabla 1 muestra las frecuencias y porcentajes de género por cada grupo participante.

Tabla 1 Frecuencias y porcentajes de género por cada grupo

<i>Grado</i>	<i>Masculino</i>		<i>Femenino</i>		<i>Total</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Tercero	47	38.5	75	61.5	122	35.8
Cuarto	30	27.8	78	72.2	108	31.7
Quinto	47	42.3	64	57.7	111	32.6
Total	124	36.4	217	63.6	341	100

Instrumentos

Se diseñaron seis instrumentos de conocimientos de Español y Matemáticas en nivel primaria, tres de Español y tres de Matemáticas. Para la elaboración de los instrumentos se



utilizó el Plan y programa de educación básica primaria y los libros de texto gratuitos de la SEP. Los libros de texto gratuitos fueron analizados y se elaboró un listado de los contenidos, los cuales fueron utilizados para diseñar las pruebas.

Para cada grado se diseñó una prueba basada en el contenido del grado actual y con el contenido del grado superior inmediato, esto es, las pruebas de tercero tienen contenidos de tercero y cuarto, las pruebas de cuarto tienen contenido de cuarto y quinto y las de quinto tienen contenidos de quinto y sexto grado.

El propósito de realizar este tipo de prueba fue identificar los conocimientos, tanto del grado actual como del grado superior inmediato que tienen los alumnos de alto rendimiento, con el fin de estimar las probabilidades de éxito en el caso de ubicación adelantada (aceleración) del estudiante, bajo el supuesto de si un niño tiene los contenidos del grado superior, éste podrá acceder a la aceleración por grado.

Cada una de las pruebas de español está formada por 20 preguntas. Diez preguntas corresponden al contenido del grado actual y las otras diez al contenido del grado superior inmediato. Cada una de las preguntas tiene cuatro opciones de respuesta, una de las cuales es la correcta.

Cada una de las pruebas de Matemáticas está formada por 24 preguntas, 12 correspondientes al contenido del grado actual y las otras 12 correspondientes al contenido del grado superior inmediato. Cada una de las preguntas tiene cuatro opciones de respuesta, una de las cuales es la correcta.

Para establecer la validez de contenido, se obtuvo mediante un juicio de expertos. El indicador de la validez de contenido se obtuvo de tal manera que la prueba fue considerada con contenido válido en cuanto a la proporción de material cubierto por la prueba y la aproximación al nivel de conocimientos del grado escolar. Esto se estableció mediante un grupo de expertos en el área educativa de nivel primaria considerando los contenidos de los planes y programas.

Como criterio de validez externa se utilizó la prueba de Matrices de la escala Weschler para niños, versión IV (WISC-IV), la cual es esencialmente de razonamiento perceptual, en virtud de que se ha reconocido que las tareas de analogías de matrices constituyen buenas medidas de la inteligencia fluida y estimados confiables de la capacidad intelectual general (Brody, 1992; Raven, Raven y Court, 1998, citados por Weschler, 2007). Esta rutina trata de evaluar del procesamiento de la información y del razonamiento abstracto y contiene 35 fichas con matrices incompletas, en la que se le pide al sujeto que seleccione, entre cinco opciones, la respuesta que complete mejor la matriz.

Los estudios han mostrado una elevada correlación general de .72 entre las pruebas de analogías de matrices y las puntuaciones del Coeficiente Intelectual Total (CIT) y se les considera “relativamente libres de la influencia cultural y del lenguaje y no requieren de manipulación” (Weschler, 2007, p. 15).

Tabla 2 *Correlación de la subprueba de Matrices*

	<i>Español</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Matrices</i>
<i>Español</i>	-	.093	.093
<i>Matemáticas</i>		-	.022



Matrices

-

Como se puede observar la correlación es alta entre la escala de Matrices y las pruebas de Español; sin embargo, entre las pruebas de Matemáticas y la subprueba de Matrices no hay correlación significativa, hallazgo que por inesperado amerita investigación más amplia.

Tabla 3 Índice de confiabilidad de las pruebas diseñadas

Grado	Español	Matemáticas
Tercero	.44	.60
Cuarto	.51	.66
Quinto	.44	.68

La confiabilidad se obtuvo a través del Alfa de Cronbach. En general, los coeficientes fueron relativamente bajos para este tipo de pruebas oscilando entre 0.44 y 0.68; sin embargo son consistentes con los resultados reportados por Sánchez y Acle (2003) en la validación de la prueba SAGES-2, en donde sostiene que el puntaje del índice de dificultad es bajo y que existen muchos factores que pudieran causar este problema, por lo que hay que prestar mucha atención en el diseño de la prueba, la prueba piloto, así como en la administración (Sánchez y Acle, 2003)

Resultados

Discrepancias del criterio por grado

Una vez analizadas las pruebas de manera general, se procedió a realizar un análisis del contenido por grado y del contenido por grado superior en cada una de las seis pruebas. Esto es, cada una de las pruebas se dividió en dos: el contenido del grado y el contenido del grado superior inmediato. La tabla 3, resume los resultados de las pruebas.

Tabla 4 Media y desviación estándar de los puntajes del contenido por grado actual y por grado superior

Pruebas	Español				Matemáticas			
	\bar{X} del grado actual (DS)	\bar{X} del grado superior (DS)	t	p	\bar{X} del grado actual (DS)	\bar{X} del grado superior (DS)	t	p
Tercero	5.17 (1.73)	4.08 (1.55)	6.17	.000	7.27 (1.70)	4.49 (1.70)	15.08	.001
Cuarto	5.00 (1.72)	2.96 (1.45)	10.47	.000	4.12 (1.89)	5.99 (2.06)	9.35	.001
Quinto	3.94 (1.51)	3.93 (1.50)	.051	.959*	6.30 (2.06)	4.11 (2.10)	10.08	.001

Como se observa en la Tabla, no hay diferencias en los ítems de quinto y sexto grado, por lo que se podría inferir que los alumnos tienen los conocimientos del grado superior inmediato, o que en su defecto, los contenidos de ambos grados son muy similares. Esto requiere tanto de un análisis curricular como de la estructuración de las pruebas.

Discusión

Los resultados de la administración de pruebas derivadas del currículo de primaria para tercero, cuarto y quinto grado ilustran las dificultades de evaluar el rendimiento escolar de los alumnos de primaria en México. En específico, hay tres hallazgos que invitan a la reflexión.

En primer lugar, los índices de confiabilidad fueron muy bajos y se alían a los reportados en investigaciones previas y pruebas similares, como la de Sánchez y Acle (2000) y las pruebas de ENLACE.

En segundo lugar, existe evidencia que vulnera la validez externa, en especial la ausencia de correlación de la escala de matemáticas con el criterio externo de la prueba de matrices del WISC-4. Esto es inquietante, sobre todo si se considera que los reactivos son derivados de los programas de estudio vigentes, a través de tablas de especificaciones y con las habilidades requeridas en la teoría general de las pruebas y que las pruebas fueron respondidas por alumnos de alto rendimiento.

En tercer lugar, no hay diferencias en los puntajes e ítems del quinto y sexto grado, lo que cuestiona la dificultad diferencial esperada en el sistema escolar mexicano.

Estos tres puntos invitan a reflexionar y a investigar los retos de la medición del logro escolar en México. Posibles áreas de exploración son: la falta de conocimiento y utilización adecuada de las pruebas académicas estandarizadas, el desapego a los contenidos curriculares, y desde luego, a problemas técnicos en elaboración de criterios y reactivos, el número de ellos y al grado de dificultad en su redacción.

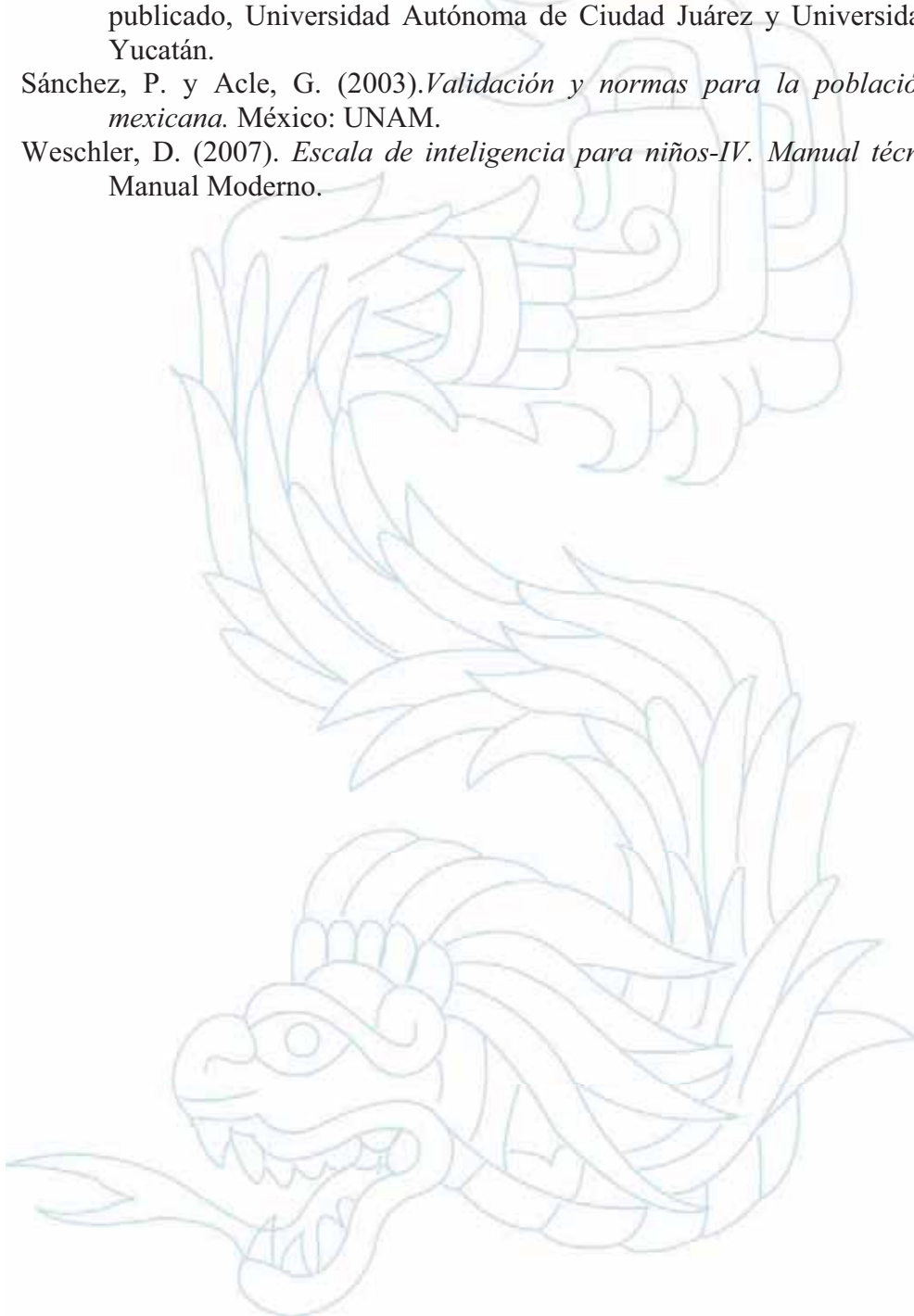
Se sugiere continuar con la realización de investigaciones enfocadas a la atención de niños sobresalientes. De la misma manera investigar sobre la estandarización y normalización de pruebas que sean útiles para nuestro sistema educativo.

Referencias

- Backhoff, E., Sánchez, A., Peón, M., Monroy, L. y Tanamachi, L. (2006). Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y logro educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 029, 617-638.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos sobresalientes*. España: CISS PRAXIS.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2004). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª. Ed.). México: McGraw-Hill.
- Heward, W. y Orlansky, M. (1998). *Programa de Educación Especial 1*. España: CEAC, S.A.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. México: Manual Moderno.
- Johnsen, S. y Corn, A. (2001). *Sages-2 Screening Assessment for gifted elementary and middle school students*. (2a. Ed.) Austin, Texas: Pro-Ed.



- Kirk, S., Gallagher, N. y Anastosiow, J.(1997). *Educating exceptional children*. (8a. Ed.). New York: Houghton Miffling Company.
- Ohio State Department of Education. (2000). *Identification of Children who are gifted. Disabilities and Gifted Education*. [En red] Recuperado de: <http://www.ode.state.oh.us>
- Orta, Y. y Sánchez, P. (2003). *Habilidades verbales de niños con habilidades sobresalientes: un estudio exploratorio preliminar en Yucatán*. Artículo no publicado, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y Universidad Autónoma de Yucatán.
- Sánchez, P. y Acle, G. (2003). *Validación y normas para la población del SAGES-2 mexicana*. México: UNAM.
- Weschler, D. (2007). *Escala de inteligencia para niños-IV. Manual técnico*. México: El Manual Moderno.





Detección de Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en niños designados por sus docentes como dispersos o hiperactivos

Detección de Altas Capacidades Intelectuais (ACI) em meninos designados por seus docentes como dispersos ou hiperactivos

Paula Gabriela Irueste y María Cristina González
Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Médicas,
Universidad Nacional de Córdoba
paulairu@yahoo.com.ar

Resumen

El presente es un proyecto de investigación dentro del marco de una tesis doctoral en curso. Se trata de un estudio de tipo descriptivo empírico con metodología cuantitativa y cualitativa (Montero y León, 2007) cuyo **objetivo general** consiste en detectar altas capacidades intelectuales (ACI) en niños de 6 a 8 años designados por sus docentes como dispersos o hiperactivos en 5 escuelas de educación primaria de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Los **objetivos específicos** pretenden conocer los criterios y características por los que los docentes consideran a un niño como disperso o hiperactivo e identificar la posible existencia de una sobredesignación de los mismos.

La **población** considerada es la de niños de 6 a 8 años que cursan de primer a tercer grado en escuelas de enseñanza primaria de la ciudad de Córdoba. La **muestra** está conformada por niños de dicha población designados por sus docentes como dispersos o hiperactivos.

El **tipo de muestreo** es no probabilístico, de tipo intencional (León y Montero, 2003). Se establece un rango mínimo de 30 participantes para conformar la muestra. La selección de los niños se realiza a través de **entrevistas semi-estructuradas** aplicadas a los docentes.

Las **escuelas** se seleccionan a través de informantes claves y las mismas son de tipo pública y privada, abarcando los diferentes niveles socio-culturales. El tratamiento de los datos será de tipo **descriptivo**.

Renzulli (1986) propone tres características interrelacionadas que definen a un individuo como superdotado: inteligencia elevada, compromiso con la tarea y motivación y alto nivel de creatividad. Por lo tanto, para evaluar ACI se aplicará a los niños seleccionados:

- **Test de Inteligencia para niños (WISC III, 1974)**
- **Test de inteligencia creativa (CREA, 2003)**



- **Cuestionario alumnos para valorar motivación (Consejería de Cultura y Educación de la Comunidad Valenciana, 2002)**

Para la identificación de ACI, Vergara Panzeri (2006) propone utilizar tanto pruebas objetivas, como pruebas subjetivas. Por esto, también se aplicará el **Protocolo de detección de sobredotación intelectual a padres y docentes (Consejería de Cultura y Educación de la Comunidad Valenciana, 2002)**.

Esta comunicación intentará transmitir resultados parciales a través de observaciones clínicas del trabajo ya realizado en las escuelas con los docentes.

Palabras clave: Altas Capacidades Intelectuales- dispersión- hiperactividad

Resumo

O presente é um projecto de investigação dentro do marco de uma tese doctoral em curso. Trata-se de um estudo de tipo descritivo empírico com metodología cuantitativa e cualitativa (Montero e León, 2007) cujo objectivo geral consiste em detectar altas capacidades intelectuais (ACI) em meninos de 6 a 8 anos designados por seus docentes como dispersos ou hiperactivos em 5 escolas de educação primaria da cidade de Córdoba, Argentina.

Os objectivos específicos pretendem conhecer os critérios e características pelos que os docentes consideram a um menino como disperso ou hiperactivo e identificar a possível existência de uma sobre designación dos mesmos.

A população considerada é a de meninos de 6 a 8 anos que cursan de primeiro a terceiro grau em 5 escolas de ensino primaria da cidade de Córdoba. A mostra está conformada por meninos de dita população designados por seus docentes como dispersos ou hiperactivos.

O tipo de muestreo é não probabilístico, de tipo intencional (León e Montero, 2003). Estabelece-se um rango mínimo de 30 participantes para conformar a mostra. A selección dos meninos realiza-se através de entrevistas semi-estructuradas aplicadas aos docentes.

As escolas seleccionam-se através de informantes finques e as mesmas são de tipo pública e privada para que o tipo de mostra seja heterogéneo abarcando os diferentes níveis sócio-culturais. O tratamento dos dados será de tipo descritivo.

Renzulli (1986) propõe três características interrelacionadas que definem a um indivíduo como superdotado: inteligência elevada, compromisso com a tarefa e motivação e alto nível de criatividade. Portanto, para avaliar ACI aplicar-se-á aos meninos seleccionados:

- Teste de Inteligência para meninos (WISC III, 1974)
- Teste de inteligência criativa (CREA, 2003)
- Cuestionario alunos para valorizar motivação (Consejería de Cultura e Educação da Comunidade Valenciana, 2002)

Para a identificação de ACI, Vergara Panzeri (2006) propõe utilizar tanto provas objetivas, como provas subjetivas. Por isto, também aplicar-se-á o Protocolo de detección de sobredotación intelectual a pais e docentes (Consejería de Cultura e Educação da Comunidade Valenciana, 2002).

Esta comunicação tentará transmitir resultados parciais através de observações clínicas do trabalho já realizado nas escolas com os docentes.



Fundamentación y tipo de estudio

El trabajo de psicólogo en las escuelas produce observables que disparan diferentes preguntas de investigación. El presente estudio es producto de una pregunta inicial que llevó a querer conocer si todos los niños considerados por sus docentes como dispersos o hiperactivos serían tales o podrían presentar Altas Capacidades Intelectuales (ACI).

A través de la revisión bibliográfica y de antecedentes encontramos que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) presentan similitudes que pueden llevar a la confusión diagnóstica (Vergara Panzeri, 2006). Numerosas investigaciones sugieren un posible error diagnóstico entre TDAH y superdotación. Hartnett, Nelson y Rinn (2004) intentan proveer soporte empírico a este potencial error diagnóstico. Los investigadores examinaron si los estudiantes graduados como asesores pedagógicos tenían tendencias a interpretar los comportamientos característicos de TDAH y los comportamientos característicos de los niños superdotados, quiénes podrían estar aburridos o experimentar algún otro fenómeno, de una manera equivocada. Los autores concluyeron que los estudiantes graduados en la escuela de counseling no estarían recibiendo el entrenamiento adecuado en lo que respecta a similitudes y diferencias entre ambos tipos de niños lo que podría derivar en la posibilidad de errores diagnósticos. Agregan que si los docentes tuvieran que actuar como diagnosticadores, el TDAH tendería a ser sobrediagnosticado.

Rinn y Nelson (2009) replican y extienden el estudio realizado por Hartnett et al. (2004) utilizando una muestra de estudiantes de magisterio para examinar el potencial error diagnóstico. Los autores afirman que tal como se había afirmado en numerosas investigaciones anteriores: Goerss, Amend, Webb, Webb, y Beljan (2006); Haber (2000); Nelson, Rinn, y Hartnett (2006); Webb et al. (2005), la noción de superdotación puede ser erróneamente diagnosticada como TDAH. Estos autores, citan investigaciones Guenther (1995); Leroux y Levitt-Perlman (2000); Webb y Latimer (1993) en las cuales se afirma que los niños superdotados pueden demostrar comportamientos que son sintomáticos del TDAH: altos niveles de actividad, dificultad en prestar atención, comportamientos impulsivos, dificultades en completar ciertas tareas, dificultades en seguir algunas reglas y regulaciones, dificultades potenciales a nivel social y un potencial bajo rendimiento académico.

Gaillard, Quartier y Besozzi (2004) realizan un análisis retrospectivo de 200 historias clínicas en la Clínica de Psicología de la Universidad de Lausanne en Suiza. Los autores concluyen que teniendo en cuenta la muestra revisada, y aplicando estrictamente los criterios del DSM-IV (APA, 1994), se pudo confirmar el diagnóstico de hiperactividad sólo en cinco de treinta casos (17%). El diagnóstico fue confirmado sólo en uno de cada cinco casos. Los autores demostraron que se tiende a medicar a los niños demasiado apresuradamente, sin haber confirmado el diagnóstico concluyendo que esta tendencia puede ser particularmente nociva ya que impide la verificación científica y desalienta el diagnóstico diferencial.

Tomando en consideración los aportes teóricos y los antecedentes citados comenzamos este proyecto de investigación que en la actualidad está en curso.

Se trata de un estudio de tipo descriptivo empírico con metodología cuantitativa y cualitativa (Montero y León, 2007) cuyo **objetivo general** consiste en detectar altas capacidades intelectuales (ACI) en niños de 6 a 8 años designados por sus docentes como



dispersos o hiperactivos en 5 escuelas de educación primaria de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Los **objetivos específicos** pretenden conocer los criterios y características por los que los docentes consideran a un niño como disperso o hiperactivo e identificar la posible existencia de una sobredesignación de los mismos.

La **población** considerada es la de niños de 6 a 8 años que cursan de primer a tercer grado en 5 escuelas de enseñanza primaria de la ciudad de Córdoba. La **muestra** está conformada por niños de dicha población designados por sus docentes como dispersos o hiperactivos.

El **tipo de muestreo** es no probabilístico, de tipo intencional (León y Montero, 2003). Se establece un rango mínimo de 30 participantes para conformar la muestra. La selección se realiza a través de **entrevistas semi-estructuradas** aplicadas a los docentes.

Las **escuelas** se seleccionan a través de informantes claves y las mismas son de tipo pública y privada para que el tipo de muestra sea heterogéneo abarcando los diferentes niveles socio-culturales.

Renzulli (1986) propone tres características interrelacionadas que definen a un individuo como superdotado: inteligencia elevada (CI por encima de 115), compromiso con la tarea y motivación y alto nivel de creatividad. Por lo tanto, para evaluar ACI se aplica a los niños seleccionados:

- **Test de Inteligencia para niños (WISC III, 1974)**
- **Test de inteligencia creativa (CREA, 2003)**
- **Cuestionario alumnos para valorar motivación (Consejería de Cultura y Educación de la Comunidad Valenciana, 2002)**

Para la identificación de ACI, Vergara Panzeri (2006) propone utilizar tanto pruebas objetivas, como pruebas subjetivas. Por esto, también se aplicará el **Protocolo de detección de sobredotación intelectual a padres y docentes (Consejería de Cultura y Educación de la Comunidad Valenciana, 2002)**.

El tratamiento de los datos será de tipo descriptivo utilizando el paquete estadístico SPSS versión 17 para Windows XP para los datos arrojados por las escalas y cuestionarios. Las entrevistas serán analizadas a través de categorías e indicadores.

A la fecha el estudio lleva concluida la etapa de toma de entrevistas a los docentes por lo que el objetivo de esta comunicación será el de transmitir las observaciones clínicas obtenidas en las mismas, demarcando algunas similitudes y diferencias entre los docentes de las escuelas públicas y privadas.

Observaciones clínicas del trabajo con docentes

1. El acceso al campo

Las escuelas fueron seleccionadas a través de informantes claves. Se logró el acceso a 2 escuelas públicas y 3 privadas. La cultura institucional es determinante en estos casos. Algunas escuelas están ávidas de la presencia del psicólogo allí mientras que otras muestran ciertos resquemores a la hora de permitir la entrada. Las escuelas que finalmente permitieron la realización de la investigación no son las mismas que se contactaron en un primer momento sino que hubo que buscar otras ya que algunas no estaban dispuestas a que evaluáramos a sus niños.



Todos los directivos manifestaban que el estudio les parecía interesante pero que tendrían problemas con los representantes legales de las escuelas o con los padres en cuanto a la evaluación de los niños por lo que decidían no participar.

Una vez obtenidas las autorizaciones para realizar el trabajo, la siguiente dificultad encontrada fue la de conseguir un horario en el que los docentes pudieran ser entrevistados. Algunos accedían con facilidad a ser entrevistados los días en que se llevaban a cabo las entrevistas y otros se excusaban con otras actividades aún teniendo el aval de la dirección para que dejaran de hacerlas.

Ya en la entrevista el grado de disponibilidad fue diferente en cada caso. Si bien, en líneas generales, encontramos docentes dispuestos, abiertos, permeables con ansias de saber y de mejorar su labor diaria, en algunos casos se los veía francamente molestos de tener que hacer la entrevista. Se les explicaba que podían abandonar el estudio en cualquier momento, que podían no responder. A través de esta explicación se lograba vencer la resistencia y allí el clima de tensión se distendía, mostrándose colaboradores y dispuestos.

Una vez finalizada la fase de la toma de entrevistas en las escuelas se les brindó a los docentes un seminario de capacitación gratuito a modo de devolución.

2. El mito de la evaluación aplicada a niños

Este ítem resultó ser el mayor impedimento para el ingreso a las diferentes escuelas. Hay un pre-concepto negativo creado alrededor de la aplicación de tests en niños.

Aún contando con el aval de una institución de Educación Superior a algunas instituciones educativas no les era suficiente como para permitir el ingreso.

Las escuelas privadas son las que mayores obstáculos presentaron al respecto. Un dato llamativo es que en algunos casos resultaron ser los mismos colegas, dependientes de la institución, los que sugerían que no era conveniente aceptar la investigación.

La situación de las escuelas públicas es muy diferente. No sólo permiten el ingreso del psicólogo, sino que piden casi de manera desesperada, recibir ayuda, alguna intervención, cualquiera sea. En las escuelas públicas confunden investigación con tratamiento, por lo que se les explicó que en ninguna manera se trataría a los niños y se hicieron derivaciones al Centro de Salud Pública más cercano. Asimismo, los directivos de las escuelas públicas no pidieron grandes precisiones sobre los tests a tomar o el procedimiento a seguir.

3. La singularidad de cada docente

La predisposición de cada docente se reduce a la singularidad de cada caso. Aquí no encontramos diferencias a nivel escuela pública-privada sino en cuanto a características de la personalidad de cada uno. Algunos muy predispuestos que nos brindaron abiertamente y desde el comienzo toda la información que tenía para dar y otros muy cerrados y hasta agresivos con el entrevistador considerando que su labor era la que estaba siendo evaluada.

Algunos acudían inmediatamente a la cita y hablaban de otros temas a modo de descarga. Otros, evitaban acudir, tratando de que el tiempo asignado transcurriera y realizaban la entrevista rápidamente sin explayarse casi en ningún tema, más bien tomándolo como un cuestionario. Y los menos, no acudían por lo que había que acordar otra cita a la que tampoco acudían, hasta que finalmente se lograba concretar la entrevista.

De todos modos, se logró realizar las entrevistas a todos los docentes de 1° a 3° grado de las 5 escuelas primarias.



4. Designación de los niños

“Lo ideal sería tener un gabinete psicoterapéutico, estamos muy solas. Entre nosotras detectamos, derivamos, pero te imaginas los padres...no tienen dónde ir, pero les cansa, están agotados de trabajar. Uno queda mal porque no es un solo chico, son varios y no te da tiempo.” Docente de 3º grado, escuela pública.

“Yo siempre derivó. Un docente no puede saber si tiene o no el trastorno.”

Docente de 3º grado, escuela privada.

En cuanto a la designación de los niños encontramos una polaridad. Por un lado, los docentes que manifiestan no tener problemas en su aula ni tener ningún alumno disperso o hiperactivo. Por el otro lado, los docentes que consideran como disperso o hiperactivo a cualquier alumno que “se porta mal” o presenta algún tipo de problema, sea éste familiar, social, médico, etc.

Los docentes que tienen un conocimiento más cercano sobre el TDAH designan, por lo general, a no más de uno o dos niños como dispersos o hiperactivos.

5. Circuito post-detección de problemáticas

“El contacto con los padres primero pasa por nosotros, hablamos nosotros directamente con ellos.” Docente de 3º grado, escuela pública.

“No creo poder detectarlo pero cuando presentan dificultades de este tipo me dirijo a mi psicopedagoga escolar y a mi equipo directivo.”

Docente de 1º grado, escuela privada.

Resultan diferentes los caminos que toman los docentes de las escuelas públicas de los de las privadas. Los primeros, al detectar un problema en el niño hablan directamente con los padres. En contadas ocasiones se informa primero a la dirección. Al hablar con los padres les sugieren que consulten pero ellos mismos manifiestan no saber muy bien a qué profesional derivar por lo que prefieren sugerir a los padres que asistan al centro de salud pública más cercano. Los que sí derivan a una especialidad eligen la psicología o la psicopedagogía como opción para que los padres consulten.

Los docentes de escuelas privadas cuentan, por lo general, con un equipo técnico psicopedagógico que es al cuál recurren, en primer lugar, al detectar una problemática. El profesional que atiende el tema es quien se encarga de informar a los directivos y en los casos considerados “de gravedad” se informa a los propietarios de la escuela.

La derivación se hace generalmente a psicología en primer lugar, siguiendo neurología como la especialidad a la que derivan según el caso.

La presencia del gabinete psicopedagógico en la escuela privada alivia a los docentes y, en cierta manera, los exime de responsabilidad. Es función del psicólogo o del psicopedagogo, ver qué pasa con este niño que está “presentando problemas en el aula”. Si citan a los padres de los niños por nota acuden a la brevedad. Los directivos también controlan que se lleven a cabo los tratamientos psicoterapéuticos estando en permanente contacto con los



equipos que tratan a sus niños. Más aún, en algunos casos no permiten la inscripción al próximo año lectivo si los padres no cumplieron con los tratamientos sugeridos.

En el caso de las escuelas públicas, los docentes deben realizar tareas que le corresponderían al psicólogo, padre, madre, médico, etc. Los grados son más numerosos, contando cada docente con alrededor de 30 alumnos mientras que en las escuelas privadas los grados cuentan con alrededor de 20 alumnos por docente. Los docentes de las escuelas públicas también manifiestan que citan a los padres para hablar de sus hijos y no acuden. Por todo esto, es notable el mayor nerviosismo y desesperación de los docentes de las escuelas públicas. Sin ayuda profesional, con más niños, sin respaldo de los padres no hay red de contención posible que facilite la labor cotidiana.

6. ¿Qué conocen los docentes sobre el TDAH?

La formación de los docentes también presenta marcadas diferencias, siendo los docentes de la parte privada, en su mayoría, los que mayor formación presentaban en cuanto a la temática. Conocen o al menos cuentan con una idea clara de lo que es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Algunos aún conocen los diferentes tipos que el trastorno puede presentar. Sin embargo, en las escuelas públicas, a excepción de unos pocos docentes que pueden dar una idea cercana, la mayoría no cuenta con el conocimiento sobre qué es y cómo se manifiesta el mencionado trastorno en la escuela, en el aula.

Algunas definiciones de los docentes de escuelas privadas:

“Según mis ideas previas se relaciona con trastornos de la conducta que tienen que ver con no poder centrar la atención en el trabajo, en las consignas, con no poder quietarse y necesitan estar en movimiento”. Docente de 1º grado, escuela privada.

“He escuchado sobre este trastorno por encima. No se si podría detectarlo. Calculo que son chicos a los que les cuesta escuchar al docente. Deben ser chicos que se mueven todo el tiempo, se levantan, juegan con la lapicera...”. Docente de 2º grado, escuela privada.

“Son chicos que se levantan, están atentos a otra cosa, preguntan, molestan, no dejan hablar, por ahí están sentados, quietos, no hablan pero están en su mundo, no atienden tampoco”. Docente de 3º grado, escuela privada.

Y en las escuelas públicas responden:

“Lo he escuchado y cuando veo que tienen atención dispersa sugiero a los padres que hagan consulta porque acá no hay gabinete y no se lo puede atender como se debe. Yo mucho no se sobre el trastorno, en cuanto veo que en el aprendizaje no responde, que no puede copiar, lo paso adelante y cuando no da resultado hablo con los papás”. Docente de 1º grado, escuela pública.

“Creo que es algo que te impide totalmente que el chico aprenda”. Docente de 2º grado, escuela pública.

“No tienen la misma madurez que el grupo, son chicos que repiten, los padres no se ocupan, se cansan, el chico en el aula no puede estar quieto, en la casa hace lo que quiere, no hay límites”. Docente de 3º grado, escuela pública.

Varios docentes de las escuelas privadas mencionan, en las entrevistas, cursos o seminarios de capacitación a los que asistieron o profesionales que los visitaron en la misma escuela para brindarles herramientas. No sucede lo mismo con los docentes de las escuelas públicas. Les cuesta mucho tiempo y dinero asistir a cursos o capacitaciones y, además, rara vez se organiza un curso allí debido a la falta de presupuesto asignado para ello.



7. Características consideradas a la hora de designar

Ante la pregunta: “¿Qué características presentaría un niño considerado por usted como disperso o hiperactivo?” algunos de los docentes entrevistados en las escuelas privadas responden:

“Básicamente es un niño que no puede seguir de manera permanente lo que le da el docente. Algunos son inquietos, otros no. Chicos que se levantan permanentemente y no hace nada o no está quieto. Su mente está ida. No puede seguir con las estructuras”. Docente de 1° grado, escuela privada.

“Las características, los indicadores pueden ser...aquel niño que se distrae con cualquier cosa, les cambia la atención. La mayoría son desorganizados, las cosas se les caen. No es el ordenado, meticoloso. Por ahí preguntan: ¿la goma?, ¿la goma?...y la tienen en la mano”. Docente de 1° grado, escuela privada.

“Son chicos que se levantan, están atentos a otra cosa, pregunta, molesta, no deja hablar, por ahí están sentados, quietos, no hablan pero están en su mundo, no atienden tampoco”. Docente de 3° grado, escuela privada.

“Un niño al que hay que repetirle muchas veces las consignas e igualmente no las realiza. O un niño que pareciera que presta atención pero luego no hace la actividad. Un niño que deambula por el aula, que no logra concentrarse o que cuando participa no lo hace pertinentemente. Por ejemplo, opina sobre otro tema”. Docente de 1° grado, escuela privada.

“Basado en mi casi nulo conocimiento, un niño así presentaría como principal característica la imposibilidad de concentrarse y prestar atención”. Docente de 1° grado, escuela privada.

Los docentes de las escuelas públicas responden:

“Lo que yo he visto es un chico disperso, no poder quedarse...terminar las actividades, un chico impulsivo, agresivo”. Docente de 1° grado, escuela pública.

“No aprende. Yo como maestra le puedo dar muchas estrategias para que aprenda y no aprende...y eso es un trastorno”. Docente de 2° grado, escuela pública.

“No hay algo definido, la dispersión como común denominador pero no quiere decir que no haya atendido, que no sepa construir aprendizaje”. Docente de 3° grado, escuela pública.

“No conozco. He escuchado la palabra, que se pone de moda, yo no se si a esa conducta se lo llama hiperquinético...es un niño que se levanta a cada rato, que no se da cuenta de la intención pedagógica del día”. Docente de 2° grado, escuela pública.

“Por lo general son niños tristes, caritas de no saber por qué y en qué lugar están. Hacen cosas para llamar la atención, para no ser uno más”. Docente de 3° grado, escuela pública.

“Tendrá problemas de hábitos, malas notas, no respetan las normas, quieren que estén encima como en la casa”. Docente de 3° grado escuela pública.

Por lo tanto, la característica más sobresaliente por la que un docente designa a un alumno como disperso o hiperactivo es la desatención y la hiperactividad. Salvo excepciones, ninguno destaca la impulsividad como indicador o característica.

En el caso de las escuelas públicas el énfasis recae sobre la falta de aprendizaje, las notas, los hábitos. Mientras que en las escuelas privadas se focaliza más en el movimiento y la disrupción en el aula.



Se abre el debate...

A todos los docentes, sean de escuelas públicas o privadas, les llama la atención aquel niño que sale de la norma. Ese observable es el disparador para comenzar a pensar en que “algo le está sucediendo”. Generalmente, la tendencia es a pensar que el niño tiene un problema por el cual no puede seguir las clases como los demás. Ninguno menciona la posibilidad de que en realidad esto pudiera estar sucediendo por presentar alta inteligencia o alto potencial. Y en los casos en que se menciona esta posibilidad el fantasma que aparece es el de: “¿Cómo tratarlo?”

Las siguientes expresiones de docentes abren el debate acerca de esto:

“Sí, son inquietos. Físicamente están todo el tiempo moviéndose, son irritables, sensibles. Hablan mucho, pero sólo algunos. Hay que buscar la forma para que no se enojen. Es como que son especiales, creativos, inteligentes y tienen un gran potencial. A veces uno no sabe qué hacer. Tiene potencial para el aprendizaje pero son incapaces emocionalmente.”
Docente de 3° grado, escuela pública.

“Tengo entendido que el TDAH es cuando se van pero vuelven, que no engancha el tema, se distrae muy fácil. Compensan por otro lado, por ejemplo, es brillante en el deporte o en lo social...en los que creo que tienen TDAH este año, uno es brillante en el deporte, el otro es muy bueno en los trabajos plásticos. No relaciono el tema de la impulsividad con el TDAH pero lo de compensar, sí.” Docente de 3° grado, escuela privada.

“No presentan dificultades en los aprendizajes de contenido, por ahí uno se pregunta como maestra, ¿corresponde ponerle un excelente si está molestando a sus compañeros?, yo trato de trabajar de que trate de medir la consecuencia de lo que hace. Creo que la dificultad mayor es en lo social, por eso el problema en la escuela.” Docente de 3° grado, escuela privada.

“Hubo un chico que no lo medicaron, la madre se negó y lo echaron del colegio. Era inteligentísimo, era un hormigueo todo el tiempo. Cuando lo veía que se ponía muy inquieto lo mandaba a que me buscara el registro, caminaba y volvía más calmado. No sabíamos cómo tratarlo.” Docente de 3° grado, escuela privada

En estas afirmaciones se puede observar que los docentes detectan una alta capacidad intelectual (es “brillante”, “inteligentísimo”, “tienen un gran potencial”, etc.) Sin embargo, consideran que esto es parte de una compensación por “el problema que tienen”.

Surgen algunas conclusiones al respecto:

- **La imperiosa necesidad de capacitar a los docentes, de brindarles aportes que puedan ser aplicados en sus aulas con los niños:** capacitar no sólo en los problemas que a menudo aparecen en las aulas sino en aquellas situaciones que no son problemas pero son considerados como tales. Un docente con mayor formación brindará un mejor servicio a la sociedad y se sentirá más respaldado en su diario accionar.
- **La marcada tendencia a ver déficits y no potenciales:** esta tendencia tal vez es inherente del ser humano, la manera de mirar, focalizando en lo negativo en lugar de rescatar lo positivo, lo saludable. Esto abre un desafío para los psicólogos tratar de enseñar a mirar. Un cambio de mirada que apunte a revertir el proceso de retroalimentación negativa que lleva muchas veces al etiquetamiento de los niños y la consiguiente dificultad para correrlos de ese lugar.



- **La ausencia de identificación de niños con altas capacidades intelectuales, los que pueden pasar desapercibidos y cuyo potencial puede ir disminuyendo:** Este aspecto sí podría considerarse como un problema ya que el niño no podrá desarrollar su potencial, la familia perderá de estimularlo en referencia a esto y hasta la misma sociedad sufriría un perjuicio de consideración.

Es necesario reiterar que el presente estudio aún no ha culminado y que esta comunicación pretendió transmitir simples observaciones clínicas sobre la experiencia hasta aquí realizada. Consideramos que los datos estadísticos correspondientes y las siguientes fases del estudio brindarán precisiones que abrirán mayores caminos de reflexión en la temática.

Referencias Bibliográficas

Consejería de Cultura y Educación de la comunidad Valenciana. (2002). *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. España.: Arocas Sánchez, E., Martínez Coves, P., Martínez Francés, M. D., Regadera López, A. Disponible en: http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/docs/ava_altascap_cas.pdf

Corbalán, FJ., Martínez, F., Alonso, C., Donolo, D., Tejerina, M., Limiñana, RM. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA ediciones.

Gaillard, F., Quartier, V. y Besozzi, G. (2004). Más allá de la hiperactividad: Un detallado análisis retrospectivo de 30 casos estudiados en la Clínica de Psicología de la Universidad de Lausanne, Suiza. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 2, 15-25.

Hartnett, N. Nelson, J. y Rinn, A. (2004). Gifted or ADHD? the Possibilities of Misdiagnosis. *Roeper Review*, 26, 2, 73-76.

León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en psicología y Educación (3ª edición)*. McGraw-Hill: Madrid.

Martínez Zaragoza, F. (2003). Características Psicométricas del CREA (inteligencia creativa). Un estudio con población española y argentina. *RIDEP*, 16, 2, 71-83.

Montero, I. y León, O (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 3, 847-862.

Pérez, E. y Baldo, M. (2002). *Construcción y adaptación de tests psicológicos. Nuevos desarrollos en la ciudad de Córdoba*. Córdoba: Editorial Brujas.

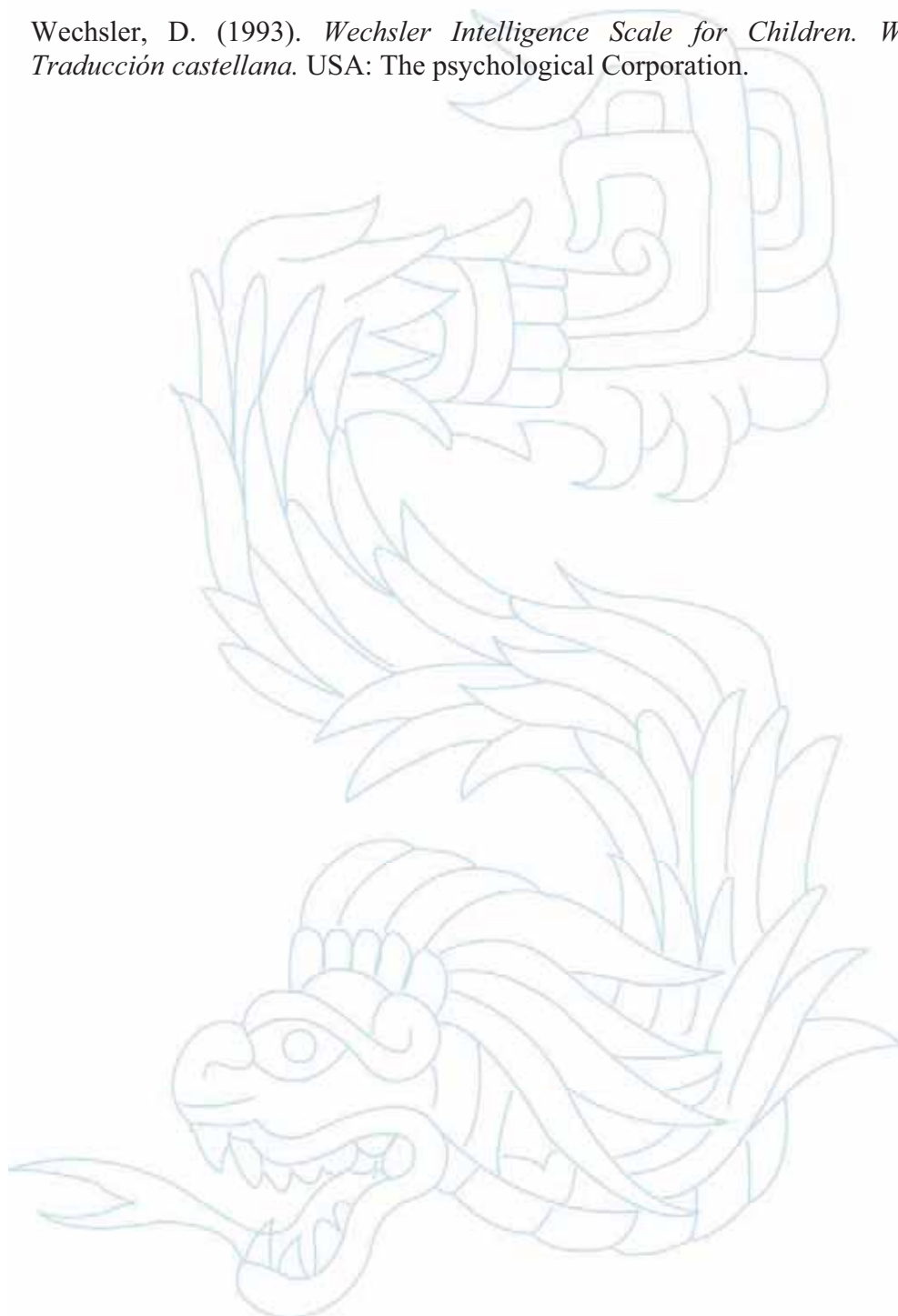
Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En Sternberg, R.J. y Davidson, J. (Eds), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.



Rinn, A. y Nelson, J. (2009). Exploring misinterpretations of giftedness and adhd. Preservice Teachers' Perceptions of Behaviors Characteristic of ADHD and Giftedness. *Roeper Review*, 31, 18–26.

Vergara Panzeri, M. (2006). *El universo de los superdotados, talentosos y creativos. Un camino hacia su identificación y atención*. Buenos Aires: Nueva Librería.

Wechsler, D. (1993). *Wechsler Intelligence Scale for Children. Wisc III Manual. Traducción castellana*. USA: The psychological Corporation.





Programa de intervención educativa para alumnos de educación secundaria con superdotación intelectual.

Norma Márquez¹

Universidad Autónoma de Aguascalientes
normitam Marquez@hotmail.com

Resumen

La atención educativa de los alumnos con superdotación intelectual de educación secundaria está sustentada en la legislación educativa actual de nuestro país, sin embargo, en la detección y en la intervención siguen prevaleciendo deficiencias por la escasez de información que los docentes de educación básica tienen en torno a la superdotación, porque la Secretaría de Educación Pública (SEP) no ha señalado los lineamientos para el proceso de detección e intervención educativa de estos alumnos. Ante esta imprecisión, los docentes de educación secundaria muestran dificultades para identificar las necesidades educativas especiales (n.e.e) de esta población, así como la diversidad de respuestas para satisfacer las mismas. En el presente trabajo se exponen los resultados preliminares¹ de un estudio realizado con 22 adolescentes de educación secundaria que presentan superdotación intelectual a quienes se les aplicó una evaluación psicopedagógica que permitió identificar algunas de sus n.e.e y, diseñar con base en ellas; el Programa Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas (PREEM) centrado en proporcionar estrategias cognitivas y metacognitivas permitiendo a los alumnos pensar antes, durante y después de la tarea. La aplicación del PREEM aportó experiencias que llevaron a los alumnos con superdotación intelectual a describir cómo utilizar sus habilidades y procesos cognitivos y metacognitivos al ejecutar la tarea.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, superdotación intelectual, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas.

¹ Estudiante de sexto semestre del Doctorado Interinstitucional en Psicología. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Proyecto de investigación: Programa de intervención educativa para alumnos de educación secundaria con superdotación intelectual. Doctorado Interinstitucional en Psicología. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.



Las necesidades educativas especiales de los alumnos con superdotación intelectual.

Cuando nos referimos a los alumnos con superdotación intelectual existen muchos puntos de vista y connotaciones diversas, porque es un grupo heterogéneo y no se pueden definir por un conjunto de características, sino por la combinación e interacción de ellas. Es de especial relevancia para el presente estudio la aportación que realiza F. Gagné (1997, 2006, 2009) en su Modelo Diferencial de Dotación y Talento (MDDT), al definir el término de superdotación como “la posesión y uso de las habilidades naturales no-entrenadas y expresadas en forma espontánea (llamadas aptitudes o dones) en al menos un dominio de habilidad [...]” (1997, p. 17). Gagné puntualiza que la superdotación debe ser visible en algunas de las siguientes aptitudes naturales a) la *mental*, en la cual se encuentra las habilidades naturales como la inteligencia, creativa, social y perceptual, y; b) la *física*, en donde integra la habilidad muscular y el control. En ambas considera que, mediante el aprendizaje, entrenamiento y la práctica se convierten en talentos expresados en distintos campos de la actividad humana tales como: académico, técnico, ciencia y tecnología, artes, servicio social, administración/ventas, operaciones comerciales, juegos y deportes. A estas manifestaciones Gagné (2009) las llama competencia por el cúmulo de conocimientos y habilidades prácticas desarrolladas por los catalizadores (medio ambiente e intrapersonal). Durante los años 2007 y 2008, este reconocido investigador canadiense ha cambiado de manera significativa la mayoría de los componentes de su Modelo, integrando al mismo; la dinámica de desarrollo de los talentos, así como el término “competencia” el cual se traduce a la presencia de un talento. Para efectos de esta investigación se considera el término de superdotación bajo la perspectiva de Gagné, porque está centrado en las aptitudes naturales –específicamente en la mental-.

Habitualmente cuando se hablaba de n.e.e solía considerarse sólo a los alumnos que presentaban deficiencias por tener sus capacidades por debajo de la media, ignorando a aquellos alumnos que manifestaban habilidades superiores a las normales o a las esperadas de su edad. Con base en las investigaciones que se han realizado y los acuerdos nacionales e internacionales, hoy día, hablar de n.e.e supone también considerar la diversidad en cuanto a los requerimientos que implica ser diferente, sea ésta en función de las capacidades, intereses, motivaciones, estilos o ritmos de aprendizaje. Por ello, en el marco de la atención a la diversidad, se encuentra la población con superdotación intelectual que se distingue por presentar características, habilidades, procesos cognitivos excepcionales; que requieren de ajustes en la planeación docente, así como de programas de intervención educativa que satisfagan sus n.e.e. (SEP, 2006a). La visión que enmarca la política educativa de nuestro país, específicamente en los niveles de educación básica, define al alumno con n.e.e como aquel que “manifiesta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, (...) *requiriendo* que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos” (SEP, 2009, p 33).

Estudios clásicos y actuales demuestran que las n.e.e. de la población con superdotación intelectual se agudizan, especialmente en la adolescencia provocando cuadros de fracaso académico y, ocasionalmente, desintegración social. Investigaciones realizadas por Arocas, Martínez y Martínez (2006) en cincuenta centros escolares de la Comunidad Valenciana, encontraron que las necesidades educativas especiales de los alumnos con superdotación



intelectual están centradas en dos áreas, en primera instancia en los contenidos curriculares, al requerir formas de ampliación -vertical y horizontal-, introducción de contenidos nuevos y/o distintos centrados en su interés, eliminar aquellos contenidos que ya dominan, modificar criterios de evaluación y aumentar el nivel de complejidad de las actividades. Por otra parte, las referentes a las estrategias metodológicas, que lleven a promover actividades por descubrimiento mediante el trabajo individual o en grupo, actividades poco estructuradas o incluso abiertas, así como introducir materiales didácticos diferentes a los que se habían utilizado hasta entonces, y principalmente enfocarse en estrategias de organización para enriquecer el currículo a través de áreas de trabajo que establecen los docentes y alumnos en las aulas.

Por otra parte Calero, García y Gómez (2001) en su investigación identificaron que las n.e.e que presentan los adolescentes con superdotación intelectual están presentes cuando existe la necesidad de introducir nuevos símbolos (procesadores, buscadores, micro mundos, software educativos) para facilitar su motivación y su desarrollo intelectual. También puntualizan que tienen una fuerte necesidad de conocer y comprender cómo funciona todo lo que les rodea, porque muestran el desarrollo de un pensamiento avanzado.

Otro estudio coordinado por Apraiz (1995) en la Dirección de Renovación Pedagógica del Gobierno Vasco encontraron en sus investigaciones que las n.e.e de los alumnos superdotados están referidas en tres ámbitos: a) Psicológicas, al necesitar un sentimiento generalizado de éxito en un ambiente intelectual dinámico y no aburrido, la posibilidad de poder intervenir en la planificación y evaluación de sus actividades, así como la flexibilidad en su horario y en su dedicación, permitiéndoles continuar trabajando en las tareas en que se sientan satisfechos; b). Sociales, al demandar sentirse aceptados en el grupo y la familia por sus diferencias individuales; c) Intelectuales, al requerir una enseñanza individualizada (programas adaptados, con ritmo más rápido), la facilidad de acceso a recursos adicionales y complementarios de información, al tener la oportunidad de desarrollar y compartir con otros sus intereses y habilidades, así como poder utilizar sus habilidades para resolver problemas y realizar investigaciones más allá de los programas ordinarios.

Los estudios realizados en el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), encontraron que los alumnos con superdotación intelectual presentan de forma transitoria o permanente n.e.e. centradas en el currículo escolar, el estilo cognitivo y de aprendizaje, y en relación a la afectividad y las relaciones interpersonales.

Hasta el momento las investigaciones han demostrado que el superdotado intelectual puede presentar n.e.e originadas por su condición personal –interés, motivación, estilo de aprendizaje-, y el contexto escolar y áulico –metodología, contenidos curriculares, materiales didácticos-; por lo que demandan una intervención educativa diversificada y dinámica centrada en principios sólidos que atiendan el desarrollo de la persona en su globalidad. Se analiza, que la superdotación por sí misma, no garantiza el éxito en las tareas académicas ni en el desarrollo social y emocional. Esta postura implica observar a las n.e.e como un proceso, es decir, admitir que las habilidades y capacidades superdotadas se convierten en una dificultad para el alumno por la generalidad de los Planes y programas de educación básica, la diversidad metodológica y estilos de enseñanza, el contexto áulico carente de estímulos y los contenidos escolares simplificados en la planeación docente.



Propuestas de atención educativa.

En la actualidad son muchos los países que, de una u otra manera ofrecen educación al alumno con superdotación intelectual. A consecuencia de la fundamentación legal que sustenta la atención a la superdotación y el reconocimiento a las necesidades educativas especiales de esta población, se han diseñado propuestas educativas –a nivel nacional y mundial- encaminadas a ofrecer una gama de oportunidades que no están explícitas en los planes y programas de educación básica. La intervención educativa de esta población se ha diferenciado con los programas de aceleración, agrupamiento y enriquecimiento. Para efectos de esta investigación se opta por el enfoque de enriquecimiento extracurricular, porque permite el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferenciadas que parten del reconocimiento de la capacidad, interés y motivación de los alumnos con superdotación intelectual.

Una propuesta con enfoque de enriquecimiento es la que proponen Alonso y Benito (1992, 2009) en el Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS) desarrollado desde 1989 en el Centro Huerta del Rey. Tiene por objetivo fomentar el desarrollo cognitivo, social y emocional de adolescentes con superdotación intelectual. Esta acción comprende la adecuación de los objetivos educativos, la inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la modificación en los criterios de evaluación.

Pérez (2007) señala que las experiencias en España son numerosas; desde la década de los años 80, diferentes instituciones han desarrollado actividades educativas para este tipo de alumnos especialmente los denominados Programas de Enriquecimiento. El pionero, con casi dos décadas de existencia, fue el Programa Estrella de la Institución SEK, que se inició con la colaboración y asesoramiento del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid; éste es un programa de enriquecimiento extracurricular y apoyo psicopedagógico para los niños y adolescentes de alta capacidad y sus familias, que acoge alumnos de todos los niveles sociales y procedencia en edades comprendidas entre los 4 y los 16 años.

Por su parte, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria trabajan con los adolescentes superdotados con programas de entrenamiento cognitivo. Buscan el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje que sirvan de base para la correcta realización de tareas intelectuales dentro del contexto áulico (Artiles y Jiménez, 2005).

En el estudio realizado por Pomar, Díaz y Fernández (2006) señalan que el Programa de Enriquecimiento Extracurricular de ASAC-Galicia inició hace más de una década en la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, el cual está integrado por grupos organizados por edades y talleres (Grupo A: de 6 a 8 años, Grupo B y C: de 9 a 13 años y Grupo D: de 14 años en adelante). Los objetivos responden a una búsqueda de transformación centrada en la formación de una autoestima positiva, entrenamiento en el uso de estrategias cognitivas, aprendizaje para ser asertivo, estimulación para la creatividad y refuerzo de la iniciativa y el compromiso. Este programa ha sido objeto de varios estudios (Díaz y Bravo, 2002) donde se ha identificado que los trabajos realizados con los alumnos



superdotados –dos veces por mes- favorece una educación integral en la persona de alta capacidad.

Por otra parte, Narea, Lissi y Arancibia (2006) mencionan que la Pontificia Universidad Católica de Chile planteó el Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos (PENTA-UC) para adolescentes y jóvenes superdotados con el enfoque de estrategia de enriquecimiento extracurricular, compatible y complementario a la educación regular. A través de este programa se ofrecen cursos de física, astronomía, química, filosofía, biología, literatura, matemáticas y ciencias sociales. A través del Proyecto de investigación FONDEF-PENTA-UC “Evaluación de un modelo de identificación y educación de escolares con talentos académicos, para su transferencia a organismos educacionales en Chile y Latinoamérica” se ha podido evaluar la calidad e impacto del trabajo desarrollado en el PENTA-UC (Pérez, 2007).

A partir de la revisión de diferentes investigaciones en torno a las necesidades educativas especiales y las propuestas de enriquecimiento extracurricular de la población citada; el objetivo de la presente investigación está centrado en el diseño de un programa de intervención educativa que partió de la identificación de las necesidades educativas especiales de alumnos de educación secundaria con superdotación intelectual.

Método, material y resultados.

El *diseño metodológico* sobre el que se basa este estudio parte de una perspectiva cuasiexperimental con diseño doble pretest. La esencia de este experimento es que requiere la manipulación intencional de una acción para analizar sus posibles resultados. (Campbell & Stanley, 1966).

Para la realización de este trabajo se planeó la puesta en marcha de tres fases. La primera, consistió en la identificación de los alumnos de educación secundaria con superdotación intelectual. La segunda, estuvo centrada en la identificación de algunas necesidades educativas especiales de los alumnos previamente identificados con superdotación intelectual; y finalmente la tercera consistió en el diseño, ejecución y evaluación del programa de intervención educativa. Para la comprensión de las tres fases se presenta a continuación el Diagrama 1.

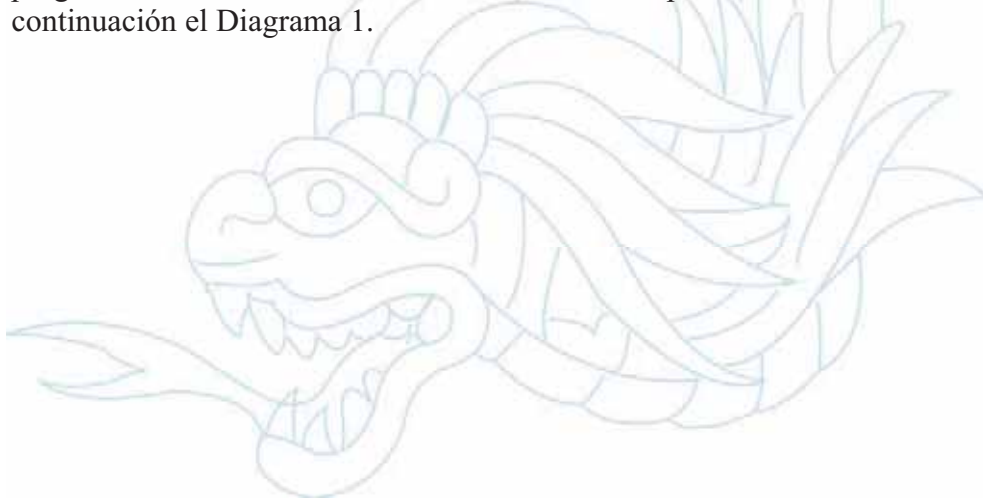
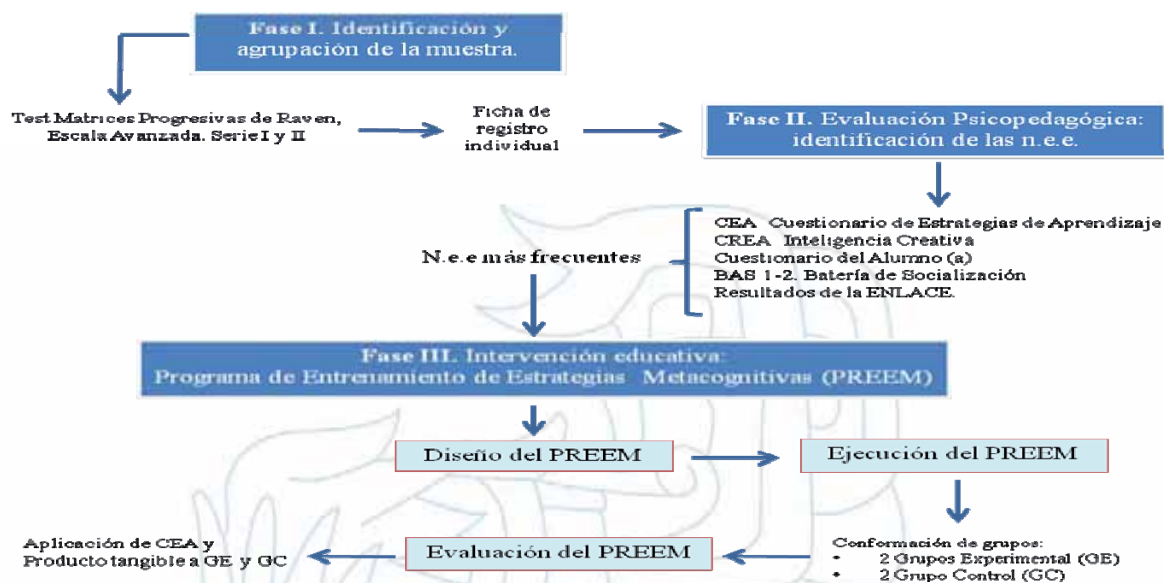


Diagrama 1. Diseño metodológico.



a). Fase I. Identificación y agrupación de la muestra.

En esta primera fase, participaron 370 alumnas y alumnos (195 mujeres y 175 hombres) matriculados en primer grado del nivel medio básico -ciclo escolar 2008-2009-, pertenecientes a dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Colima, México. Estos alumnos respondieron el Test Raven Matrices Progresivas, Escala Avanzada –MPA- en forma subgrupal, tomando como referente los baremos de Ciudad de Plata, Buenos Aires Argentina. En base a este test se identificaron como superdotados a aquellos alumnos que sus puntuaciones se situaron arriba del percentil 90, siendo en total 22 alumnos (12 mujeres y 10 hombres) con superdotación intelectual (Ver Tabla 1), correspondiendo el 5.94% del total de alumnos de primer grado de educación secundaria.

Tabla 1. Resultados del Test Raven –MPA- por frecuencia en percentil y edad.

N	Percentil	Frecuencia	Edad	Porcentaje
370	95	7	13 años	2.43
		2	14 años	
	90	13	13 años	3.51
		44	13 años	12.43
	75	2	14 años	
		122	13 años	36.22
	50	12	14 años	
		111	13 años	31.35
	25	5	14 años	
		36	13 años	10.00
	10	1	14 años	
		15	13 años	4.05
	5			

b). Fase II. Evaluación psicopedagógica: identificación de las n.e.e



En la segunda fase se evaluó psicopedagógicamente a los 22 alumnos y alumnas con superdotación intelectual -previamente identificados en la primera fase-. A estos alumnos se les aplicó instrumentos formales e informales con el siguiente orden: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje –CEA- (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006), Test inteligencia creativa –CREA- (Corbalán, Martínez y otros, 2006), Batería de Socialización -BAS 1-2- (Silva Moreno y Matorrell Pallás, 2001) y el Cuestionario del alumno (Adaptado SEP, 2006). El Programa SPSS (Statistical Package for the Social) versión 14, permitió trabajar con la base de datos de los instrumentos, diseñándose una tabla de contingencia de doble entrada definida por datos cualitativos y cuantitativos. Tomado en su conjunto, los resultados de la evaluación psicopedagógica llevó a la identificación de las necesidades educativas especiales más frecuentes de los 22 alumnos con superdotación intelectual las cuales se detallan en tres rubros:

1). Referidas al *estilo cognitivo y de aprendizaje*:

- Carecen de técnicas de aprendizaje para recuperar, sistematizar y organizar información.
- No cuentan con estrategias cognitivas, específicamente de actitud; presentando dificultad para responder en determinada forma entre los objetos y situaciones con las que se relacionan.
- Requieren de estrategias metacognitivas para llevar a cabo una planeación, regulación y evaluación de su aprendizaje.
- Presentan dificultad para establecer relaciones internas de la información, sin descubrir la estructura interna que subyace en ella dándole sentido y dirección.
- Dificultad para establecer relaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales.

2). Referidas a la *creatividad cognitiva*:

- Requieren de estrategias didácticas centradas en la fluidez, originalidad y flexibilidad de pensamiento a problemas con múltiples vías de solución.
- Dificultad para la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas.

3). Referidas a la *organización áulica*:

- Requieren de un contexto áulico facilitador, centrado en la diversidad de estrategias docentes.
- Necesidad de enseñanza individualizada, centrada en proyectos generales o específicos.

c). Fase III. Programa Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas (PREEM).

La tercera fase está compuesta por tres subfases:

1). *Diseño del Programa Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas (PREEM)*:

La identificación de algunas necesidades educativas especiales de los 22 alumnos con superdotación intelectual evaluados en la segunda fase, permitió diseñar el PREEM; el cual representa una respuesta educativa centrada en satisfacer la necesidad educativa especial referida a la insuficiencia de *estrategias cognitivas* –actitud y organización de la información- así como a las *estrategias metacognitivas* – planificación, regulación y evaluación para el aprendizaje-. Esta necesidad educativa demanda mayor atención, así lo reflejan los resultados de la segunda fase correspondiente a la evaluación psicopedagógica.

El PREEM tiene como propósito facilitar a los alumnos estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan pensar antes, durante y después de la tarea. Representa una herramienta de trabajo con modalidad extracurricular compuesta por once sesiones de trabajo -90 minutos cada una- (Ver Diagrama 2), las cuales permiten enriquecer el propio currículo de educación secundaria



La primera sesión de trabajo, está organizada para identificar estrategias cognitivas y metacognitivas al solucionar un problema escolar, así como la aplicación de dinámica de integración grupal. Durante el desarrollo de la sesión dos a la diez, se incrementa el grado de intensidad de las estrategias cognitiva y metacognitiva, con la finalidad de ir desarrollando la habilidad en los alumnos. Finalmente en la sesión once, se culmina con la presentación de un producto tangible que refleja la puesta en práctica de cada estrategia trabajada (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Sesiones de trabajo del PREEM.

Sesiones	Propósitos	Actividades	Tiempo
Sesión 1. Identificación de estrategias cognitivas y metacognitivas.	Identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los alumnos del grupo experimental y los grupos control al identificar y solucionar un problema escolar.	Actividad. 1.1. Identificación y solución del problema.	90 min.
Sesión 2. Dinámicas de integración grupal.	Fortalecer la integración de los participantes con la finalidad de crear una atmosfera agradable para el desarrollo óptimo del Programa Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas (PREEM).	Actividad 2.1 ¿Cómo soy? Actividad 2.2 Estableciendo reglas de juego. Actividad 2.3 Cierre de la sesión.	50 min. 25 min. 15 min.
Sesión 3. Conocimientos	Desarrollar la habilidad para identificar conocimientos	Actividad 3.1 Dinámica Tiro al blanco.	10 min.



previos.	previos que almacenan en su memoria.	Actividad 3.2 Identificando el problema. Actividad 3.3 Generación de ideas. Actividad 3.4 Diseñando un cartel. Actividad 3.5 Cierre de la sesión.	10 min. 25 min. 35 min. 10 min.
Sesión 4. Vinculación de conocimientos previos y nueva información.	Desarrollar los procesos de activación de conocimientos previos que permitan integrar el aprendizaje de nuevos conceptos.	Actividad 4.1 Dinámica Familia de animales. Actividad 4.2 Lectura del texto. Actividad 4.3 Dinámica El Dialogo. Actividad 4.4 Cierre de la sesión.	15 min. 30 min. 35 min. 10 min.
Sesión 5. Resumiendo la información visual.	Desarrollar la habilidad para resumir información visual respondiendo a diversos indicadores.	Actividad 5.1 Analizando el video. Actividad 5.2 Cuéntame el video: La Sinopsis. Actividad 5.3 Cierre de la sesión.	40 min. 35 min. 10 min.
Sesión 6. Conexiones metales: los diagramas.	Desarrollar la habilidad para resumir e integrar información a partir de conexiones entre conocimientos previos conocimiento nuevo. Desarrollar la habilidad para pensar de forma holística: ver todo y también las partes.	Actividad 6.1 Dinámica “El Lavacoches”. Actividad 6.2 Selección de información. Actividad 6.3. Dinámica “Los Diagramas” Actividad 6.4 Cierre de la sesión	15 min. 20 min. 45 min. 10 min.
Sesión 7. Diálogo con el texto.	Desarrollar la habilidad para el planteamiento de preguntas a partir de la información analizada en las sesiones anteriores.	Actividad 7.1 Dinámica El viudo. Actividad 7.2 Identificando la información. Actividad 7.3 La entrevista Actividad 7.4 Cierre de la sesión.	15 min. 15 min. 50 min. 10 min.
Sesión 8. Resolviendo el problema planteado: Objetivos y Estrategias.	Desarrollar la habilidad para el planteamiento de la resolución del problema partiendo de los objetivos y estrategias.	Actividad 8.1 Dinámica Los Globos. Actividad 8.2 ¿Qué soluciones hay? Actividad 8.3 Los Objetivos. Actividad 8.4 Las estrategias Actividad 8.5 Cierre de la	10 min. 30 min. 20 min. 20 min.



		sesión.	10 min.
Sesión 9. Resolviendo el problema: Programa de actividades I.	Desarrollar la habilidad cognitiva y metacognitiva para describir la secuencia lógica de la solución el problema identificado.	Actividad 9.1 Dinámica ¡A bailar y encontrarse! Actividad 9.2 Paso a paso, resolviendo el problema. Actividad 9.3 Cierre de la sesión.	10 min. 60 min. 10 min.
Sesión 10. Resolviendo el problema: Programa de actividades II.	Desarrollar la habilidad cognitiva y metacognitiva para describir la secuencia lógica de la solución el problema identificado.	Actividad 10.1 Diseñando la propuesta. Actividad 10.3 Cierre de la sesión.	80 min. 10 min.
Sesión 11. Presentación de lo aprendido.	Desarrollar la habilidad para expresar en forma oral el aprendizaje obtenido en el diseño del proyecto elaborado. Evaluar las sesiones de trabajo del Programa de Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas.	Actividad 11.1 Retroalimentación de lo aprendido. Actividad 11.2 Presentación del trabajo: Resolviendo el problema. Actividad 11.3 Dinámica “Día de pago”.	10 min. 60 min. 20 min.

2). *Ejecución del Programa Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas (PREEM)*: Participaron 44 alumnos y alumnas -22 alumnos evaluados psicopedagógicamente en la segunda fase y 22 alumnos sin superdotación intelectual identificados en la primera fase con un percentil de 75 del Test Raven-. Se conformaron cuatro grupos (Ver Tabla 2) y se asignaron de forma aleatoria conformándose dos grupos experimentales (11 con superdotación intelectual y 11 sin superdotación intelectual) y dos grupos control (11 con superdotación intelectual y 11 sin superdotación intelectual).

Tabla 2. Asignación de grupos.

Grupo	Asignación	Primer Pre-test	Segundo Pre-test	Tratamiento	Pos-test
Experimental (Primer GE)	A	O _{E1} (Evaluación psicopedagógica)	O _{E2} (Test CEA y Ejercicio Sesión 1 de PREEM)	X (PREEM)	O _{E3} (Test CEA y Producto tangible)
Control (Primer GC)	A	O _{C4} (Evaluación psicopedagógica)	O _{C5} (Test CEA y Ejercicio Sesión 1 de PREEM)	-	O _{C6} (Test CEA y Producto tangible)
Experimental	A	-	O _{E7}	X	O _{E8}



tal (Segundo GE)			(Test CEA y Ejercicio Sesión 1 de PREEM)	(PREEM)	(Test CEA y Producto tangible)
Control (Segundo GC)	A	-	O _{C9} (Test CEA y Ejercicio Sesión 1 de PREEM)	-	O _{C10} (Test CEA y Producto tangible)

A los 44 alumnos y alumnas se les aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) y el Ejercicio de la sesión 1 del PREEM (que conforman el segundo pretest) que tiene como propósito identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los alumnos al solucionar un problema escolar. La ejecución de las once sesiones del PREEM - 90 minutos cada una- inició con el primer Grupo Experimental conformado por 11 alumnos con superdotación intelectual. Transcurrido un mes, se aplicó el PREEM al segundo grupo experimental conformado por 11 alumnos sin superdotación intelectual. En ambos grupos, en la sesión uno se trabajó el diseño de un producto tangible que reflejara las estrategias cognitivas y metacognitivas que los alumnos poseían. Durante el transcurso de las sesiones (de la dos a la once) en ambos grupos se trabajó con un tema de interés seleccionado por los alumnos, sobre el cual tuvieron la oportunidad de plantearse retos cognitivos y metacognitivos. Durante el desarrollo de las sesiones se llevó a cabo registros sistemáticos en una bitácora; considerándose como recurso indispensable para la toma de decisiones de mejora en el PREEM.

3). *Evaluación del Programa de Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas (PREEM)*: Para evaluar la eficacia del PREEM se aplicó a los cuatro grupos (experimental y control) la toma de medida del postest integrado por el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje –CEA- y el Producto tangible.

Es importante mencionar que el presente estudio se encuentra en la etapa de análisis de los productos que han generado la segunda y tercera subfase (Ejecución y evaluación del PREEM). Se considera que los productos del segundo pretest y el postest permitirán analizar diferencias entre los grupos experimental y los grupos control en lo relacionado a las variables dependientes e independientes del presente estudio.

Conclusiones.

En el caso de los alumnos con superdotación intelectual evaluados psicopedagógicamente en el presente estudio, cobra importancia trabajar con estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan monitorear su propio aprendizaje, como medida más eficaz para abordar las situaciones escolares y cotidianas. Se considera que las habilidades cognitivas y metacognitivas resultan decisivas para obtener éxito en cualquier área de estudio. Por ello, la aplicación del PREEM consiste en aportar experiencias que conduzcan a los alumnos a describir cómo utilizar sus habilidades para la resolución de un problema.

Beltrán (2010) señala que las estrategias cognitivas están relacionadas con la ejecución de la tarea. Por su parte las estrategias metacognitivas tienen vinculación con la reflexión sobre la ejecución de la tarea; por lo que tienen similitud con el conocimiento de los propios procesos de conocimiento, la reflexión sobre la naturaleza de la acción, los

objetivos a alcanzar y la selección de las estrategias más adecuadas. Este reconocido investigador español, puntualiza que hay evidencias que los alumnos con superdotación no logran alcanzar niveles altos de capacidad si no son adecuadamente instruidos.

La atención educativa a las diferencias supone actuar con medidas de intervención para la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los alumnos con superdotación intelectual. En nuestro país el Plan y programas de educación secundaria 2006 está enmarcado en un modelo educativo basado en competencias, que plantea el desarrollo de habilidades cognitivas para alcanzar los rasgos del perfil de egreso y con ello propiciar que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela (SEP, 2006b). Sin embargo, desde este enfoque la SEP no incluye el desarrollo de habilidades metacognitivas, por ello, la contribución que hace esta investigación está centrada en integrar habilidades metacognitivas programadas de manera gradual y lógica en las sesiones del PREEM.

Finalmente, los avances de este estudio lleva a reflexionar que cuando las condiciones educativas no son las adecuadas en el contexto escolar y áulico por la falta de programas de intervención educativa; los alumnos con superdotación intelectual tienden a rendir por debajo de sus capacidades y habilidades. Por el contrario, cuando reciben el apoyo y la atención adecuada a su ritmo de aprendizaje e identifican y utilizan estrategias de aprendizaje tienen a conseguir rendimientos académicos muy elevados.

Referencias

Alonso, J. y Benito, Y. (1992). Intervención educativa en superdotados. En Benito, Y. Desarrollo y educación de superdotados. España: Amarú Ediciones.

Alonso, J. y Benito, Y. (1996). Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria. Madrid: Narcea.

Apraiz de Elorza, E. (1995). La educación del alumnado con altas capacidades. Vitoria: Servicio Central del Gobierno de Vasco.

Arocas, S., Martínez, C. y Martínez, F. (2006). ¿Qué necesidades educativas tienen los alumnos más capaces? *Nuevas Tecnologías y Sociedades*, 28-37.

Artiles, C. y Jiménez, G. (2005). Introducción a la atención educativa del alumnado con capacidades intelectuales. Identificación e intervención educativa y familiar con alumnado de altas capacidades. Las Palmas de Gran Canaria: Centro de Formación Continua ULPGC.

Barca, L.A., Porto, R. A., Santorum, P. R., Morán, F. H. y Brenlla, b. J. (2008). Los procesos y estrategias de aprendizaje en alumnado universitario. Un análisis comparativo entre las escalas ACRA y Cuestionario CEA. V Congreso Internacional en Psicología y Educación. Oviedo, España.

Beltrán, L. J. (2003). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Educación*, 55-73.

Beltrán, J., Pérez, L., Ortega, M. (2006). Manual CEA, Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.

- Benito, Y. (1996). Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Calero, G., García, M. y Gómez, G. (2007). El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa. España: Materiales para la orientación educativa.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1966). Experimental and quasi-experimental desing for research. Chicago: Rand McNally & Company.
- Corbalatán, F., Martínez, F. (2006). Manual. CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. Madrid: TEA.
- Fernández, M., Varela, J., Casullo, M., Rial, A. (2003). Estudio longitudinal sobre la capacidad eductiva en adolescentes escolarizados de Buenos Aires. Anales de Psicología. Vol. 19; No. 2 Murcia, España.
- Gagné, F. (1997). De la superdotación al talento: modelo de desarrollo y su impacto en el lenguaje. Ideacción, 1-23.
- Gagné, F. (2006, Diciembre). Desde dotación hasta talento: El MDDT como teoría del desarrollo de talentos. Ponencia presentada en el Primer Encuentro nacional de atención a las aptitudes sobresalientes. Guanajuato, México.
- Gagné, F. (2009). Construyendo talentos a partir de la dotación. Breve revisión del MDDT 2.0. Universidad de Québec, Montreal, Canadá.
- Moreno, S., Martorell, M. (2001). Manual BAS 1-2. Batería de socialización (para profesores y padres). Madrid: TEA.
- Narea, M., Lissi, M. y Aranciba, V. (2006). Impacto en la sala de clases de un programaextraescolar de enriquecimiento para alumnos con talentos académicos. PSYKHE,81-92.
- Navarra, C. d. (Noviembre de 2001). CREENA. Recuperado el 29 de Diciembre de 2008, de <http://www.pnt.cfnavarra.es/creena/009Superdotados/necesidades.htm>
- SEP. (2006a). Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: Mismo Autor.
- SEP. (2006b). Plan y programas de educación secundaria. México: Mismo Autor.
- SEP. (2009). Normas de inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y Certificación para escuelas secundarias oficiales al sistema educativo nacional Ciclo escolar 2009-2010. México: Mismo Autor.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, F. (1998). El desarrollo de los más capaces. Guía para educadores. España: Ministerio de Educación y Cultura.



Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la comunidad de Madrid. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.

Pérez (2007). Respuestas educativas a alumnos sobresalientes de latinoamerica. Revista Panamericana de Pedagogía.

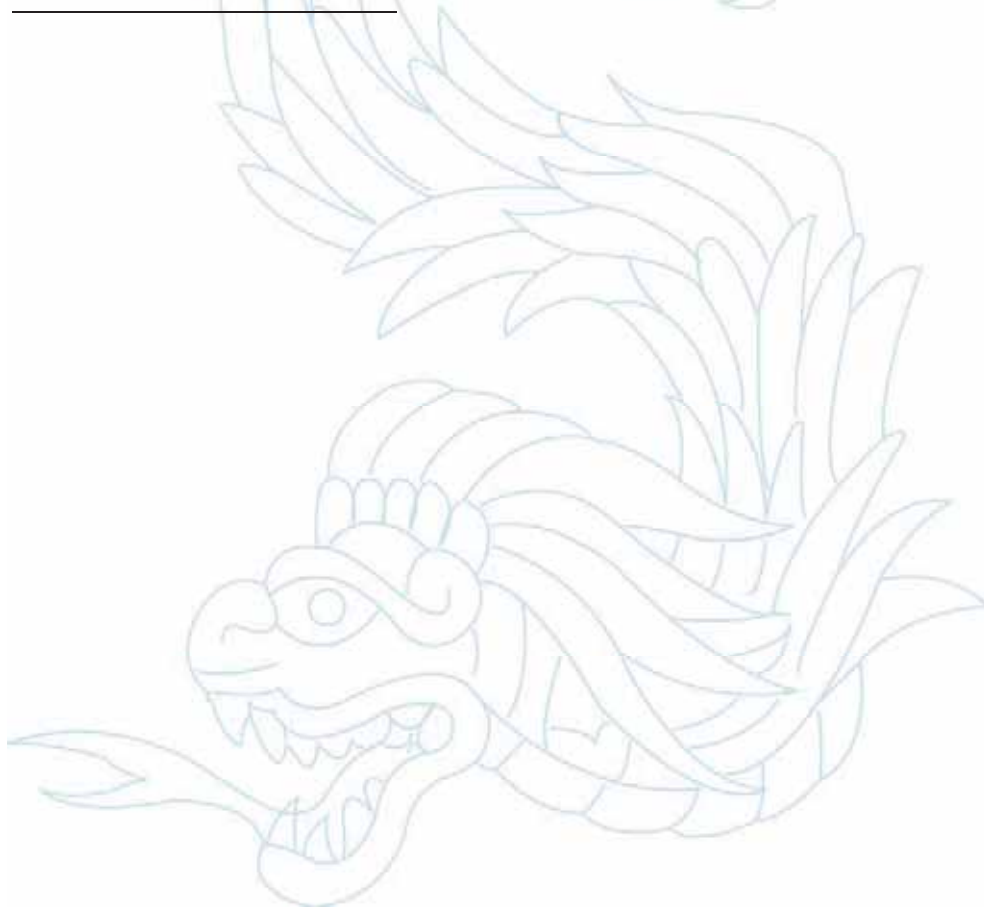
Pomar, Tojo C., Díaz, Fernández O. y Fernández, Barrineros M. (2006). Programa de Enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual. La experiencia de ASAC-Galicia. Revista Faísca. Vol. 11, No. 13. Universidad de Santiago de Compostela.

Prieto, D. y Castejón, J. (1997). Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado. Málaga: Aljibe.

Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1993). Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada. Manual. Buenos Aires: Paidós.

Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (2008). Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada. Manual. Buenos Aires: Paidós.

Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En Colangelo, N. D. Handbook of gifted education. (págs. 27-42). Boston: Allyn y Bacon.





Talento, neurociencia y pedagogía

Jairo Giraldo Gallo¹ y Constanza Núñez Vargas²

Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia, Bogotá, Colombia.

1. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias, Bogotá, Colombia.

2. CINDE, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Bogotá, Colombia.

jjgiraldog@unal.edu.co, connynunez@gmail.com

Resumen

Avances recientes en la neurociencia han aportado valiosa información relativa a la activación de diferentes áreas del cerebro en procesos cognitivos y emocionales, corroborando su plasticidad. Los resultados permiten concluir que el talento es más un factor histórico-cultural y un producto de diversas estrategias pedagógicas en variados espacios educativos que una cualidad hereditaria. Su desarrollo se logra a partir de procesos pedagógicos y educativos articulados al currículo desde la educación inicial, por no decir *desde la más temprana infancia*. Retomando la teoría de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo, ampliándola con las de inteligencias múltiples (Gardner) y hábitos mentales (Costa), se ha elaborado y puesto en práctica un modelo incluyente en poblaciones múltiplemente vulnerables. Se presenta el modelo y se analizan los resultados parciales obtenidos.

Palabras Clave: inteligencias múltiples, desarrollo del talento, zona de desarrollo proximal, estrategias ludo-pedagógicas



Introducción

“Es un milagro que la curiosidad sobreviva a la educación formal”

Albert Einstein

La frase anterior es a menudo citada en diversos medios. Buscando enlaces a través de la frase, cualquiera puede encontrar varios videos disponibles en la red que apuntan en la misma dirección, enfatizando la tragedia de la escuela convencional, el gran fracaso del siglo XX. A algunos de ellos en especial nos referiremos más adelante. Otra frase archiconocida del “genio entre genios”, como le denominamos algunos de sus admiradores (Giraldo, 2005) es la siguiente: “La imaginación es más importante que el conocimiento”. Einstein, para entonces famoso por su teoría de relatividad, se refería a los momentos de crisis, pero Vygotsky ya había descubierto que la imaginación es la característica común a todos los niños (Giraldo, 2007), de tal suerte que siempre la imaginación puede considerarse un talento natural. Sobre los talentos naturales volveremos más adelante. Adelantemos por ahora que el conocimiento es cambiante, se actualiza, no se puede hablar solo de acumulación de conocimiento. Asumir lo contrario sería uno de los graves errores de la escuela para esta época, *la era de la información*, en las *Sociedades del Conocimiento*, como pomposamente han bautizado la nueva época, la de las globalizaciones.

Comparar al genio ruso con el gran talento musical de todos los tiempos es quedarse corto. “El Mozart de la psicología”, fue la caracterización de Vygotsky hecha por el británico Stephen Tulmin, con la que concuerdan varios de los discípulos y colaboradores que le sobrevivieron y, en especial, una de las personas que más le conoció y estudió su obra, su hija Gita Vygotskaya. Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que Levedev Semiónovich Vygotsky es a la psicología lo que Einstein a la física. A diferencia de este último, su obra, rescatada para la posteridad por Gita, representada en más de 250 trabajos, solo fue conocida con más de medio siglo de retardo. Se le dio más importancia al conductismo de Ivan Petrovich Pavlov, su compatriota y a la obra de Jean Piaget, a pesar de las tempranas críticas por aquel formuladas a ambos modelos: modelo zoológico y modelo botánico, respectivamente.

El Enfoque Histórico Cultural

Son más conocidos los reparos que el genial psicólogo formulara a la teoría de Piaget. Vale la pena aclarar que Vygotsky, nacido en Orsha, hoy Bielorusia, el 17 de noviembre de 1896, muerto prematuramente de tuberculosis en Moscú el 11 de junio de 1934 después de desplegar una más que vigorosa actividad en la disciplina que no corresponde a su título académico, por lo demás nunca reconocido, valoró adecuadamente las contribuciones del francés. El enfoque de aquel, reconocido como Enfoque Histórico Cultural, va más allá del simple desarrollo de estructuras, del marco estímulo-respuesta animal de Pavlov y del enfoque evolutivo biológico propuesto por el padre de la psicogénesis y de la epistemología genética. No nos detendremos en estos asuntos, salvo para recordar que Piaget aceptó, tardíamente, muchas de las críticas formuladas por su homólogo bieloruso y que entre las escuelas que representan las tendencias marcadas por los dos psicólogos surgieron distanciamientos que se acrecentaron después de sus muertes.

El desarrollo intelectual, de acuerdo con Piaget, se produce gracias a causas genéticas o heredadas. De allí a suponer que el éxito o fracaso es consecuencia de las cualidades superiores o inferiores que van de una generación a otra, por transmisión



genética, y que hasta la moral se hereda, como supuso Francis Galton, no hay gran diferencia. La famosa obra de este último, *Hereditary Genius*, publicada en 1869, parece haber influido fuertemente en los modelos aún en boga sobre *la superdotación y el talento*.

Vygotsky también estableció diferencia con el conductismo de John Broadus Watson. El conductismo dominó buena parte del paradigma de la psicología en la primera mitad del siglo XX. Hasta su manifestación más contundente con Sigmund Freud, el objeto de estudio de la psicología era la descripción y explicación de los estados de conciencia a partir de una *introspección provocada*. El conductismo instala el concepto de *conducta manifiesta* y sostiene que ésta puede ser observada objetivamente a partir de los métodos de las ciencias naturales. Recuérdese que Watson se basa en las investigaciones de Pavlov con animales, las cuales lo conducen al determinismo en el estudio de la fisiología cerebral. En palabras de este último, *la función de la psicología es edificar la superestructura superior*.

Pero Watson extrapola y va mucho más allá, al publicar *La psicología según la entiende un conductista*, donde explica la conducta humana en términos de *estímulo*, provocado por el medio ambiente, y *respuesta*, de naturaleza físico-química. De aquí se infiere que cualquier conducta compleja, al ser descompuesta en las partes que la constituyen, está formada por estímulos condicionados. El aprendizaje sería el proceso que, a partir de conductas simples, permite que se constituyan conductas cada vez más complejas por medio de la asociación.

Si bien puede aceptarse que el aporte de Vygotsky es un complemento importante al estudio de Pavlov, al demostrar la importancia fundamental del desarrollo histórico y cultural en la conciencia y en la conducta del individuo, su planteamiento va mucho más allá y se enfoca principalmente en la función adaptativa superior del hombre. En otras palabras: hay una doble interpretación del término *actividad nerviosa superior*. Por una parte se trata de esa que destaca el gran genio de la psicología, y por otra, de la actividad de los sectores superiores del sistema nervioso que le sirven de base. Reducir el concepto a esta última interpretación es el error craso del conductismo, con el que rompe Vygotsky.

Si para el conductismo las conductas complejas pueden descomponerse en conductas simples constitutivas, *la Gestalt*, escuela judío-alemana de la que Max Wertheimer es uno de los principales exponentes, sostiene que lo que los sujetos perciben son configuraciones complejas que resultan como una totalidad organizada. El sujeto accederá al conocimiento gracias a esas estructuras organizadas que son comunes a todos los niveles de funcionamiento y para las que no existe una evolución. En ese sentido es una teoría *innatista* emparentada con las escuelas anteriores.

La Reconstrucción del Constructivismo

Para marcar diferencias, reconozcamos que la herencia piagetiana hizo ver a los niños como un jardín de flores. Es lo que algunos han denominado *la metáfora botánica*. El “jardín de infantes” como espacio de la primera escolaridad es una denominación muy marcada de cómo ven los adultos la evolución de la infancia a la niñez, proceso que continuaría en forma similar en las etapas evolutivas siguientes, durante la adolescencia y la juventud. El constructivismo así concebido no es una gran opción.

La alternativa conductista es mucho peor. *El modelo de zoológico* es válido en la medida en que ese enfoque de corte consumista nos condiciona al mercado y no a la inversa. Pero la conclusión no es insoslayable: hay alternativas inteligentes. Retomando a Vygotsky, otro enfoque es posible. Desde las prácticas con niños de muy variadas



características, muchos de ellos sordomudos, experimentando en medios culturales muy diversos, en una escasa década (1924-1934), haciendo gala de una extraordinaria actividad sumada a su genialidad, apelando a su intuición, dio fundamento a una teoría que su prematura muerte no le permitió desarrollar plenamente. Amerita un cuidadoso análisis el proceso histórico que él inició, muy adelantado para su tiempo, al que da validez la neurociencia desarrollada en la primera década del presente siglo gracias a sofisticados laboratorios que utilizan las más refinadas técnicas permitidas por el vertiginoso avance científico de fines del siglo XX. Entre los trabajos más recientes, de interés para las reflexiones aquí resumidas, está el de Tomás Ortiz Alonso y a dos de ellos remitimos (Ortiz, 2009), el segundo en formato digital (consultado el 10/10/2010 en http://mediateca.educa.madrid.org/reproducir.php?id_video=9m3txdexywpvc4hv).

Mas una cosa es el avance en la neurociencia y otra muy diferente su aplicación a la pedagogía. A pesar de las frecuentes críticas a sus sistemas obsoletos, la pedagogía avanza más lentamente. Los aportes de Vygotsky fueron ignorados en la primera mitad del siglo no solamente en Occidente; también en su patria estuvieron relegados a un último plano por el régimen estalinista. Aun a la fecha su obra no es suficientemente valorada. Al igual que muchos otros investigadores occidentales, Matthew Lipman, el gran generador de *La filosofía para niños*, FpN, inspirado como él mismo reconoce en el gran reformador norteamericano de la educación a nivel mundial, John Dewey, descubrió finalmente la riqueza del pensamiento vygotskyano en su viaje a Moscú, seguramente gracias a su interacción con los psicólogos rusos herederos del rico legado, durante la penúltima década del siglo pasado. *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky* nos da la clave (Lipman, 2004). Antes que a Lipman, uno de los autores (JG) tuvo oportunidad de conocer algunas de las obras centrales de Vygotsky: *Pensamiento y lenguaje* (1992) y *La imaginación y el arte en la infancia* (2005), en ese orden, habrían de marcar los primeros pasos de lo que hoy constituye la esencia de las **Estrategias Ludo-Pedagógicas**, a las cuales nos referiremos en la sección siguiente (Giraldo, 2010; Núñez, 2010).

Si bien, como ocurrió prácticamente con todo el sector educativo colombiano y seguramente a nivel mundial durante la última cuarta parte del siglo XX, la influencia de Piaget nos sugirió algo mejor que el perverso conductismo (otra forma de mecanicismo), entronizado una vez más por la globalización incipiente, la nueva física surgida desde comienzos de ese siglo dio lugar en sus postrimerías a lo que hoy se reconoce como *la segunda revolución cuántica*, la del procesamiento cuántico de la información. El enfoque de *los múltiples caminos o trayectorias posibles* facilitado por la Física Cuántica nos permite prever con mayor facilidad los complejos desarrollos del cerebro humano de cada individuo. La analogía, si se quiere, o la fundamentación hasta cierto punto, si se nos permite, queda también aplazada por estar fuera del modesto propósito de este ensayo. Es bien sabido, sin embargo, que el principio de incertidumbre de Heisenberg, o de indeterminación, para ser más riguroso, prohíbe que se hagan observaciones sin que el sistema observado se perturbe.

Con posterioridad a la influencia de Piaget y a la más benévola de la educación popular magníficamente representada en el gran pedagogo a nivel continental y en gran medida mundial, Paulo Freire, se fue desarrollando en Colombia el programa FpN. Dejamos de lado, como ya se advirtió, la alusión a *la más grande revolución en la informática*, por ende a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (t.i.c.), pero también los movimientos o tendencias hacia la globalización que han llevado a que se denomine a las más representativas como *Sociedades del Conocimiento* (economías



basadas en el conocimiento), no sin antes advertir que el crecimiento en el desarrollo tecnocientífico ha seguido una curva con tendencia exponencial, mientras que la escuela no ha evolucionado ni siquiera linealmente. Es como si las posibilidades de la escuela para volverse exitosa disminuyeran cada vez más. En este punto queremos llamar la atención sobre dos conferencias tipo TED (“technology, entertainment and design”) sobre cuyos mensajes bien vale la pena reflexionar. En la primera el autor sostiene que *la escuela mata la creatividad* (Robinson, 2006. Consultado 10/10/2010 en: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html). Menos pesimista, en el segundo se propone *cómo aprender a pesar de la escuela* y destaca *el aprendizaje invisible* (Cobo, 2010; Consultado 21/10/2010 en: http://www.youtube.com/watch?v=9E_BH00dkJk).

En la búsqueda de alternativas, han surgido algunas en las últimas décadas. Desde el punto de vista teórico, nos hemos identificado con la que representa Howard Gardner. (Gardner, 2007; Gardner, 2001.) Su definición de inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” le lleva al reconocimiento de por lo menos 8 criterios distintos para reconocerla, dentro de su enfoque denominado *Teoría de las Inteligencias Múltiples*. La conclusión es a todas luces lógica: no puede estarse de acuerdo con el criterio de *Inteligencia como capacidad general*, mucho menos con la posibilidad de medirla mediante instrumentos estándar.

Lo que queremos destacar, como conclusión de este apartado, núcleo de la propuesta que elaboramos en otros documentos publicados o en vía de serlo, es que los aportes de Vygotsky, elaborados aparentemente para un medio social y cultural muy diferente al nuestro, son perfectamente aplicables a los problemas de una sociedad tecnocientífica como la nuestra, particularmente en la primera infancia. Sería un craso error creer que las nuevas t.i.c. (tecnologías de la información y de la comunicación) resuelvan el problema de la educación y de la pedagogía. Ahora más que nunca cualquier alternativa constructivista debe considerar al ser humano producto no solo de la biología sino de la cultura en que éste nace y crece. La educación en la etapa inicial debe limitarse, fundamentalmente, al desarrollo de lo que nosotros denominamos *los viejos T·I·C* (talento, ingenio y creatividad), por oposición a las nuevas t.i.c, no porque éstas no sean fundamentales para formar a las nuevas generaciones, sino porque no es sustituyendo a aquellos *dones innatos*, más bien es permitiendo su desarrollo y florecimiento, como podemos formar, no ya un 5 o a lo máximo 10 % de niños y niñas con talento; la escuela debe facilitar que quienes sobrevivan a la *escuela formal* sean muchos más. La *Sociedad del Conocimiento* lo requiere para convertirse en *Sociedad de Sabiduría*. Como observa Lipman (1998):

Es un hecho notoriamente reconocido y comentado que los niños desde muy temprana edad y cuando empiezan su educación formal en los jardines de infancia son muy vivos, curiosos, imaginativos e interrogativos. Durante un tiempo retienen esos maravillosos rasgos. Pero gradualmente van declinando hasta convertirse en sujetos pasivos.

Parecería que la escuela echa a perder sus dotes excepcionales. También los medios. Las niñas y los niños son por naturaleza talentosas(os), ingeniosas(os) y creativas(os), es decir, por herencia biológica tienen los viejos **T·I·C** que caracterizan a los humanos. Si la formación inicial se preocupara más por potenciar estos atributos que por incorporarles las



artificiales nuevas t.i.c., cuando éstos lleguen por añadidura encontrarían un campo fértil para la innovación, la inventiva y hasta el emprendimiento que tanto preocupa en el medio empresarial.

Vygotsky y Lipman ejercieron una gran influencia en la asesoría que desde Buinaima se prestó al Programa Ondas de Colciencias (Colciencias, 2009). La *Investigación como Estrategia Pedagógica*, IEP, los lineamientos que desde hace ya un lustro se vienen implementando en Colciencias para hacer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes participen de los procesos de investigación, en últimos procesos de apropiación del conocimiento, de la ciencia y la tecnología, la iniciación de un *Proyecto de Desarrollo del Talento* con la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, primero en 5 colegios, número que iría en aumento, el aprendizaje de todo un quinquenio al que no nos referiremos aquí por falta de espacio, hicieron el resto.

Estrategias Ludo-Pedagógicas

El **Programa de Inclusión y Talento en el Aula (P·I·T·A)**, como ahora le denominamos, hace un híbrido, que no una amalgama sin sentido, a partir de los dos programas anteriores. Se hace necesario referirse a la *Educación por Ciclos* que implementa la SED y pretende extenderse a toda Colombia. En México esto ya se había hecho. En Colombia apenas se empieza a implementar una educación por ciclos. Sería largo precisar lo que por esto se entiende, por lo que remitimos a uno de los ensayos que más se aproxima a su descripción, tal como nosotros la concebimos (Zilberstein, 2010). Nosotros tenemos nuestra propia versión, ajustándonos a la agrupación que hace la SED: Primer ciclo, preescolar, primero y segundo grados; segundo ciclo, tercero y cuarto grados; tercer ciclo, quinto, sexto y séptimo grados; cuarto ciclo, octavo y noveno; quinto ciclo, décimo y once.

El programa es de inclusión porque:

- En su primera fase, preescolar y primaria, involucra a toda la población escolar: todos pueden desarrollar sus talentos.
- Está dirigido prioritariamente a poblaciones escolares tradicionalmente excluidas o con severas limitaciones en el acceso al servicio.

Es de desarrollo del talento porque:

- La Neurociencia Cognitiva hoy ha establecido que el talento se desarrolla, principio que aplicamos en la práctica.
- Se empieza a ejecutar con la población escolar desde su ingreso a una institución escolar, aunque debería hacerse antes.

El programa consta de dos partes sustanciales:

- Un conjunto de Estrategias Ludo-Pedagógicas para la exploración, identificación y Promoción del Talento, en los ciclos 1, 2 y 3.
- Un conjunto de Estrategias de Intervención que contribuyen a la Profundización del Talento, en los ciclos 3, 4 y 5.

En la presente contribución nos limitamos a enumerar las primeras, sin abordarlas, dejando las segundas para un espacio más amplio.

Hay dos aspectos del desarrollo personal estrechamente relacionados que facilitan al individuo un mejor desempeño: sus habilidades motoras y sus habilidades lingüísticas.



Hay tres áreas básicas del conocimiento que nos ayudan a explorar, descubrir, reflexionar, experimentar y por ende construir nuevo conocimiento; ellas son el arte, la filosofía y la ciencia.

Hay estrategias de pensamiento de orden superior que nos llevan a crear y a innovar. La imaginación está asociada a todas ellas. La creatividad se da en todas las áreas del conocimiento, mientras que la innovación facilita una mejor aplicación del mismo mediante aquello que de manera general se ha denominado conocimiento tecnológico. Una de las más reconocidas en el mundo académico es la que conduce al pensamiento lógico/matemático.

El arte, la filosofía, la ciencia, la tecnología y otras formas de conocimiento no convencional, llamémoslo tradicional o ancestral, constituyen el acervo cultural de un pueblo, con mayor razón en las sociedades del conocimiento. El conjunto es lo que entendemos por cultura, lo que no es natura.

Actuando en consecuencia con las anteriores consideraciones, Buinaima ha diseñado y articulado ocho Estrategias Ludo-Pedagógicas (ELP) para la exploración, identificación, promoción y desarrollo de Talento, Ingenio y Creatividad, los viejos T-I-C. Ellas son: Ludo-Motricidad, Ludo-Comunicación, Ludo-Arte, Ludo-Sofía, Ludo-Ciencia, Ludo-Innovación, Ludo-Creatividad y Ludo-Matemática. Las estrategias todas, en general, son transversales.

Sería innecesario advertir que la Ludo-Sofía se desarrolla siguiendo el Programa de Filosofía para Niños, mientras que la Ludo-Ciencia se acompaña de los lineamientos desarrollados para el Programa Ondas de Colciencias, en cuya elaboración participó Buinaima. Se ha avanzado en la construcción práctica y teórica de la primera, Ludo-Motricidad (Núñez, 2010), mientras que el Ludo-Arte se desarrolla siguiendo la metodología Suzuki. El *Entorno Sugar* (software libre) nos ha permitido el desarrollo de la Ludo-Innovación. El ajedrez es punto de partida para las dos últimas estrategias. Títeres y teatrinos y otras herramientas son básicas también para la Ludo-Comunicación.

Antes de poner punto final a estas reflexiones, agreguemos la siguiente de Joseph Renzulli, uno de los más importantes teóricos de la superdotación y el talento, publicada en español en la Revista de Psicología y Educación del Perú No. XXVI (2008):

Todo colegio tiene estudiantes que poseen elevado potencial para el aprendizaje en niveles avanzados, la solución de problemas creativos y la motivación para seguir un trabajo de excelencia y rigor. Más que fuentes de adquisición de información, los colegios deben ser lugares para el desarrollo de talentos en todos sus estudiantes. ... Los métodos tradicionales de escolaridad pueden llevar al fracaso la intención de hacer de los colegios lugares de desarrollo de experiencias enriquecedoras para el talento creativo de los jóvenes. ... El Modelo de Enriquecimiento Escolar comprende estrategias para incrementar el esfuerzo del estudiante, su gozo y desempeño, así como para integrar un rango de experiencias de aprendizaje de nivel avanzado, junto con destrezas de pensamiento, en todas las áreas curriculares.

El nuestro es un modelo de enriquecimiento escolar extremo. Podríamos agregarle lo que Arthur L. Costa denomina *Conductas Inteligentes*. Quizá la propuesta de Costa sea equiparable a la denominada *Inteligencia Emocional*, popularizada por Goleman. En su descripción coincide mejor con lo que sería la antítesis de *La inteligencia fracasada* de José Antonio Marina. Esto para señalar que en el enfoque de Buinaima no prima el desarrollo cognitivo del individuo, el afectivo debe ir a la par. Dice Costa:



Si nuestras escuelas fallan, se sigue como corolario que nuestra sociedad, en particular la más grande, la Sociedad Global, incluida la Sociedad del Conocimiento de la que tanto nos jactamos, falla. La conclusión debería ser obvia: no importa el costo, el beneficio sería mayor si nos detuviéramos a examinar el precio que hay que pagar por proceder de otra manera. Eso es una CONDUCTA SOCIAL INTELIGENTE.

Tabla 1. Conductas inteligentes (<http://gerenciacarlos.zoomblog.com/archivo/2009/11/01/>)

Conductas Inteligentes	Algunas implicaciones para la persona según Arthur Costa.
1. PERSISTENCIA	<ul style="list-style-type: none">• Plantearse metas, en forma clara y precisa.• Buscar alternativas.• Reconocer y trabajar recursos personales.• Motivarse con base en logros.• Voluntad.• Confianza en sí mismo.
2. MANEJO DE LA IMPULSIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">• Tomar un tiempo para reflexionar.• Considerar diversos puntos de vista.• Medir las consecuencias de cada acto.• Reconocer y saber canalizar las emociones.• Responsabilizarse por las dediciones tonadas.
3. ESCUCHAR CON COMPRESIÓN Y EMPATÍA	<ul style="list-style-type: none">• Poner atención cuando se está conversando o escuchado a otra persona.• Atender a los mensajes verbales y no verbales presentes en la comunicación.• Sentir empatía al ponerse en el lugar de otra persona.
4. FLEXIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none">• Disposición para distinguir y aceptar los cambios.• Considerar las situaciones desde diferentes perspectivas.• Promover y aceptar ideas nuevas.
5. CURIOSIDAD Y DISFRUTE POR RESOLVER PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none">• Ser curioso interesándose por el entorno.• Respetar la identidad de otras personas y culturas.• Preguntarse acerca del por qué, cómo, cuándo y dónde las situaciones y problemas.• Disponer de estrategias para resolver diversos tipos de problemas.
6. REVISAR CRÍTICA Y AUTOCRÍTICAMENTE	<ul style="list-style-type: none">• Habitarse a revisar tareas, situaciones, hechos.• Disposición para captar, aceptar y corregir errores.• Ser efectivos por ahorro de tiempo, dinero y esfuerzos.• Interés por la calidad y la precisión.
7. META-CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none">• Autoconocimiento acerca de uno mismo.• Tomar conciencia del proceso de pensamiento seguido al decidir, resolver problemas, leer, escribir o realizar alguna tarea.• Disponer de un plan de acción para resolver un problema.





8. CUESTIONAR Y PLANTEAR PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none">• Distinguir el ambiente que lo rodea como una fuente de información.• Aceptar y cuestionar ideas de otros.• Disponer de estrategias cognitivas para plantearse y resolver problemas.
9. EXPERIENCIA PREVIA	<ul style="list-style-type: none">• Valorar conocimientos adquiridos y experiencias vividas.• Relacionar de diversa forma información y conocimientos.• Comparar y clasificar información previa con datos o situaciones nuevas.
10. PRECISIÓN DEL LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none">• Interés por enriquecer el vocabulario• Demostrar claridad y precisión en la expresión oral y escrita.• Capacidad de observación, atención y concentración.
11. UTILIZAR TODOS LOS SENTIDOS	<ul style="list-style-type: none">• Conocer el sentido predominante.• Incluir procesos de imaginación utilizando diversas vías sensoriales o propias de todos los sentidos.• Comprobar como usan otros sus habilidades perceptivas.
12. CREATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">• Concebir soluciones a los problemas de maneras diferentes.• Utilizar la imaginación

Referencias

- Colciencias (2009). *Xua, Teo y sus amigos en la onda de la investigación*. Guía de la investigación y de la innovación del Programa Ondas. Bogotá: Colciencias, Fundación FES Social.
- Gardner, H. (2007). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica. Segunda edición, sexta reimpresión.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Buenos Aires: Paidós.
- Giraldo, J. (2010). *Un nuevo humanismo para un nuevo ethos*. Bogotá: Disertación ante la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación (no publicado).
- Giraldo, J. (2010). *Inclusión y Talento en el Aula*. Bogotá: Ediciones Buinaima.
- Giraldo, J. (2009). ¿Era de la información o de la transformación? Ellos vienen con los T·I·C incorporados. *Revista Internacional Magisterio*, 42, 52-57.
- Giraldo, J. (2007). Innovación y creatividad desde la lúdica. *Revista Internacional Magisterio*, 27, 50-53.
- Giraldo, J. (2005). *Genio entre genios*. Bogotá: Ediciones Buinaima.
- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lipman, M. (1998). *Thinking on education*. En español: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Núñez, C. (2010). *Implementación de la estrategia de ludo-motricidad como herramienta para la identificación de talentos*. En J. Giraldo (ed). *Inclusión y talento*. Bogotá: Ediciones Buinaima.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vygotsky, L.S. (*Pensamiento y Lenguaje*. (Ediciones Quinto Sol, México, 1992.)
- Vygotsky, L.S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Zilberstein, J. (2010). *Enseñanza en una educación por ciclos*. Bogotá: Editorial Magisterio.



Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes con aptitudes sobresalientes en escuelas secundarias de Cuernavaca

Naara González Álvarez

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

naara71088@hotmail.com

Resumen

El propósito del presente estudio descriptivo fue analizar las relaciones existentes entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en una muestra de alumnos con aptitudes sobresalientes (AS) y sin aptitudes sobresalientes de segundo y tercer grados de secundaria.

Participaron 64 alumnos de dos secundarias de Cuernavaca, 49 identificados a través de un sistema multicriterial como estudiantes con aptitudes sobresalientes; y 18 caracterizados dentro del rango de aptitudes y rendimiento “promedio”. Se utilizaron las siguientes pruebas: Diagnóstico Integral del Estudio - 2 (Pérez Avellaneda y cols., 2002) que caracteriza las estrategias antes; durante y después del estudio, en dos dimensiones (actitud y autoconcepto); Test de Matrices Progresivas de Raven (2001) como indicador de capacidad intelectual; y como indicador de rendimiento académico, el promedio de calificaciones obtenidas durante el ciclo escolar.

En la muestra total, el rendimiento académico estuvo positivamente relacionado con las estrategias primarias y complementarias, y con las puntuaciones de actitud y autoconcepto hacia el estudio. Las puntuaciones del Raven correlacionaron significativamente con el promedio académico y la actitud hacia el estudio. No se encontraron diferencias significativas entre los alumnos con AS y sus compañeros en las medidas de estrategias de estudio. Sin embargo, el análisis basado en las puntuaciones del Raven, mostró que los estudiantes con mayor capacidad intelectual poseen un mayor conocimiento (actitud) de las estrategias. Estos resultados enfatizan la diversidad de los alumnos con aptitudes sobresalientes, y señalan la pertinencia de hacer objeto de intervención a las estrategias de estudio y los procesos del aprendizaje escolar.

Palabras clave: aptitudes sobresalientes, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico.



Introducción

En los últimos años, a partir de la declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994), se propone la necesidad de actuar con miras a conseguir una “escuela para todos”, esto significa la existencia de instituciones que incluyan a todos, celebren sus diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. En esta propuesta se reconocen las diferencias entre los alumnos que por sus características presentan necesidades educativas especiales, entre ellos los estudiantes con algún tipo de discapacidad, así como aquellos alumnos que sobresalen en el grupo.

Para denominar a dichos alumnos, se utilizan diferentes términos. En el sistema educativo mexicano, el término que se utiliza es el de alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006). En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002) se expresa respuesta del sistema educativo mexicano a los acuerdos asumidos en la Declaración de Salamanca, marcándose en especial la atención hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, entre los cuales se encuentran los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Los profesionistas de la educación se han hecho algunas preguntas acerca de este sector estudiantil, tales como ¿quiénes son?, ¿cómo identificarlos?, ¿qué educación requieren?, las respuestas a estas interrogantes siguen siendo trabajadas y aún no se tiene una respuesta universal.

La SEP (2006) define a los alumnos con aptitudes sobresalientes como:

Aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano; científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses en su propio beneficio y el de la sociedad (p.59).

En respuesta a la pregunta: ¿quiénes son [los alumnos sobresalientes]? Renzulli y otros (1981), proponen que lo sobresaliente consiste en:

Una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos; esos grupos son capacidades generales por encima de la media, altos niveles de implicación en la tarea y altos niveles de creatividad. Los niños sobresalientes y con talento son aquellos que poseen, o son capaces de desarrollar, este conjunto compuesto de rasgos y aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa de realización humana (p. 27).

Por su parte, Mönks y van Boxel (1995) presentan el “Modelo tríadico” de la sobredotación como una conceptualización modificada de los Tres Anillos de Renzulli; en la propuesta destaca la inclusión de los marcos sociales y su influencia en los tres rasgos: implicación en la tarea, capacidad por encima de la media y la creatividad.

La presente investigación se sitúa en el período evolutivo de la adolescencia, en el que ocurren procesos de transformación complejos en el marco social, en momentos en que las experiencias y procesos de socialización son, con frecuencia, fundamentales para su desarrollo.

“La cualidad y la expresión de las capacidades del aprendizaje de los jóvenes, dependen en gran medida de factores sociales, aunque están menos afectados por las influencias ambientales de la socialización primaria que por los incentivos y la orientación de intereses mediados por la educación secundaria” (Mönks y W. van Boxtel, 1992 p.312)



De este modo, las aptitudes sobresalientes no vienen a ser un fenómeno puramente individual: existen factores que facilitan el desarrollo de estas aptitudes y, por otro lado, factores que impedirían su desarrollo. La inteligencia no es una característica estática, sino que se forma y ejercita, con la educación formal, y al mismo tiempo a través la compleja red de vías informales y no formales de influencias sociales, en el proceso de la experiencia y los aprendizajes de la vida que realizan los individuos (Castellanos y Grueiro, 2007).

Aprendizaje

El aprendizaje es una actividad primordial en el desarrollo del ser humano, y en consecuencia para el desarrollo de los jóvenes con aptitudes sobresalientes de quienes se espera un mejor y acelerado aprendizaje, mismo que propicie el incremento de esas habilidades, capacidades y características por las que son considerados como sobresalientes. Vigotsky (1982, citado en Castellanos y Grueiro, 2007) menciona que el aprendizaje y el desarrollo forman una unidad dialéctica, en la que el aprendizaje facilita, propicia y se manifiesta como fuente del segundo.

Con relación a la definición de aprendizaje, distintos autores ofrecen un amplio abanico de opciones. Suele entenderse como aprendizaje aquellos cambios relativamente estables, expresados en la conducta o inferidos en las estructuras de conocimiento de los sujetos, no achacables a los efectos de la maduración o a estados temporales. De este modo, para algunos el aprender se concibe en términos de adquisición y modificación de conductas. Para otros consiste en un proceso en el que se desarrollan los conocimientos, las perspectivas y formas de pensar. Desde una visión sistémica, Pozo (2002) por otro lado, concibe el aprendizaje como “un sistema complejo compuesto por tres subsistemas que interactúan entre sí: los resultados del aprendizaje (lo que se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones prácticas (en que se aprende) (p.71)”.

Con relación al aprendizaje en el ambiente escolar, Castañeda y Ortega (2004) mencionan que la calidad de los resultados académicos puede mejorar de manera notable, si se utilizan en la práctica educativa avances en el entendimiento de los mecanismos responsables del aprendizaje eficiente. Por su parte, Boench (1977, citado en Mönks y van Boxtel, 1995) menciona que las capacidades de aprendizaje solo pueden manifestarse plenamente cuando la motivación está siendo igualmente desarrollada.

Así, puede entenderse que el aprendizaje es un proceso complejo, en el que no solo intervienen habilidades intelectuales, sino procesos internos como la motivación y las estrategias de aprendizaje de diferente tipo, que facilitan u obstaculizan este proceso, y que condicionan la efectividad y la calidad del mismo.

Estrategias de aprendizaje

Uno de los aspectos a considerar con relación al aprendizaje es el de las estrategias que despliegan las personas para hacerlo más eficiente. Al respecto González y Maytorema (2004) mencionan que éstas “...son cualquier acción que ejecute el estudiante para adquirir, integrar o aplicar nuevos conocimientos y que, según Weinstein y Mayer (1998) incluyen ‘el diseño de varios procesos cognitivos y habilidades conductuales que conducen a aumentar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje, como el desarrollo de la pericia’ (p.66). Las estrategias de aprendizaje son autodirigidas, son intencionales, requieren de esfuerzo y no son universalmente aplicables” (p.424)

El espectro de las estrategias de aprendizaje acoge desde las mnemotécnicas más rudimentarias, como puede ser la repetición sucesiva de una cifra para su futuro recuerdo,



hasta la planificación y supervisión cuidadosa de una acción cognitiva ajustada a las exigencias de una tarea a largo plazo, lo que ha propiciado que distintos autores establezcan distintas clasificaciones sobre ellas (Monereo, 1990).

Kirby (1984, citado en Monereo, 1990) distingue entre microestrategias y macroestrategias de aprendizaje. Las primeras actúan entre un problema o tarea específicos y su adquisición por el sistema cognoscente, con un nivel muy limitado de generalización a otros problemas o tareas nuevos, pero muy susceptibles de ser enseñadas; las segundas, tienen por objetivo el conocimiento y comprensión de los propios mecanismos de aprendizaje que pone en marcha el sujeto, con un elevado grado de transferencias y de difícil, aunque posible, enseñanza. En el caso de los estudiantes, las microestrategias son los métodos y técnicas de estudio, que integrarían las estrategias de repetición y elaboración. En cuanto a las macroestrategias, se vinculan con las estrategias de organización, regulación y afectivo motivacionales.

Weinstein y Mayer (1986, citado en Monereo, 1990) proponen una clasificación mucho más precisa y completa de las estrategias de aprendizaje:

- I. Estrategias de repetición (prácticas de registro, copia, repetición y rutinalización de técnicas de estudio básicas, con un grado de control cognitivo mínimo).
- II. Estrategias de elaboración (toma de notas y apuntes, esquemas, resúmenes, diagramas, mapas conceptuales, etc., nivel de control cognitivo aún bajo).
- III. Estrategias de organización (competencias relativas al orden temporal, espacial o procedimental de eventos, a la identificación de la estructura textual de un escrito o a la representación precisa de un tema según el tipo de contenidos que incorpore, el control cognitivo es superior).
- IV. Estrategias de regulación (utilización de habilidades metacognitivas en sus distintas esferas: meta-atención, meta-comprensión, meta-memoria, el grado de control cognitivo es muy elevado).
- V. Estrategias afectivo-motivacionales (utilización estratégica, y por lo tanto consciente y propositiva, del estilo personal de aprendizaje, del estilo motivacional, del enfoque u orientación de estudio, o de la localización del control, el nivel de control ejercido es el máximo).

Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje se han desarrollado gran variedad de instrumentos, entre ellos se encuentran: a) el Learning Styles Inventory (LSI) de Marsall y Merrit (1986); b) el Learning and Study Strategiess Inventory (LASSI) de Weinstein (1987) que incluye 10 escalas (actitud, ansiedad, autocomprensión, concentración, administración del tiempo, estrategias de examen, ayudas de estudio, motivación, procesamiento de la información, y selección de ideas principales); c) el Inventory of Learning Processes (ILP) de Schmeck, Ribich y Ramanaiah (1977) que evalúa cuatro factores que denotan estilos de aprendizaje (procesamiento profundo, procesamiento elaborativo, memoria de hechos y métodos de estudio); d) Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (1994), permite medir el grado en que el alumno posee y aplica estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento; e) el Diagnóstico Integral del Estudio de Pérez Avellaneda y cols. (2002) que evalúa el estudio en 3 momentos: antes, durante y después del estudio y en dos escalas: actitud y autoconcepto. Estos son sólo algunos de los instrumentos que han sido



desarrollados para la evaluación de las estrategias de aprendizaje, cada uno de ellos reflejan la teoría y el referente teórico de sus autores.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje son utilizadas en mayor o menor medida por todos los estudiantes, de modo que aquellos estudiantes considerados como exitosos aplican estrategias de estudio de manera más frecuente y efectiva que aquellos que no son exitosos. Un buen estudiante, no solo posee una gran cantidad de conocimiento específico sobre la materia sino que también lo asocian con estrategias y habilidades autorregulatorias, metacognitivas y metamotivacionales que apoyan ejecuciones exitosas adquiridas con base en experiencias previas (Castañeda y Ortega, 2004).

Existen una gran cantidad de factores que inciden en el éxito o fracaso académico, estos pueden ser agrupados en tres categorías: a) factores psicológicos (p. e. inteligencia, personalidad, actitudes, motivación, etc.); b) factores sociológicos o ambientales (clima social, clima escolar, ambiente familiar, etc.); c) factores didácticos y pedagógicos (estrategias de instrucción, métodos de enseñanza; recursos didácticos, etc.) (González y Tourón, 1994). A partir de la década de los años 70, las investigaciones se han orientado al estudio de las variables intelectuales que pueden ser entrenables a través del aprendizaje, las cuales se engloban bajo el rótulo de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, etc.).

Las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, ya que permiten identificar y diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento escolar. Es posible que dos sujetos que tienen el mismo potencial intelectual, el mismo sistema «instruccional» y el mismo grado de motivación utilicen estrategias de aprendizaje distintas, y, por tanto, alcancen niveles de rendimiento diferentes (Beltrán, 2003).

Parece haber evidencia de que las personas con altas capacidades utilizan más estrategias de autorregulación en el aprendizaje que las personas que no poseen estas altas capacidades, al mismo tiempo que tienen un mayor sentimiento de autoeficacia en la tarea (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990). Ahn y Cho (2003) en un estudio realizado con jóvenes de entre 15 y 16 años, sobre sus aproximaciones hacia el aprendizaje, encontraron que los alumnos con altos niveles de inteligencia ponen en práctica estrategias de aprendizaje más profundas y con mayor frecuencia que aquellos con niveles de inteligencia más bajos.

Existen estudios que presentan resultados similares que señalan las diferencias entre los perfiles cognitivos de estudiantes de alto y bajo rendimiento, sobre todo en aquellos que se encuentran en los primeros cursos universitarios (Cano, Justicia, 1993; Merino, 1993).

Sin embargo, en México son escasas las investigaciones realizadas en torno a las estrategias de aprendizaje en chicos con aptitudes sobresalientes y como es que estas se relacionan con el rendimiento académico. La mayor parte de las investigaciones han sido realizadas con muestras de estudiantes universitarios, son escasos los estudios realizados con poblaciones adolescentes.

El aprendizaje escolar es una actividad muy importante para el desarrollo humano, en el caso de los jóvenes con aptitudes sobresalientes se espera que este también tenga características peculiares, que permitan el desarrollo de las habilidades que estos jóvenes tienen. Conocer las relaciones existentes entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes con aptitudes sobresalientes permitiría considerar formas de intervención que propicien un aprendizaje escolar eficiente, mismo que repercuta en el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

El *objetivo* de este trabajo fue precisamente analizar las relaciones existentes entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de rendimiento académico de alumnos de secundaria.

Metodología

Tipo de investigación

Se trata de un estudio descriptivo – correlacional, en que se intenta conocer y describir las estrategias de aprendizaje o estudio de los alumnos, y analizar sus asociaciones con su rendimiento académico.

Participantes

La muestra total estuvo integrada por 64 estudiantes de una escuela secundaria pública (20 estudiantes, 13 mujeres y 7 hombres) y un colegio privado (44 estudiantes, 22 mujeres y 22 hombres) del municipio de Cuernavaca, Morelos: 49 alumnos fueron identificados como estudiantes con aptitudes sobresalientes; y 18 fueron caracterizados dentro del rango de capacidades y rendimiento “promedio”, todos con edades comprendidas entre los 12 y 14 años de edad (ver tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de la muestra por escuela, sexo y grupo al que pertenece (aptitudes sobre salientes “AS” o grupo comparativo)*

		Grupo AS		Grupo Comparativo		Total
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Escuela	CCC	14	12	8	10	44
	Secundaria No. 2	13	7	-	-	20
	Total	27	19	8	10	64

La conformación de ambos grupos, se obtuvo a partir de una investigación orientada a la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes; para lo cual se utilizó un sistema diagnóstico multicriterial basado en: a) nominación del profesor; b) nominación de pares; c) capacidad intelectual y d) rendimiento académico.

Los estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes fueron aquellos que se ubicaron en el rango superior en 3 de 4 de los criterios establecidos, siendo estos alumnos, los que conformaron el grupo AS. El caso del grupo comparativo, estuvo conformado por aquellos alumnos que fueron ubicados en los 4 criterios dentro del rango de capacidades y rendimiento “promedio”.

Materiales e Instrumentos

a) Test de Matrices Progresivas de Raven Escala General

Se trata de un test no verbal, de lápiz y papel, cuya función principal en la medición de la capacidad intelectual para comparar formas y razonar por analogía, sin interferencia de las diferencias del contexto cultural de individuo (Pelorosso, 2003). El test consta de 60 ítems divididos en 5 series (A, B, C, D y E) de 12 ítems cada una.



b) Diagnóstico Integral del Estudio Nivel 2 (Pérez Avellaneda y cols., 2002)

El objetivo de esta prueba es evaluar la conducta del estudio en su totalidad referida al trabajo personal y autónomo, es decir, al momento de la actividad y asimilación personal, en el proceso de aprendizaje individual. El nivel 2 de este cuestionario está dirigido a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria cuyas edades oscilan entre los 12 y los 16 años. Tiene la finalidad de establecer un diagnóstico del estudio:

- Como conducta compleja que incluye un proceso a caracterizar en un *antes*, un *durante* y un *después del estudio*; asimismo otros aspectos complementarios, como las estrategias que utiliza el estudiante.
- La consideración de distintos niveles de implicación del sujeto: Actitud, Autoconcepto y Aptitud. En el presente trabajo se considerarán únicamente dos de estos tres niveles: actitud y autoconcepto.

La escala *Actitud* se refiere a la idea que cada alumno tiene sobre “lo que hay que hacer”. En ella entran a formar parte las expectativas tanto sociales como personales, los propios deseos e incluso el nivel de aspiración socio-escolar que incide en cada estudiante. Valora, en definitiva, la concepción ideal del estudio; la imagen ideal de estudiante que cada uno tiene y la predisposición hacia el estudio.

La escala *Autoconcepto* considera la percepción que cada uno tiene sobre sí mismo, cómo cada alumno considera su propia situación, puesta de manifiesto a través de lo que uno mismo “entiende que hace o no”. Es decir, se valora a partir de la expresión de lo que se cree que uno mismo hace. Consiste en la valoración de la propia autoimagen como estudiante y alumno.

Ambas escalas comprenden otros elementos del estudio personal en tres momentos:

- **Antes:** Estrategias de Apoyo (EA): Son las estrategias previas o realizadas antes del estudio, teniendo en cuenta factores externos como el espacio físico, el tiempo y la materia, así como factores internos como la motivación, relajación y concentración.
- **Durante:** Estrategias Primarias (EP): Son las estrategias básicas que se efectúan durante el estudio y se identifican procesos como la prelectura, el subrayado del texto, la elaboración de esquemas, resúmenes diagramas o mapas conceptuales, así como otros factores como los descansos.
- **Después:** Estrategias de Seguimiento (ES): Son las estrategias realizadas después del estudio como el repaso de los apuntes, las notas, los exámenes y los refuerzos.
- **Aspectos complementarios:** Estrategias Complementarias (EC): Son otro tipo de técnicas que pueden incluir los trabajos en equipo, actividades extracurriculares, el uso de la biblioteca, etc.

c) Promedio Académico

Como indicador de rendimiento académico se utilizó el promedio de calificaciones obtenidas durante el primer y segundo período del ciclo escolar previo al inicio de la fase de identificación de la muestra.

Procedimiento

En una primera fase, se realizó la identificación de la muestra a partir de un diagnóstico multicriterial, que requirió la aplicación de distintos instrumentos: Test de Matrices Progresivas de Raven, Prueba Sociométrica ¿Adivina quién?, Cuestionario de Nominación Docente y calificaciones de los alumnos.



Las pruebas fueron aplicadas al total de alumnos inscritos en primer y segundo grado en una escuela secundaria pública y un colegio privado, durante el ciclo escolar 2008-2009 (n= 392). A partir de los resultados de estos instrumentos, se realizó la conformación de dos grupos: 1) Grupo AS y 2) Grupo Comparativo.

Los integrantes del Grupo AS fueron aquellos que se ubicaron en el rango superior en 3 de 4 de los criterios establecidos. El caso del grupo comparativo, estuvo conformado por aquellos alumnos que fueron ubicados en los 4 criterios dentro del rango puntuaciones promedio, la tabla dos explica a detalle los criterios de identificación.

Cuadro 1. Criterios de identificación de la muestra y conformación de grupos

Instrumento	Grupo AS	Grupo Comparativo
Test de Matrices progresivas de Raven	Puntaje obtenido igual o mayor al percentil 80	Puntaje obtenido inferior al percentil 80
Prueba Sociométrica ¿Adivina quién?	Nominado por el 40% de los compañeros de clases	No nominado por al menos el 40% de los compañeros de clases
Cuestionario de Nominación Docente	Nominado por su profesor/tutor como alumno con aptitudes superiores	Nominado por su profesor/tutor como alumno con aptitudes promedio
Calificaciones de los alumnos	Calificación igual o mayor a 9.0, en los dos bimestres anteriores al inicio de la investigación	Calificación igual o mayor a 7.0 pero menor a 9.0, en los dos bimestres anteriores al inicio de la investigación

Una vez seleccionados los alumnos de la muestra, se realizó la aplicación del instrumento DIE-2. Mismo que fue calificado de acuerdo a las especificaciones en sus respectivos manuales de aplicación e interpretación.

Análisis y procesamiento de los datos

Los análisis de datos correspondientes se realizaron con ayuda del paquete estadístico SPSS versión 17.0. Dicho análisis incluye los estadísticos descriptivos sobre las escalas de la prueba DIE-2, la capacidad intelectual y el rendimiento académico. Asimismo, para observar las posibles relaciones entre las variables capacidad intelectual, rendimiento académico y estrategias de aprendizaje, se utilizó el cálculo de los coeficientes de correlación de Spearman. Para evaluar las posibles diferencias entre las estrategias de aprendizaje de los grupos, se aplicó la prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes con la intención de determinar si las diferencias entre las estrategias de aprendizaje dependiendo del nivel capacidad intelectual de los alumnos resultaron estadísticamente significativas.

Resultados

Los análisis descriptivos se presentan en las Tablas 2 y 3 respectivamente. Es posible apreciar que el valor más alto con relación a las estrategias de aprendizaje en el Grupo AS corresponde a las estrategias complementarias, y en el caso del grupo comparativo, corresponde a las estrategias de seguimiento.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos, rango, media y desviación estándar en estrategias de aprendizaje de la muestra total (N= 64)

	V. Mínimo	V. Máximo	Media	Desv. típ.
Puntuación Raven	36	55	45.39	4.855
Promedio académico	7.17	10	9.21	0.730
Estrategias de apoyo	8	33	23.42	4.770
Estrategias primarias	11	36	25.47	5.188
Estrategias de seguimiento	15	34	24.86	4.454
E. complementarias	12	45	26.20	5.749
Actitud	28	71	54.19	8.261
Autoconcepto	26	96	46.20	11.063

En la Tabla 2, que presenta las estadísticas descriptivas para las variables estudiadas en la muestra total, es posible observar que las puntuaciones se encuentran en un rango muy amplio, lo que explica al mismo tiempo la alta desviación típica de cada una de las puntuaciones. Por otro lado las estrategias complementarias son las que obtienen una puntuación más alta, lo que permite inferir que los estudiantes se perciben a sí mismo realizando más actividades que complementan el proceso de estudio, tales como, actividades extracurriculares, asistir a la biblioteca o realizar trabajos en equipo. La puntuación media de la escala de actitud hacia el estudio es mayor que la de autoconcepto, lo cual apuntaría a que, los conocimientos que tienen los alumnos sobre lo que pueden hacer para estudiar, obtiene puntuaciones más elevadas que la percepción que tienen sobre lo que en realidad ponen en práctica para estudiar.

La Tabla 3 muestra las diferencias entre las puntuaciones de los dos grupos conformados para esta investigación. En el caso del grupo AS, las estrategias que tienen la puntuación media más alta son las estrategias complementarias (actividades extracurriculares, uso de la biblioteca, trabajos en equipo); la puntuación media más baja corresponde a las estrategias de apoyo, es decir, aquellas que tienen lugar antes del momento de estudio y que se relacionan con factores externos como el espacio físico, el tiempo y la materia, así como factores internos como la motivación, relajación y concentración.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos, media y desviación estándar en estrategias de aprendizaje por grupo

	Grupo			
	AS (n=46)		Comparativo (n=18)	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Puntuación Raven	46.89	4.808	41.56	2.121
Promedio académico	9.6015	0.28530	8.2187	0.55675
Estrategias de apoyo	23.61	4.901	22.94	4.518
Estrategias primarias	25.91	5.155	24.33	5.247
Estrategias de seguimiento	24.80	4.655	25	4.015
E. Complementarias	26.74	5.471	24.83	6.364
Actitud hacia el estudio	55.35	7.619	51.22	9.290
Autoconcepto	46.93	11.623	44.33	9.530

En el grupo comparativo, la puntuación media mayor se encuentra en las estrategias de seguimiento: realizadas después del estudio como el repaso de los apuntes, las notas, los refuerzos, etc. Al igual que en el grupo AS, la puntuación menor se encuentra en las estrategias de apoyo; lo mismo ocurre con las puntuaciones de actitud y autoconcepto, la primera es más alta que la segunda.

Sin embargo, como es posible apreciar, las medias de ambos grupos no presentan diferencias muy grandes, excepto en la puntuación de actitud hacia el estudio, en la que la diferencia llega a 4.13 entre las medias de ambos grupos, siendo mayor la puntuación del grupo AS. Para analizar si las medias obtenidas en las escalas de la prueba DIE-2 (las estrategias de estudio y las escalas de actitud y autoconcepto) diferían en función del grupo, se aplicó la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes. No se obtuvieron diferencias significativas entre ambos grupos en las Estrategias de apoyo ($U= 340$, $p= .267$); en las primarias ($U= 330$, $p= .208$); en las de seguimiento ($U= 389$, $p= .707$); en las complementarias ($U= 361$, $p=.427$); en la escala de actitud hacia el estudio ($U= 312$, $p= .127$); y el autoconcepto ($U= 372$, $p= .530$).

Tabla 4. Correlación entre estrategias de estudio, rendimiento académico y capacidad intelectual muestra total ($n= 64$)

	Promedio académico r (sig.)	Puntaje Raven r (sig.)
Promedio académico	1	.467** (.000)
Puntaje Raven	.467** (.000)	1
Estrategias de apoyo	.224 (.075)	.198 (.117)
Estrategias primarias	.293* (.019)	.202 (.110)
Estrategias de seguimiento	.055 (.666)	-.104 (.415)
Estrategias complementarias	.365* (.031)	.135 (.289)
Actitud	.274* (.028)	.342** (.006)
Autoconcepto	.231 (.066)	.048 (.704)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

El análisis correlacional entre las tres variables de este estudio: estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico y capacidad intelectual; muestra la existencia de correlaciones positivas y significativas entre el promedio académico y la capacidad intelectual, y las estrategias primarias, es decir, aquellas realizadas durante el estudio que incluyen procesos de pre-lectura, subrayado del texto, elaboración de esquemas, resúmenes y diagramas; también con las estrategias complementarias, que se refieren a aspectos complementarios del estudio, como la realización de trabajos en equipo, actividades extracurriculares y el uso de la biblioteca; y la actitud, que hace referencia a lo que cada alumno sabe que puede hacer para estudiar, es decir, el conocimiento que tiene sobre las estrategias que puede utilizar.

Tabla 5. *Correlación entre estrategias de estudio, rendimiento académico y capacidad intelectual por grupo (AS y Comparativo)*

	Grupo			
	AS (n=46)		Comparativo (n=18)	
	Promedio académico r (sig.)	Puntaje Raven r (sig.)	Promedio académico r (sig.)	Puntaje Raven r (sig.)
Puntaje Raven	.168 (.264)	1	-.222 (.376)	1
Promedio académico	1	.168 (.264)	1	-.222 (.376)
Estrategias de apoyo	.162 (.283)	.156 (.301)	.237 (.344)	.224 (.371)
Estrategias primarias	.232 (.121)	.192 (.202)	.580* (.012)	-.084 (.739)
Estrategias de seguimiento	.121 (.423)	-.029 (.846)	.421 (.082)	-.360 (.143)
E. Complementarias	.270 (.070)	.111 (.462)	.651** (.003)	.088 (.728)
Actitud hacia el estudio	.176 (.241)	.358* (.015)	.351 (.153)	-.036 (.886)
Autoconcepto	.251 (.092)	.013 (.932)	.512* (.030)	.022 (.932)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

En el grupo comparativo, la puntuación media mayor se encuentra en las estrategias de seguimiento: realizadas después del estudio como el repaso de los apuntes, las notas, los refuerzos, etc. Al igual que en el grupo AS, la puntuación menor se encuentra en las estrategias de apoyo; lo mismo ocurre con las puntuaciones de actitud y autoconcepto, la primera es más altas que las segunda. Sin embargo, como es posible apreciar, las medias de ambos grupos no presentan diferencias muy grandes, excepto en la puntuación de actitud hacia el estudio, en la que la diferencia llega a 4.13 entre las medias de ambos grupos, siendo mayor la puntuación del grupo AS.

Para analizar si las medias obtenidas en las escalas de la prueba DIE-2 diferían en función del nivel de capacidad intelectual de los alumnos (igual o mayor al percentil 80; menor al percentil 80), se aplicó la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes. Los resultados mostraron que la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las puntuaciones de las estrategias de apoyo ($U= 340.500$, $p=.021$); así como en la escala de actitud hacia el estudio ($U= 276.500$, $p=.002$).



Discusión y Conclusiones

Los resultados en este estudio mostraron la existencia de asociaciones significativas entre el rendimiento académico, la capacidad intelectual, las estrategias primarias, las estrategias complementarias y la actitud hacia el estudio. En general, las estrategias de aprendizaje de los alumnos muestran tener relación con el rendimiento académico de los alumnos, con excepción de las estrategias de apoyo, las estrategias de seguimiento y el autoconcepto de estudio, esto es, aquellas que son puestas en práctica como preparación para el estudio y aquellas que se refieren a las actividades de seguimiento del estudio, no parecen relacionarse con el rendimiento académico de los estudiantes de esta muestra (Cano, Justicia, 1993; Merino, 1993).

Las relaciones entre la capacidad intelectual de los alumnos y la actitud hacia el estudio, parecen indicar que la capacidad intelectual de los alumnos repercute en el conocimiento que estos tienen sobre las estrategias efectivas que pueden utilizarse para conseguir un estudio eficiente. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por autores que sugieren que la capacidad intelectual se relaciona con las habilidades cognitivas y metacognitivas de los alumnos (Castañeda y Ortega, 2004, Perleth, Schatz y Monks, 2000; Sternberg y Davison, 1982; Sternberg y Lubart, 1992; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

Contrariamente a lo esperado según los trabajos antes citados, en general, los alumnos caracterizados con aptitudes sobresalientes obtuvieron puntuaciones similares a aquellos caracterizados con habilidades y capacidades “promedio”. Los datos obtenidos no permiten corroborar lo propuesto por otros autores que mencionan la superioridad de las estrategias utilizadas por los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Estos resultados, pueden deberse a aspectos relacionados con el instrumento utilizado para evaluar las estrategias de aprendizaje, tal vez este no sea el más adecuado para observar las diferencias entre las estrategias utilizadas.

Sin embargo, las diferencias encontradas entre las estrategias de estudio respecto al nivel de capacidad intelectual sugieren que los alumnos con mayor capacidad intelectual refieren la utilización de las estrategias de apoyo, es decir, parecen tener una preparación para el estudio tanto de factores internos (como la motivación, la relajación y la concentración); como de factores externos (como el espacio físico, el tiempo destinado para estudiar y la materia a estudiar). De igual manera, estos alumnos parecen tener un mayor conocimiento sobre las estrategias de estudio que pueden ponerse en práctica, y de este modo lograr un estudio más eficiente, mismo que puede reflejarse en un mejor rendimiento académico. Los datos del trabajo se muestran acordes con algunos autores que mantienen la idea de que los alumnos con aptitudes sobresalientes tienen superioridad en los procesos cognitivos y metacognitivos que garantizan una actividad de estudio eficiente.

Estos resultados tienen importantes implicaciones en el área de la educación. Por una parte, las relaciones entre las estrategias de estudio y el rendimiento académico, sugieren, que la utilización de cierto tipo de estrategias de aprendizaje podría incidir en el aumento del rendimiento académico de los estudiantes. Por tanto la intervención psicoeducativa relacionada con el uso eficiente de estrategias de aprendizaje podría tener un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes, no solo en los alumnos con aptitudes sobresalientes, sino en toda la población estudiantil.

Respecto a la igualdad en la utilización de los distintos tipos de aprendizaje, entre los estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes, es necesario resaltar el hecho de que los



primeros obtienen resultados académicos sobresalientes sin la utilización de estrategias de aprendizaje superiores. La posibilidad de fomentar la utilización de estrategias de aprendizaje en estos alumnos sobresalientes, permitiría impulsar el desarrollo de las capacidades aun no desarrolladas por estos alumnos.

En el ámbito educativo es bien sabido que las estrategias de estudio eficientes son de particular importancia en los niveles de educación superior. Una posible propuesta de intervención con los estudiantes con aptitudes sobresalientes podría ser en el terreno de las estrategias de aprendizaje que podrían en este sentido potencializar los resultados sobresalientes de estos estudiantes no solo en el momento actual, sino en su desempeño futuro.

Cabe mencionar que para llegar a conclusiones más precisas es necesario utilizar otros instrumentos que permitan evaluar otros aspectos de las estrategias de aprendizaje (profundidad, mayor cantidad de estrategias, etc.), que permitan contar con más elementos para la comparación entre los grupos. Así como poder ampliar el tamaño de la muestra y tener la oportunidad de generalizar los resultados.

Referencias

- Ahn, D. y Cho, S. (2003). Factors influencing the learning process of gifted students. En Mönks, F. y Wagner, H. (Eds.) *Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)* Rhodes, October 9-13, 2002
- Beltrán J. (2003). Estrategias de aprendizaje. En *Revista de Educación*, núm. 332 (2003), pp.55-73
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 89-99.
- Castañeda, S. y Ortega, I. (2004). Cap. 18 Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En S. Castañeda y cols. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. Manual moderno, México, pp. 277-298.
- Castellanos, D. y Grueiro, I. (2007). Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo. En D. Castellanos (Comp.) *Talento: Concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar*. Editorial Pueblo y educación. La Habana, Cuba, 2-16
- González, D. y Maytorema, M. A. (2004). Cap. 26 Desarrollo de las habilidades y estrategias de estudio: módulos de autoaprendizaje. En Castañeda, S y cols. (2004) *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. Manual moderno, México, pp. 423-429.
- González, M. C. y Tourón, J. (1994) Autoconcepto y rendimiento escolar sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. EUNSA, España
- Hernández, C et al. (2005). Un programa de aprendizaje autorregulado para personas de altas capacidades mediante el uso de herramientas telemáticas. *Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa*, ISSN: 1696-2095. N° 7, Vol 3 (3), pp.233-252
- Marshal, J. C. y Merrit, S. L. (1986). Reliability and construct validity of the learning style questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 257-262.
- Martínez, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología. Disertación doctoral no publicada*. Universidad de Barcelona, Barcelona, España



- Merino, C. (1993). Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Revista Perfiles Educativos*, 60, 44-48
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación Formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*. n. 50, 3-25.
- Mönks, F. J. y W. van Boxel, H. (1995). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freedmaan. *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y psicopedagógicos*. Madrid España: Editorial Santillana
- Pacheco, V. M. (2001). El desarrollo del talento sobresaliente en los estudiantes adolescentes. En *Educación*, vol. 25, núm. 001. Universidad de Costa Rica. 123-135
- Pelorusso, A. E. (2003). Normas del test de matrices progresivas de raven. Escala general y coloreada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense (1998-2003). Paidós, Argentina.
- Pérez Avellaneda, M. y Rodríguez, N. (2002). *Diagnóstico Integral del Estudio* [Niveles 1, 2 y 3]. TEA Ediciones, Madrid.
- Pozo, J. I. (1999) . Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial, España.
- Renzulli, J. S.; Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). *The Revolving Door Identification Model*. Creative Learning Press, Mansfield Center, Connecticut.
- Román, J. M. Y Gallego, S. (1994). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. ACRA. Madrid: TEA.
- Sánchez, M. E. (2000). Curso Nacional de Integración Educativa (guía de estudio), PRONAP, México
- S.E.P (2002). Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006. México, D.F .
- SEP (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, México
- Schmeck, R. R., Ribich, F. D. & Ramamaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurements*, 3 (1), 43-49.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: ACCESO y CALIDAD. Salamanca, España: UNESCO.
- Weinstein, C. E. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H&H Publishing Company.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.



Percepciones de los padres de hijos con altas capacidades intelectuales sobre sus sentimientos y expectativas¹

Aldo Mercado y Gabriela López-Aymes
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
psialdo@hotmail.com

Resumen

Es indudable el valor que tiene la familia en el desarrollo de una personalidad equilibrada y adaptada al mundo social de sus hijos. Además de proveer un soporte económico, la familia se constituye como un ámbito de expresión del afecto, agrado, desagrado o incluso rechazo; esta función socializadora ofrece a sus miembros un espacio de seguridad, apoyo y un ensayo para lograr la cohesión dentro de la comunidad. En el seno familiar sus miembros interactúan entre sí, estableciendo objetivos y metas, modelos de comportamiento, y ofreciendo guía, motivación y apoyo mutuo. Así cada miembro del sistema familiar desarrollará diferentes niveles de autodisciplina, persistencia en las tareas, uso constructivo del tiempo libre y otras habilidades necesarias para el aprendizaje. Por lo que no cabe duda que estos aspectos sean decisivos en el avance más o menos rápido del desarrollo del talento superior.

Es innegable que la presencia de un hijo con características diferentes puede provocar una serie de sentimientos y reacciones al interior de la familia. Por ejemplo, autores como Moon, Kelly y Feldhusen (1997), señalan a la superdotación como una fuente de tensión, pues indican que las familias tienen una gran necesidad de orientación, especialmente con lo relacionado a los roles y a la dinámica familiar ya que se suelen producir situaciones no “habituales” con mayor frecuencia. Por su parte Colangelo y Dettman (1980), afirma que el superdotado puede originar en los padres sentimientos de inadecuación. Los padres suelen sentir que no están preparados para apoyarle emocionalmente y también pueden sentir que no pueden proveerle de los recursos educativos o estimulación intelectual necesaria para ayudar a desarrollar sus cualidades excepcionales.

Para este estudio nos interesa indagar las percepciones de los padres sobre sus sentimientos y expectativas en la educación de sus hijos con altas capacidades intelectuales. Es un estudio descriptivo donde participan 24 familias de niños con aptitudes sobresalientes de 4° y 5° de primaria del municipio de Temixco, Morelos. Se realiza un estudio socioeconómico y el análisis de experiencias vertidas en formato libre.

Palabras Clave: Familia, Altas Capacidades Intelectuales, Experiencias Familiares.

¹ Agradecimiento Proyecto CONACYT SEP/SEB/CONACYT 085920



Introducción

Al revisar los estudios realizados sobre estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI) comprobaremos con facilidad que se ha dedicado más atención a investigar sobre procesos de identificación, sobre sus características cognitivas, habilidades específicas y las necesidades de atención educativa, pero aquellas características relacionadas con aspectos familiares han sido poco atendidas (López, 2003).

El desarrollo de las altas capacidades está claramente influido por factores biológicos y psicológicos, pero también por factores sociológicos y ambientales (Pérez, 1998). Es así, que en diversas investigaciones (Duran, 2006; López, 2003; Pérez, Domínguez, López y Alfaro, 2001) se demuestra que el potencial de un niño no pueden ser comprendido lejos de su ecosistema: la familia, la escuela y su comunidad, siendo la familia el primer sistema educativo en el que el niño tiene sus primeros aprendizajes y forja su personalidad.

A pesar de reconocer la importancia de la familia, Pérez et al (2001) y López (2003), afirman que ha habido poca preocupación por su caracterización, la formación, la orientación y el apoyo a las familias con hijos con altas capacidades intelectuales. Además de que no les resulta fácil encontrar apoyo, ya que la sociedad en general no alienta este tipo de excepcionalidad (Pérez y López, 1999). Y esto debe ser crucial, al menos en el contexto mexicano, debido a que existe un incremento en la demanda de asesoramiento y posterior intervención por parte de los padres de niños con altas capacidades, ya que actualmente están siendo identificados en forma masiva por diferentes proyectos implementados en algunos estados de la República Mexicana.

El estudio quizás más conocido y que ya es clásico al revisar la historia de la investigación, es el estudio longitudinal realizado por Terman en 1925. Terman inició su estudio en 1921 en la Universidad de Stanford en California y tenía la finalidad de analizar las características de los preadolescentes con alto CI, la evolución de sus logros académicos y profesionales y el grado de estabilidad de la inteligencia.

Localizó aproximadamente 1,500 sujetos, de entre 12 y 14 años, cuyo CI durante su infancia era mayor que 130. El estudio de Terman siguió la vida de estos sujetos hasta la edad adulta, recogiendo una extraordinaria cantidad de información. Incluso sus colaboradores continuaron publicando resultados del seguimiento después de desaparecido su iniciador (Jiménez, 2000)

En esta investigación, Terman encontró que el 60% de los sujetos de su muestra eran hijos únicos o el mayor de los hermanos, y que el número de hijos de estas familias era considerablemente menor que la media de las familias de California en aquel periodo. La media de edad de los padres cuando nacieron sus hijos, era superior a la media de edad de la población, se trataba de padres mayores (López, 2003).

Asociado a esto, los padres pertenecían en su mayoría a grupos profesionales con un estatus socioeconómico alto. Los padres valoraban la educación, el éxito en los negocios, y el trabajo duro, comunicando estos valores a sus hijos. En su muestra había un alto número de familias judías y escocesas (López, 2003).

Otro estudio clásico es el realizado por Hollingworth en 1942 quien investigó de manera cualitativa a 12 estudiantes excepcionales, cuyos cocientes intelectuales eran mayores de 180. Entre las características familiares encontradas por esta autora fue que 10 de los estudiantes eran los hijos mayores o hijos únicos, y procedían de familias pequeñas, la media de hijos en estas familias era de 1 ó 2; además también se informó que los hermanos de los sujetos de la muestra utilizada también eran intelectualmente capaces, con



un CI que oscilaba entre 138 y 167. Finalmente se agregó que 6 de los 10 padres de este estudio eran profesores de Universidad, mientras que 2 de las madres eran profesoras, 1 era científica y otra estadista.

Otras investigaciones al respecto fueron los estudios de Morton y Workman citados en Hackney (1981), quienes comienzan a analizar las percepciones y la actitud de la familia. En dicha investigación se concluyó que las ACI, deben ser percibidas y estudiadas como parte de un mayor ecosistema que debe incluir a la familia, al colegio, y al mundo exterior del niño.

Cornell en 1984 fue el investigador que comenzó a realizar estudios específicos, ya que intentó recabar datos acerca de las relaciones e interacciones familiares, su investigación la realizó con 42 familias con hijos que asistían a programas para niños más capaces. Las conclusiones más relevantes de este estudio de acuerdo a López (2003) fueron las siguientes: a) Los padres con hijos con ACI se caracterizan por proveer un ambiente especialmente favorable para el desarrollo de sus hijos; b) Las relaciones familiares eran armoniosas y cooperativas; c) Los padres aceptaban a sus hijos y eran tolerantes animándoles a expresar libremente sus opiniones; d) Estas familias tendían a crear un clima de comunicación abierto; e) Conocían bien las necesidades de sus hijos y valoraban mucho la realización de actividades en común, éstas eran predominantemente de carácter cultural y marcada orientación intelectual.

Otros investigadores como Wallace y Walberg (1987), señalan que la familia, el colegio y las condiciones sociales, son un apoyo sumamente importante para los niños con ACI. En este sentido se reconoce de manera implícita que para las personas con ACI, el contexto familiar y social resulta imprescindible para el desarrollo de sus habilidades.

Moon et al (1997), mencionan que las ACI son una fuente de tensión, ya que en las familias con hijos con estas características se pueden producir situaciones difíciles con mayor frecuencia; es por ello que pueden presentar una gran necesidad de orientación, sobre todo con los roles y la dinámica familiar. Siguiendo esta postura, Colangelo y Detteman (1980) encontraron que estos niños pueden originar en los padres sentimientos de inadecuación. Los padres pueden sentir que no están preparados para apoyarle emocionalmente y que además no le pueden brindar los recursos educativos y los estímulos intelectuales necesarios para ayudar a desarrollar sus cualidades excepcionales.

Por otro lado, Tannebaum, (1983) y Gagné, (1991) mencionan que la familia es uno de los componentes más críticos en el desarrollo del talento, las habilidades y logros de las personas con altas capacidades. Desde cualquier perspectiva que se estudie, se encontrará que la familia, es el contexto más importante para la educación de los hijos, pero también para su desarrollo humano. Así pues la familia no solo favorece el desarrollo global de la personalidad, sino también a aspectos muy concretos del desarrollo, como son el pensamiento, el lenguaje, los afectos, etc. (Beltrán y Pérez, 2000).

Una de las investigaciones más recientes y productivas en esta temática, fue la realizada por López (2003), esta investigación indagó entorno a “las características y necesidades de las familias con este tipo de hijos”. El estudio se realizó desde un modelo ecológico, en el que la familia es el sistema social más influyente en el desarrollo de la persona. La población objeto de estudio fueron padres con hijos diagnosticados como superdotados por profesionales especialistas en superdotación, y que además pertenecían bien a asociaciones de padres con hijos superdotados de la Comunidad de Madrid (ASAC, AEST y ASGENTA) o bien sus hijos asistían al “Programa Estrella” de la Institución SEK.



Su nivel socioeconómico era medio o medio alto y alta proporción de padres con formación universitaria.

Entre los resultados más destacados en la investigación de López (2003) se pueden mencionar los siguientes: a la mayoría de los padres no le genera tensión tener un hijo con esta característica y además, más del 90% de los padres considera que puede resolver los problemas familiares y ayudar a su hijo. López (2003) menciona tres rasgos que aparecen en la mayoría de las familias con hijos con ACI:

- 1) Los padres se sienten muy orgullosos de sus hijos
- 2) Los padres sienten que ser padres de un hijo con ACI puede suponer un esfuerzo intensivo. Estos niños pueden presentar características como gran actividad física, necesitan realizar preguntas frecuentemente, y a veces necesitan dormir menos, estas características pueden resultar extenuantes para los padres.
- 3) Los padres piensan que la educación de un hijo con ACI puede ser más costosa económicamente que la de un niño de la media. En muchos casos el niño con ACI necesita ser llevado a programas especiales o colegios privados para satisfacer sus necesidades intelectuales, lo que supone un costo extra (López, 2003, p.481).

Además se menciona que no solo hay que estudiar la influencia de la familia en el niño con ACI, sino que también, hay que revisar la influencia del niño en la familia.

Los padres con hijos con ACI se consideran “afortunados” en muchos aspectos, por tener hijos con esta característica, no obstante también deben enfrentarse a retos y problemas únicos que se relacionan directamente con su capacidad.

EXPERIENCIAS PARENTALES EN EL DESCUBRIMIENTO DEL NIÑO CON ALTAS CAPACIDADES

Cuando indagamos en estas experiencias familiares, nos planteamos varias cuestiones previas: ¿Cómo son estas familias? ¿Cómo se presenta este descubrimiento? ¿Cómo se sienten los padres? ¿Cómo afrontan las dificultades y alegrías?. De hecho, el resultado de estas cuestiones son las que fundamentan un planteamiento de la problemática de manera general: ¿Cuáles son las experiencias de los padres al descubrir que su hijo presenta ACI?. Para este estudio nos interesa indagar las percepciones de los padres sobre sus sentimientos y expectativas en la educación de sus hijos con ACI.

Método

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo. Las variables de estudio son de dos tipos: variables socio demográficas y experienciales: relacionadas a sentimientos (positivos, negativos), expectativas sobre sus hijos, características de los niños con ACI, detección y/o diagnóstico, demandas (apoyo), y problemáticas de casos específicos.



Participantes

Los participantes en esta investigación fueron 24 familias con hijos/as detectados con altas capacidades intelectuales en el Municipio de Temixco, Morelos, que cursaban 4° y 5° de primaria en el ciclo escolar 2008-2009 (en el momento de la aplicación del cuestionario a padres, los niños/as cursaban 5° y 6°). La detección se realizó a partir de un *screening* en 10 escuelas (5 públicas y 5 privadas) de dicho municipio, teniendo como criterio de selección aquellos niños/as que obtuvieran un percentil 85 o superior en Test de Raven, fueran nominados al menos por el 30% de su compañeros de clase en el cuestionario ¿Adivina quién es?, y fueran nominados por sus profesores obteniendo una puntuación igual o superior a 96 en el área de aptitud intelectual, en el Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz (SEP, 2006).

Instrumentos

- Cuestionario sobre estudio socioeconómico: con el objetivo de conocer la forma de vida de las familias, las condiciones de vivienda, los servicios con los que cuentan en la comunidad, entre otros.
- Hoja de registro de experiencias familiares: este instrumento presta un espacio donde los padres expresan de manera escrita, como ha sido el proceso de descubrimiento de su hijo/a con altas capacidades y aptitudes sobresalientes, cuáles han sido las dificultades a las que se ha tenido que enfrentar, sus miedos, sentimientos y preocupaciones, sus expectativas, y las principales experiencias que ha vivido con su hijo/a, las consecuencias y transformaciones que ha generado al interior de su familia.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la aplicación de los instrumentos a los padres, se llevó a cabo el siguiente procedimiento: En primer lugar se citó a los padres de los niños identificados con altas capacidades en una de las escuelas participantes para informarles de los resultados. En dicha reunión se les solicitó que contestaran diversos cuestionarios, entre ellos, el estudio socioeconómico y cuestionarios de experiencias familiares. La aplicación duró un promedio de 30 minutos.

En lo que refiere al análisis de datos, para el cuestionario de estudio socioeconómico se realizaron análisis descriptivos y de frecuencias. Para analizar la hoja de experiencias familiares, se realizaron las siguientes fases:

Análisis exploratorio. En primer lugar, se realizó una lectura previa de cada hoja de experiencias y se destacaron aquellos episodios y frases que describían alguna situación particular y que podían ser organizados en categorías. De este análisis resultaron siete categorías en total: 1. Sentimientos positivos (orgullo, alegría y felicidad), 2. Sentimientos negativos (miedo y preocupaciones), 3. Expectativas sobre sus hijos, 4. Características de los niños con ACI, 5. Detección y/o diagnóstico, 6. Demandas, y 7. Problemáticas de casos específicos. Una vez establecidas las categorías de datos, se dividió el texto en segmentos (frases y episodios) que se ajustaran a dichas categorías.

Descripción. Se elaboró una matriz de frecuencias, registrando cada frase o episodio en una casilla según correspondiera a una categoría o a otra.

Interpretación. Por último, se calculó el porcentaje de frecuencias para cada categoría de tal manera que se pudiera establecer un perfil de las opiniones de los padres de familia.

Resultados

A continuación se ofrece un resumen de los resultados, obtenidos que describen las características de las familias.

Datos socioeconómicos

En el apartado de quien contesta los instrumentos el 46% lo contestaron las madres, el 42% los padres y 13% ambos.

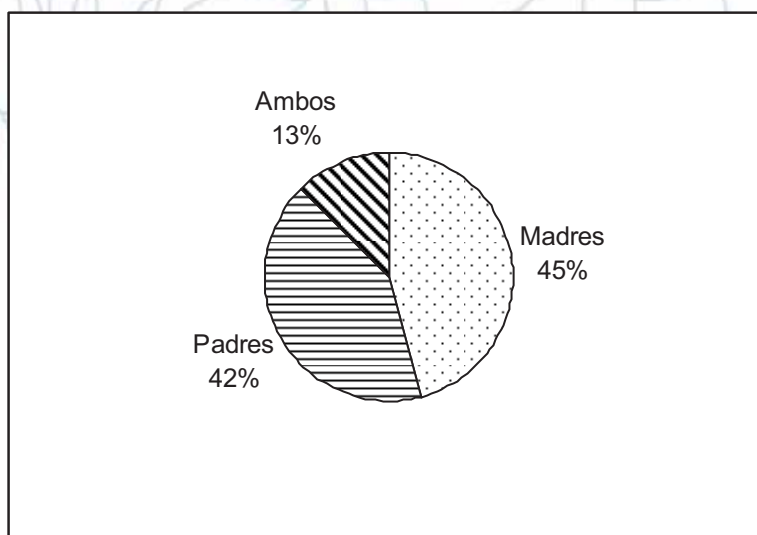


Figura 1. Quién contesta los instrumentos

Con respecto al número de hijos por familia, se encontró que la mayoría de las familias tenía entre 2 y 3 hijos (71%), y el 21% tenía solo un hijo/a.

Tabla 1. Número de hijos de las familias participantes

Número de hijos	Frecuencia	Porcentaje
1	5	20.8%
2	9	37.5%
3	8	33.3%
5	1	4.2%
10	1	4.2%
Total	24	100.0%

Las edades de sus hijos/as con ACI en el momento de efectuar esta encuesta oscilaban entre los 10 y 13 años de edad; cerca del 60% tiene 11 años de edad.

La mayoría de los niños seleccionados en la investigación son varones (60%), coincidiendo con algunas investigaciones como la Durán (2006) y López (2003). Con respecto al lugar de nacimiento, el 60% es reportado como primogénito. Cuando a los padres se les preguntó si consideraban que tenían otro hijo con ACI, el 55% de los padres contestó que sí consideran que tienen otro hijo con estas características.

En lo que respecta al nivel de estudios de los padres, se podría argumentar que el nivel educativo de los padres es *medio*, solo el 21% terminó una carrera universitaria y en el caso de las madres solo el 12.5% la finalizó. (Véase Tablas 2 y 3).

Tabla 2.
Nivel de estudios del padre

Nivel	Frecuencia n=24	Porcentaje %
No contestó	2	8.3
Primaria	4	16.7
Secundaria	9	37.5
Preparatoria	4	16.7
Universidad	5	20.8
Total	24	100.0

Tabla 3.
Nivel de estudios de la madre

Nivel	Frecuencia n=24	Porcentaje %
No contestó	1	4.2
Primaria	3	12.5
Secundaria	8	33.3
Preparatoria	9	37.5
Universidad	3	12.5
Total	24	100.0

Respecto a la ocupación de los padres y madres, se observa que es variada, destacando la de comerciantes para ambos padres, así como oficios de nivel medio (empleado, secretaria, corte y confección, etc.) y algunas actividades profesionales con cualificación media alta (Profesor/a, Químico, Administrador, Ingeniero, Auxiliar contable).



Tabla 4.
Profesión u ocupación del padre

Profesión u ocupación del padre	Frecuencia n=24	Porcentaje %
Comerciante	5	20.8
Administrador	3	12.5
Profesor	2	8.3
Obrero	1	4.2
Químico	1	4.2
Empleado	1	4.2
Ingeniero	1	4.2
Técnico	1	4.2
Ninguna	1	4.2
No Contesto	8	33.3
Total	24	100

Tabla 5.
Profesión u ocupación de la madre

Profesión u ocupación del padre	Frecuencia n=24	Porcentaje %
Comerciante	5	16.7
Ama de Casa	4	4.2
Estilista	2	4.2
Secretaria	2	20.8
Corte y confección	1	4.2
Decoradora de Cerámica	1	4.2
Aux. Contable	1	8.3
Profesora universitaria	1	4.2
Asesor Publicitario	1	8.3
No Contestó	6	25.0
Total	24	100

Finalmente, en cuanto al nivel económico de estas familias en su mayoría es *medio bajo* (71%), con un nivel de ingresos que oscila entre los \$2,500.00 MN y los \$12,000.00 MN mensuales. Las condiciones de las viviendas son austeras, solo el 12.5% cuenta con automóvil y computadora propio, y finalmente el 100% de las familias viven en zonas urbanas, con los servicios públicos básicos.

Experiencias Familiares

El instrumento denominado “Hoja de Registro de Experiencia Familiar” de Durán (2006) permitió extraer datos de gran interés para analizar cómo los padres viven el proceso de descubrimiento de las capacidades de su hijo/a, expresando de manera libre sus emociones, preocupaciones, expectativas y características del desarrollo de sus hijos/as. El instrumento cuenta con la siguiente instrucción: “Soy padre/madre de un hijo con altas capacidades intelectuales y quiero decir...”

Tras realizar el análisis de los textos de cada hoja de experiencias (n=24) y la segmentación de las frases e ideas, se llevó a cabo un registro de frecuencias de cada frase según se ubicara en una categoría u otra. En total, se registraron 115 frases e ideas y se distribuyeron en cada una de las 7 categorías de análisis encontradas (características de los niños, sentimientos positivos, sentimientos negativos, problemas específicos, expectativas sobre sus hijos, detección y/o diagnóstico y demandas. En la Tabla 6 se detalla el concentrado de los resultados.



Tabla 6. Frecuencias de experiencias familiares.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
1. Características de los niños	31	26
2. Sentimientos Positivos	23	20
3. Sentimientos Negativos	19	16
4. Problemas específicos	15	13
5. Expectativas sobre sus hijos	15	13
6. Detección y/o Diagnóstico	7	6
7. Demandas	5	4
Total	115	100%

Como se puede observar en la Tabla 6, la mayor frecuencia de ideas expresadas por los padres (el 26%) hace referencia a las características de sus hijos, que concuerdan con aquellas que caracterizan las altas capacidades intelectuales, incluso desde muy temprana edad. A continuación se transcriben algunos de sus comentarios:

“...siempre la he considerado inteligente y muy capaz, aprende muy rápido...”

“Aprendió a leer y a escribir en preescolar al repasar en casa lo aprendido ya no tuve problema con él.”

“...nos dimos cuenta por la facilidad que tiene para aprender las cosas, por la forma de comportarse ante los demás ella es muy inteligente, madura, pero a la vez es comprensiva.”

En cuanto a los *sentimientos positivos*, se observó que el 20% de las frases o ideas expresadas por los padres hacen referencia a sentimientos de orgullo, alegría y felicidad en el proceso de descubrimiento de su hijo, generalmente ligados al reconocimiento del nivel de capacidad intelectual alcanzado por sus hijos. Algunas de las expresiones son las siguientes:

“Mis experiencias siempre has sido muy bonitas porque tengo una hija que siempre ha destacado por su facilidad de aprendizaje, llevando siempre los primeros lugares de su grupo, hasta el día de hoy sigo recibiendo felicitaciones por sus logros y dedicación en sus estudios”

“Estamos orgullosos de nuestro hijo, es sincero responsable tanto como el estudio y disciplinado.”

Aunque algunos padres muestran sentimientos ambivalentes, por ejemplo:

“...nuestros sentimientos son muy confusos porque por una parte estamos muy orgullosos de sus triunfos, y por otra parte nos preocupamos por la situación económica que vivimos todos en estos momentos...”



Por otra parte, el 16% de las frases registradas muestra algún *sentimiento negativo*, miedo, dificultad o preocupación.

Entre las principales preocupaciones de los padres se encuentra la necesidad de corresponder y atender al máximo las demandas de sus hijos, sobre todos en dos esferas, las relativas a las problemáticas económicas que existen en las familias y también las que tienen que ver con el conocimiento avanzado que pudieran alcanzar sus hijos, a continuación se muestran algunas de sus expresiones:

“...que en ocasiones no hay lo necesario para poderlo ayudar como se debería, como tomar cursos de otras actividades como computación tener computadora en la casa para su seguridad...”

“...tenemos un dejo de ansiedad, de que debido a nuestra situación económica no podamos en un futuro proporcionarle una preparación académica (escuela) adecuada a él.”

Con respecto a *las expectativas*, el 13% de los padres menciona expectativas positivas hacia sus hijos, ya que reconocen las capacidades de sus hijo, y tienen gran interés en estimularlas o en mejorarlas. Mencionamos algunos ejemplos en las siguientes frases:

“...que mi hijo logre ser una persona muy importante que pueda ser de gran utilidad para todos.”

“...no crearle una exigencia en un crecimiento intelectual, sino que ella aprenda día a día en cada área entendiendo que sus padres la vamos a amar y respetar...”

Aunado al apartado anterior los padres manifestaron incertidumbre sobre un *diagnóstico especializado*, y algunos evidencian conflictos, solo el 6% de las frases registradas hacen referencia a este aspecto:

“...honestamente no entiendo que o como valoren a un niño con ACI, si se que ella es muy especial...”

“...Desde que mi hijo tenía muy corta edad descubrí cualidades muy sobresalientes...”

“...yo siento que mi hija está más cerca de lo norma que de lo especial...”

Los padres de familia *demandan apoyos económicos y pedagógicos* por parte del gobierno, además de orientación de especialistas y búsqueda de nuevas vías para que sus hijos logren un desarrollo óptimo, aunque solo el 5% de los padres opino acerca de ello, las opiniones vertidas son muy significativas:

“...deseo que una autoridad o dependencia educativa nos ayude con una beca para no truncar sus estudios.”

“Me gustaría que se apoyara a los niños no solo con becas. Se podría apoyar a las escuelas con mejor mobiliario material didáctico etc. Creo que muchos niños podrían ser mejores si se les apoya.”



“Me gustaría que existieran becas para que los chicos estudiaran en escuelas donde desarrollen al máximo su capacidad.”

Los niños con ACI evidencian en algunos casos problemáticas como cualquier otro niño, problemas en su familia o en su personalidad, que en algún momento acrecienta el nivel de preocupación de los padres; en ese sentido, el 15% de las frases encontradas hace referencia a que su hijo/a presenta alguna problemática específica, prueba de ello, sus comentarios:

“Me he tenido que enfrentar que cuando mi hija se enferma no quiere faltar a la escuela, llora me pide que la deje ir no le gusta perder ni un solo día de clases.”

“...existen las envidias entre los niños le dejan de hablar, porque tiene siempre las mejores calificaciones, eso a veces le afecta.”

De manera general los resultados de la aplicación muestran que el tener un hijo con ACI no ha implicado en gran medida dificultades para la convivencia familiar, son más los sentimientos positivos que se muestran al tener un hijo con estas características que los negativos, es de destacar que ninguno de los padres conocía de manera formal el diagnóstico de su hijo, por otro lado también se resaltan las demandas que los padres expresan directamente a apoyar a niños con ACI.

Discusión y Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, podemos concluir que la familia es piedra angular en el desarrollo óptimo e integral de los niños con altas capacidades intelectuales. En este estudio se encontró que no existen estereotipos acerca de cómo son específicamente estas familias; además, se puede comprobar que el nivel educativo de los padres no determina las altas capacidades de sus hijos, pero sí puede influir en el desarrollo de sus potencialidades. Sin embargo, algunos datos coinciden con diversas investigaciones donde se ha reportado, por ejemplo, que un alto porcentaje de niños/as con altas capacidades son los primogénitos o hijos únicos (López, 2003). Algunas características según Borges (2005) del hijo único son: El hijo único o primogénito tiene muchas ventajas: no tiene que compartir el cariño de los padres con otros; se le ofrecen posibilidades de aprendizaje de comportamientos adultos que los hijos en otro orden de nacimiento no tienen, pero también pueden presentar desventajas. Así, pueden estar demasiado mimados, o bien permitirse cosas que, con más hermanos, no sería posible, pueden desarrollar menos estrategias de negociación o enfrentamiento de problemas interpersonales.

Así mismo, el que los padres crean que otro de sus hijos también puede tener altas capacidades es congruente con resultado de investigaciones donde no es raro encontrar en una misma familia personas muy capaces (Durán 2006). Al tener un acercamiento a las opiniones y a las creencias de los padres acerca del proceso de descubrimiento de las capacidades de su hijo, permitió conocer que éstas no han generado hasta el momento cambios sustanciales en la estructura familiar, ni se han presentado problemas en su dinámica; sin embargo, si se pueden generar sentimientos de inseguridad y miedo, que de no ser orientados positivamente pueden crear problemas mayores en las relaciones familiares, por lo que se puede intuir que en algunos padres existe la necesidad de ser orientados.



Finalmente se entiende que es fundamental conocer las experiencias, inquietudes y sentimientos de la vida de las familias con hijos con ACI, estudiar la estructura de estas familias permite plantear alternativas de solución a sus dificultades.

Referencias Bibliográficas

- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XXI: crecer, pensar y convivir en familia*. Madrid: CCS.
- Borges, A. (2005). *Familia y superdotación. La escuela de padres y madres del PIPAC*. Dpto. de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna. en [http://webpages.ull.es/users/gtisol/Familia%20y 20% superdotación. Pdf](http://webpages.ull.es/users/gtisol/Familia%20y%20superdotación.Pdf), recuperado el 16 de marzo del 2006.
- Colangelo, N., y Dettman, D. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24 (3), 158-161.
- Cornell, D.G. (1984). *Families of gifted children*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Durán, G. G. (2006). *Orientación psicopedagógica a padres de familia con hijos/as de altas capacidades: un enfoque sistémico humanista*. Tesis de Maestría no publicada. México, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Gagné, F. (1991). *Towards a differentiated modelo f giftedness and talend*. En N. Colangelo, & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hackney, H. (1981). The gifted child, the family and the school. *Gifted Child: Quarterly*. 25 (2), 51-54.
- Jiménez Fernández, M.C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED. Colección Varia.
- López, M. C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis de Doctorado. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Moon, S., Kelly, K., y Feldhusen, J. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: a needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41 (1), 16-25.
- Pérez, L. (1998). *El desarrollo de la capacidad superior*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2001). *Educación hijos Inteligentes: superdotación, familia y escuela*. España: CCS.
- Pérez, L. y López, C. (1999). Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. En A. Sipán (Coord.). *Respuestas educativas para los alumnos superdotados y talentosos*. Huesca, España: Mira.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children. Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillian.
- Wallace, T., y Walberg, H. (1987). Personality traits and childhood environments of eminent essayists. *Gifted Child Quarterly*, 31 (2), 65-69.



Diseño de un instrumento dirigido a profesores para detectar el potencial sobresaliente*

Erika Tapia, Grecia Emilia Ortiz, Araceli Lemus, Fabiola Zacatelco y Aurora González
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM
erika_tapial@yahoo.com.mx

Resumen

Los niños sobresalientes están expuestos a factores de riesgo que pueden dificultar su desarrollo y aprendizaje. Es importante identificarlos tempranamente para evitar que sus habilidades se pierdan o canalicen de manera negativa (Albert, 1980, en Benito, 1994). El Modelo de Renzulli (2003), considera la aptitud sobresaliente como resultado de la interacción de tres componentes: habilidad intelectual superior, alta creatividad, y compromiso con la tarea. La utilidad de los juicios emitidos por los profesores para su identificación, relacionada con el comportamiento habitual de los niños ha sido documentada por Mancusi y Ratti (2002) Castejón, Galindo y Martínez (1999). Benito, (2003) y Clark, (2008) señalan la necesidad de proporcionar a los profesores instrumentos que les permitan emitir juicios más certeros, y Silverman (1993) y Terman (1924, en Blanco, 2001) consideran que para la nominación de estos niños es necesario considerar características sociales y de personalidad. La revisión bibliográfica y análisis de instrumentos en el área, no permitió encontrar instrumentos confiables para la nominación del sobresaliente en México, por lo que el objetivo del trabajo es elaborar una escala de nominación, para profesores de escuela primaria para identificar alumnos con potencial sobresaliente. Se ha conformado una versión preliminar con 38 reactivos de respuesta dicotómica, organizados en cuatro categorías, correspondientes al modelo de Renzulli, y a aspectos socioafectivos. Es necesario elaborar un mayor número de reactivos para hacer una selección con base en los criterios de jueces expertos y no expertos, y realizar procedimientos para obtener la confiabilidad y validez del instrumento.

Descriptor: Escala, Sobresalientes, Nominación del maestro.

* Este trabajo forma parte del proyecto PAPIIT IN302209.



La aparición de la categoría de *sobresaliente* es relativamente reciente, surgió en Estados Unidos en 1957, año en que la entonces Unión Soviética lanzó el primer satélite al espacio: *Sputnik*. El percibir este acontecimiento como demostrativo de la supremacía Rusa, provocó que los educadores, políticos y la opinión pública norteamericana se ocuparan del desarrollo del talento, en particular en el área de la ciencia y la tecnología. Estados Unidos legalizó la atención a los sobresalientes y muchas escuelas iniciaron nuevos programas y servicios escolares para alumnos más pequeños (Gargiulio, 2003). A partir de entonces, el estudio del sobresaliente empezó a tomar importancia dentro del área educativa y con ello los problemas de conceptualización, identificación e intervención de los mismos se hicieron evidentes.

La incidencia reportada internacionalmente sugiere una prevalencia de alumnos sobresalientes entre el 3 y el 20% de la población (Gargiulio, 2003; Patton, 1991; Pendaruis, 1990 y Renzulli, 2000). La situación de los niños sobresalientes en México no dista mucho de lo planteado, Benito (2004, citado en Benavides, 2004) reconoce una prevalencia del 3% en la Ciudad de Guadalajara. Mientras que investigaciones realizadas en una zona urbano-marginada de la Ciudad de México, dentro de la delegación Iztapalapa, reportaron una prevalencia del 6 al 7% de la población estudiada (Chávez, 2008 y Zacatelco, 2009).

A pesar de la incidencia reportada por los investigadores, en nuestro país las consecuencias de la pobreza y la marginación para los niños sobresalientes son claramente visibles, debido a que son poco considerados dentro de las necesidades educativas especiales y por lo tanto sus potencialidades pueden quedar anuladas o disminuidas.

Actualmente se plantea que la prevalencia de niños sobresalientes difiere claramente entre los grupos socioeconómicos, con proporciones más elevadas de niños sobresalientes en familias de clase media que en las de clase baja. Dejando de lado los posibles factores genéticos, el tiempo, la energía, las oportunidades y las expectativas de los padres de clase media son más favorables para las aptitudes académicas que las de los padres de menos ingresos, cuya propia educación generalmente es limitada y con una tendencia negativa. Tal situación resalta la importancia de descubrir y estimular a los niños con elevada capacidad que provienen de hogares con bajos recursos (Robinson & Olszewisky-Kubilius, 1997, en Benito, 2004).

La identificación es entendida como el proceso de detección de las necesidades, la fuerza, el talento y la constancia de los estudiantes. Se requiere involucramiento sistemático por parte de los profesionales que se relacionan con los individuos mediante la observación directa de sus conductas y desempeño (Secretaría de Educación Gobierno del Estado de Jalisco [SEGEJ], 2004).

En el caso de los niños sobresalientes, como en cualquier otro nivel de la educación especial, la identificación temprana es primordial. Se ha constatado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del sobresaliente, apuntan a los contrastes sustanciales en los entornos favorables y sus factores familiares, oportunidades educativas y profesionales (Albert, 1980, en Benito, 1994). Sin embargo, este grupo de niños al igual que aquellos que presentan alguna discapacidad, se enfrentan a factores de



riesgo que pueden dificultar su desarrollo y aprendizaje, por ello la importancia de identificar tempranamente bajo métodos válidos y confiables, que permitan organizar experiencias educativas para estimular su potencial; de esta forma habrá menos posibilidades de que las habilidades de los niños se pierdan o canalicen de manera negativa.

De acuerdo con Coriat (1990, en Benito, 1994) la identificación temprana tiene dos objetivos principales:

- (a) Situar a los niños en un entorno educativo adecuado, y
- (b) Proporcionar a los padres y personas que se encargan de su educación, guía y comprensión. El apoyo de los padres y profesores es decisivo para el desarrollo de los niños.

La identificación, detección y referencia de los niños con habilidades sobresalientes en México son actividades incipientes. Pese al reconocimiento de la importancia que para el desarrollo del país tiene la incorporación de alumnos sobresalientes a los sistemas de educación superior y a la formación de científicos, no existen métodos, instrumentos y procedimientos con bases empíricas probadas para la identificación de estos **niños, sobre** todo en zonas rurales y suburbanas marginadas, existen pocas investigaciones que culturalmente permitan adaptar los mecanismos de detección y canalización apropiadamente para identificar el talento y las potencialidades en alumnos sobresalientes.

En México, el interés por el estudio del niño sobresaliente surge como parte de un plan gubernamental en la década de 1980, con el programa denominado Capacidad y Aptitud Sobresaliente (CAS), programa que estuvo dirigido por la Dra. Margarita Gómez Palacio encargada de la Dirección General de Educación Especial, en el año de 1986 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006).

El programa se basó en el Modelo de Renzulli, que conceptualiza la capacidad sobresaliente como resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias, de tres componentes de la personalidad: habilidad por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea (SEP, 2006).

La evaluación se hacía a todos los alumnos de aula regular, misma que consistía en la aplicación de forma grupal de diversos instrumentos, en un tiempo aproximado de dos meses. Los instrumentos aplicados eran los siguientes (Benavides, 2004):

- Cuestionario Sociométrico “Adivina quién es”.
- Escala Renzulli-Hartman.
- Calificaciones escolares.
- Ficha familiar.
- Cuestionario de intereses.

- Autonomiación.

Estos instrumentos son fundamentalmente cualitativos, con un margen de subjetividad por parte del que los completa y del que los califica. El elemento fundamental de la evaluación por parte del maestro que trabajaba en este programa, era la observación directa, y de forma complementaria podía utilizar un cuestionario que le permitía obtener información específica acerca de los intereses de los alumnos. Además, cabe mencionar que no existen registros respecto a la efectividad de los instrumentos de identificación utilizados.

Actualmente en el Distrito federal se desarrolla el Programa de Niñ@s Talento, el cual pretende apoyar a niños de la Ciudad de México que destacan en su aprovechamiento escolar, a través de un estímulo económico y de actividades extraescolares. El propósito de este programa es lograr que todos los niños sobresalientes tengan acceso a una formación integral, a través del desarrollo o perfeccionamiento de sus habilidades artísticas, culturales, intelectuales y deportivas. La ayuda económica se otorga a las niñas y niños que cubran la mayoría de las siguientes características: habiten en el Distrito Federal, promedio mínimo de 9.0, edad entre los 6 y 12 años, que se encuentren inscritos en escuelas públicas y aprueben las evaluaciones de aptitudes, habilidades o de conocimientos que determine el Consejo.

Entre las desventajas que se observan en este programa está el hecho de considerar el promedio de 9.0 como el criterio más importante para ser seleccionado, ya que las calificaciones en muchos casos no son indicadores suficientes para comprobar las aptitudes de un alumno. Por otro lado, se estipula que los niños sean sometidos a evaluaciones de aptitudes, habilidades o conocimientos, las cuales en los documentos normativos del programa no se encuentran especificadas, así como los instrumentos con que se califican y el tipo de capacidades y/o destrezas que se examinan.

Como se observa, ambos programas, carecen de instrumentos de evaluación que permitan realizar una adecuada discriminación en la identificación de niños sobresalientes, de lo anterior se concluye la necesidad de realizar una evaluación, cuyo objetivo sea conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimientos como en otro tipo de habilidades, de esta forma se podrá obtener una comprensión más amplia de las potencialidades y ofrecer una respuesta educativa adecuada; para lograr dicha intención Alonso y Benito (2004), sugieren utilizar múltiples procedimientos, instrumentos y métodos, como son: entrevistas con padres, niños y profesores, observación, cuestionarios, listas y test estandarizados.

Algunas propuestas que están presentes en los modelos de identificación, consideran que la inclusión de juicios emitidos por profesores, padres, compañeros y por el mismo alumno, aportan información cualitativamente distinta a la ofrecida por las pruebas y escalas, pues constituyen evaluaciones que se dirigen principalmente al comportamiento típico o habitual de los niños con potencial sobresaliente (Mancusi y Ratti, 2002).

Dicho comportamiento (habitual) puede ser recopilado mediante observaciones diarias, pero la dificultad de obtener datos de observación diaria del niño puede ser superada si implicamos al profesor como fuente de información y diagnóstico de estos alumnos.

De acuerdo con Martínez, Castejón y Galindo (1999), el profesor dispone de un conjunto de indicadores suficientes para ofrecer información sobre las habilidades del alumno, sin embargo autores como Blanco (2001), Valadez, Meda y Zambrano (2006) han señalado que las nominaciones realizadas por el profesor tan sólo reportan como sobresalientes a aquellos alumnos con un alto rendimiento académico, por lo cual este tipo de nominación suele ser poco precisa.

Valadez (2006) argumenta que esta problemática se debe en parte, a la falta de conocimiento del profesor de todas las características que definen a un alumno sobresaliente, por lo que aspectos como una alta motivación y una alta creatividad pocas veces son considerados al momento de realizar la nominación de un alumno.

Aún cuando se presentan las dificultades precedentes, Benito, (2003) y Clark, (2008) consideran que la opinión del profesor mantiene su valor, debido a que posee datos privilegiados sobre las habilidades y estilos de aprendizaje de los niños, además interactúa por largos períodos en actividades académicas, y mantiene así una relación didáctica que le permite observar los cambios ocurridos en el desarrollo y aprendizaje del alumno, por lo tanto, se le debe seguir considerando como una fuente valiosa y útil de información; para cubrir dicho propósito se deben proporcionar al docente los medios e instrumentos detallados que les permitan emitir estos juicios de forma certera. Es importante considerar que la nominación del profesor es una herramienta más de identificación y que sirve como complemento de lo obtenido en las otras pruebas de evaluación.

Cabe mencionar que los padres también pueden ser una fuente de información bastante fiable, especialmente de aspectos de desarrollo evolutivo y sobre las habilidades que se presentan precozmente. No obstante, diversos estudios han mostrado que tienden a sobre estimar o subestimar el valor intelectual de sus hijos.

Hasta el momento se han revisado las ventajas de contemplar la nominación del maestro para la identificación del sobresaliente y en los párrafos siguientes se analizarán algunos instrumentos que diferentes investigadores han realizado para tal efecto.

Al respecto Rayo (2001), mencionó que la escala de Renzulli – Smith para identificar las características de comportamientos de estudiantes son una de las pruebas subjetivas comúnmente utilizadas con los profesores. Esta escala tipo lickert se compone de 67 ítems con una posibilidad de respuesta que va de nunca hasta siempre; las áreas del sobresaliente que deben ser identificadas por el profesor son: características del aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, comunicación -precisión y expresividad-, y características de planificación. Esta escala está diseñada para reportar alumnos desde los últimos grados de nivel primaria y hasta nivel secundaria. El problema que Benito (2003) encuentra en ella es que solamente ha sido traducida al idioma español, sin realizar hasta el momento ninguna adaptación específica para las características de población iberoamericana.

En relación con la escala de observación de características de los alumnos sobresalientes de Monteverde, Gálvez y González (2000) mencionan que se trata de una lista de verificación que evalúa aspectos relacionados con las capacidades cognitivas, aspectos relacionados con la creatividad, motivación intrínseca, aspectos actitudinales y sociales; sin embargo, este



instrumento es de origen Español, y no está estandarizado para su aplicación con población mexicana, además de que entre los reactivos se encontraron preguntas que sería difícil responder a los profesores, debido a que hacen referencia a aspectos del desarrollo evolutivo en sus etapas iniciales, aunado a que algunas características de los enunciados pueden resultar de difícil comprensión para el profesor por su redacción ambigua, en la que se usan palabras o frases abstractas o que tienen más de una posible interpretación. Finalmente, otra razón por la que no se considera conveniente la utilización de dicha herramienta es que un 50% de los reactivos no corresponden con las características del niño sobresaliente de las que se parte en el presente estudio.

Por otra parte, Covarrubias (2001), elaboró una Lista de Nominación para Padres de Familia y Maestros Regulares, para Identificar Potencial Sobresaliente en Niños y Niñas que cursan la Educación Primaria, dicha herramienta actualmente se está utilizando en México para la identificación. No obstante, después de hacer una revisión meticulosa se encontró que carece de un correcto procedimiento metodológico, además de presentar un gran número de errores en el fraseo de los reactivos que la integran, en donde algunos enunciados son ambiguos o referidos a valores y situaciones emocionales, a algunos ítems pueden dárseles diferentes interpretaciones, y otros reactivos requieren que el profesor tenga conocimiento del desarrollo inicial del alumno para poder dar respuesta, lo que en la práctica pocas veces sucede.

Tomando en cuenta la serie de dificultades antes mencionadas, el objetivo del presente trabajo es elaborar una escala de nominación, que permita obtener información de los profesores de una escuela primaria para identificar a alumnos con potencial sobresaliente.

Método

Contexto.

El lugar donde se trabajó para recabar información sobre las características de los niños sobresalientes de una zona urbano-marginal fue una escuela primaria pública perteneciente a la delegación Iztapalapa, la cual se encuentra en la región Oriente de la Ciudad de México, representa el 7.1% del área total del Distrito Federal y colinda con el Estado de México. La condición socioeconómica de la población es baja, existen asentamientos humanos irregulares en donde se carece de servicios básicos como agua, luz y drenaje. Asimismo se presentan problemas de inseguridad y planteles escolares saturados debido a su alta densidad poblacional (INEGI, 2006).

Escenario

Primaria Oficial 'Prof. María Arias Bernal', turno matutino. Ubicada en la Col. Unidad Habitacional Ejército de Oriente. ISSSTE. Batallón Chiautla s/n C.P. 09230; La escuela imparte el Programa Oficial de la Secretaría de Educación Pública y no cuenta con el servicio de educación especial (USAER).

Participantes

Para la elaboración del instrumento se tomaron como base las características de 34 alumnos identificados como sobresalientes, pertenecientes a grupos de segundo a sexto grado, con un rango de edad de 7 a 12 años y una $M= 9$. Además, participaron 15 maestros de aula

regular, con un rango de edad de 24 a 58 años ($M=42$) y de los cuales sólo tres reportaron haber tenido experiencia en el trabajo con niños sobresalientes.

Procedimiento

Hasta el momento se cuenta con una versión preliminar de la escala, con 38 reactivos (Ver Apéndice A), para cuya realización se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

1. Se realizó un análisis de instrumentos destinados a identificar alumnos sobresalientes por parte del profesor, los cuales fueron:

Escala de Renzulli – Smith (Rayo, 2001) este instrumento ha sido traducido al idioma español sin realizar hasta el momento ninguna adaptación específica para las características de la población objetivo.

En relación con la escala de observación de características de los alumnos sobresalientes de Monteverde, Gálvez y González (2000), es de origen Español y no está estandarizada para su aplicación con población mexicana, otra razón por la que no se va a ocupar dicha herramienta es porque un 50% de reactivos no corresponden con las características del niño sobresaliente desde el Modelo de Renzulli, de las que se parte en el presente estudio.

Lista de Nominación para Padres de Familia y Maestros Regulares, para Identificar Potencial Sobresaliente en Niños y Niñas que cursan la Educación Primaria (Covarrubias, 2001). Esta escala presenta errores en el fraseo de los reactivos que la integran, algunos enunciados son ambigüos o son referidos a valores y situaciones emocionales, otros ítems pueden prestarse a diferentes interpretaciones, y finalmente, para responder a ciertos reactivos se requiere que el profesor tenga conocimiento del desarrollo inicial del alumno, lo que pocas veces sucede. Cabe mencionar que en el caso de esta escala, además del análisis crítico basado en la literatura, se realizó una aplicación a una muestra de profesores, que permitió constatar lo reportado en el análisis.

La revisión bibliográfica y análisis de instrumentos en el área, no permitió encontrar instrumentos confiables para la nominación del sobresaliente en nuestro contexto.

2. Se llevó a cabo una revisión teórica para determinar las características del alumno sobresaliente que pudieran utilizarse como indicadores para la elaboración de los reactivos desde el modelo de Renzulli.
3. Con base en los indicadores encontrados, se procedió a elaborar reactivos (uno por indicador). Para su redacción se siguieron las recomendaciones de Reidl (1984), como son: utilizar palabras sencillas, hacer preguntas con extensión menor a 20 palabras, evitar reactivos no relacionados con las variables, redacción de enunciados sin ambigüedad, evitar usar dobles negativos. Además se procuró que el respondiente utilizara la menor cantidad de escritura, pues por tratarse de reactivos dicotómicos, sólo que requiere que ponga una cruz (X) en la respuesta elegida.
4. Posteriormente se modificó la redacción de los reactivos iniciales, procurando que en ellos se vieran reflejadas las características del contexto, escolaridad y edad de



los niños participantes.

5. Los reactivos resultantes fueron organizados en cuatro categorías, tres de las cuales corresponden con los factores de identificación del potencial sobresaliente propuestas por el modelo de Renzulli (área intelectual, creativa y de compromiso con la tarea) y una relacionada con el área socio-afectiva. Como resultado de dicho procedimiento se obtuvo una primera versión de la escala, con 10 reactivos para cada una de las tres primeras categorías y 8 para la última. La cuarta subescala actualmente sólo cuenta con 8 reactivos, porque se considera que su peso en el proceso de identificación debe ser menor.
6. Finalmente, se realizó un breve cuestionario con datos generales de la persona que evalúa. Dicho cuestionario tiene como finalidad obtener información de algunas características de la persona que realiza la nominación, y abarca datos tales como el nombre, edad, sexo, grado y grupo al que imparte clase, nivel educativo y años de servicio como docente (ver apéndice B).

En un momento posterior se tiene planeado llevar a cabo una serie de procedimientos que permitan generar una versión final con 22 ítems (6 para las categorías de creatividad, inteligencia y compromiso con la tarea y 4 para la socioafectiva), que cumpla adecuadamente con los requisitos de validez y confiabilidad, para lo cual se tiene planeado:

1. Generar un mayor número de reactivos para cada subescala, con el fin de contar con elementos suficientes para poder realizar una selección de los que cumplan de mejor manera con los requisitos.
 2. Presentar dichos reactivos a jueces expertos, para obtener retroalimentación respecto a su adecuación al dominio, el fraseo de los mismos y su ubicación en las categorías correspondientes, con el fin de modificarlos y/o seleccionarlos para conformar la versión definitiva.
 3. Generar las instrucciones necesarias para la aplicación, y presentar la escala resultante a un grupo de jueces no expertos, para poder detectar fallas en la redacción de las instrucciones, que afecten negativamente su comprensión.
1. Una vez que se cuente con una versión definitiva de la escala, se procederá a hacer un piloteo para obtener confiabilidad y validez.

*

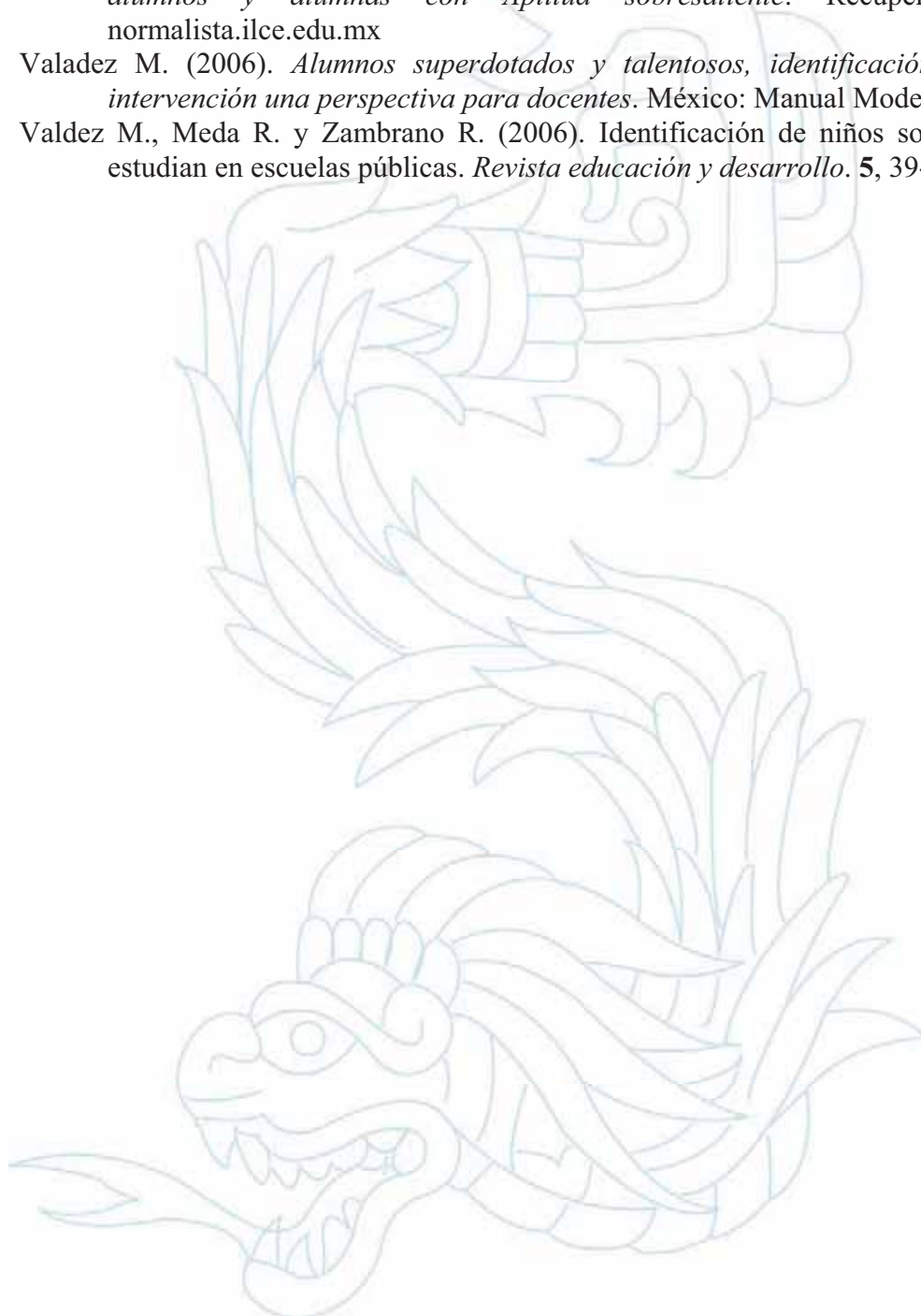
* La versión actual de la escala, que se presenta en el apéndice A, lleva como nombre “Escala Para Conocer Habilidades Específicas de Alumnos de Primaria”. Este cambio obedece a que se ha considerado conveniente modificar el nombre del formato que se presenta a los profesores, con la intención de evitar sesgos en sus respuestas.

Referencias

- Alonso, J. y Benito, Y. (2004). *Alumnos Superdotados. Sus Necesidades educativas y Sociales*. Argentina: Bonum.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E y Blanco, R. (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. {En red}. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile: Trineo. Recuperado de <http://portal.unesco.org>.
- Benito, Y. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. México: Amarú.
- Benito, Y. (2003). La identificación: procedimientos e instrumentos. En J. Alonso, J. Renzulli, Y. Benito (Eds.) *Manual internacional de superdotados* (33-69). Madrid, Editorial Eos.
- Benito, Y. (2004)
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de niños y alumnos superdotados*. España: CISS PRAXIS.
- Chávez, B., Zacatelco, F., y Acle, G. (2009). Programa de Enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. {En red}. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*. Documento de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted*. New Jersey. Pearson.
- Covarrubias, P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2007). *Sistema para la Integración de la Familia del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa Niñ@S Talento*. Décimo Séptima Época N° 198
- Gargiulo, R. (2003). *Special Education in Contemporary Society. An introduction to exceptionality*. U.S.A.: Thomson Learning.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2006). Reunión Nacional de Geografía. Recuperado de: mapserver.inegi.org.mx/geografia/.../rng2006
- Mancusi, M. y Ratti, P. (2002). Modelos de identificación de niños con capacidades o talentos especiales. Recuperado de: <http://www.google/cacee.edu.ar/investigación/documentos/talento.doc>.
- Martínez F., Castejón J. y Galindo A. (1999). Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. En M. Prieto (Ed.). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp.41-56) Malaga: Aljibe.
- Patton, J.R, Payne, S.J., Kauffman, M.J, Brown, B.G. y Payne, A.R. (1991). *Casos de Educación Especial*. México: Limusa
- Penduris, D. E., Howley, A .A., & Howley, B. C. (1990). *The abilities of gifted children*. E.U.A: Printice Hall.
- Propuesta de intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con Aptitud sobresaliente (2006). {En red}. Recuperado de <http://normalista.ilce.edu.mx>
- Rayo, J. (2001). *Quiénes y como son los superdotados, implicaciones escolares*. Madrid, Editorial Eos.
- Renzulli, J. (2000). *El concepto de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. España: Amaru.



- Renzulli, J. (2003). *Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para una comunidad global*. España, Editorial EOS.
- Secretaría de Educación Gobierno del Estado de Jalisco, (2004). *Cursos estatales de actualización. Desarrollo de competencias profesionales en los docentes y especialistas de educación especial para la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes en el aula regular*. Autor
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con Aptitud sobresaliente*. Recuperado de <http://normalista.ilce.edu.mx>
- Valdez M. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos, identificación, evaluación e intervención una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Valdez M., Meda R. y Zambrano R. (2006). Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas públicas. *Revista educación y desarrollo*. **5**, 39-45.





Apéndice A

Escala Para Conocer Habilidades Específicas de Alumnos de Primaria

Datos del alumno:

Nombre: _____ Fecha de evaluación: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Grado y grupo: _____

Nombre de la escuela: _____

Instrucciones

Por favor lea cuidadosamente cada una de las oraciones que a continuación se le presentan y conteste marcando con una X si el alumno a quien evalúa presenta o no la conducta descrita.

No.	Reactivos	Respuestas	
1.	Cuenta con un mayor vocabulario que sus compañeros de clase	SI	NO
2.	Comprende el mensaje principal de cuentos, refranes o fábulas	SI	NO
3.	Tiene facilidad para comprender información nueva	SI	NO
4.	Utiliza los conocimientos aprendidos en una materia para aplicarlos en otras	SI	NO
5.	Se desempeña académicamente por encima del nivel de sus compañeros	SI	NO
6.	Aparenta estar distraído, pero cuando se le pregunta normalmente sabe de qué se está hablando	SI	NO
7.	Recuerda con gran detalle la información de temas escolares	SI	NO
8.	Por iniciativa realiza actividades extras para apoyar su aprendizaje (e.g. buscar información en otros libros, en la red)	SI	NO
9.	No se conforma con la explicación del maestro y agrega preguntas a la clase	SI	NO
10.	Defiende firmemente su punto de vista cuando está seguro de su conocimiento	SI	NO
11.	Crea nuevos juegos y/o cuentos o modifica los existentes	SI	NO
12.	Muestra curiosidad por situaciones nuevas	SI	NO



13. Encuentra más de una forma para solucionar los problemas que se le presenta en la escuela.	SI	NO
14. Requiere pocas instrucciones para realizar sus actividades escolares	SI	NO
15. Pregunta el cómo y el por qué de las cosas	SI	NO
16. Hace dibujos o historias de cosas jamás vistas por él	SI	NO
17. Las ideas que aporta en clase son novedosas	SI	NO
18. Hace las cosa diferentes e inusuales a lo esperado	SI	NO
19. Agrega detalles a sus trabajos y tareas para hacerlas más elaboradas	SI	NO
20. Encuentra relaciones entre objetos que aparentemente no tienen nada en común	SI	NO
21. Cuando se le dificulta una tarea se esfuerza para mejorarla	SI	NO
22. Termina las tareas que acepta voluntaria	SI	NO
23. Muestra interés por alguna actividad o materia escolar en particular	SI	NO
24. Es constante cuando trata de alcanzar una meta	SI	NO
25. Se esfuerza para adquirir nuevas habilidades	SI	NO
26. Prepara con anticipación exámenes y trabajos escolares	SI	NO
27. Trabaja de manera independiente en actividades escolares	SI	NO
28. Necesita pocos incentivos para continuar trabajando en algo que le interesa	SI	NO
29. Le preocupa la calidad del trabajo propio	SI	NO
30. Se concentra en sus actividades hasta concluir las	SI	NO
31. Influye en el comportamiento de sus compañeros de clase	SI	NO
32. Le gusta dirigir las actividades que se realizan dentro del grupo	SI	NO
33. Posee confianza en sí mismo	SI	NO
34. Es capaz de tomar decisiones y responsabilizarse de las consecuencias	SI	NO



35.	Reconoce sus emociones y las causas de éstas	SI	NO
36.	Aspira a ser alguien importante cuando sea mayor	SI	NO
37.	Tiene sentido del humor con sarcasmo e ironía	SI	NO
38.	Cuando está satisfecho exhibe sus logros	SI	NO

Apéndice B

Cuestionario de Datos Personales del Profesor

Datos del evaluador:

Nombre

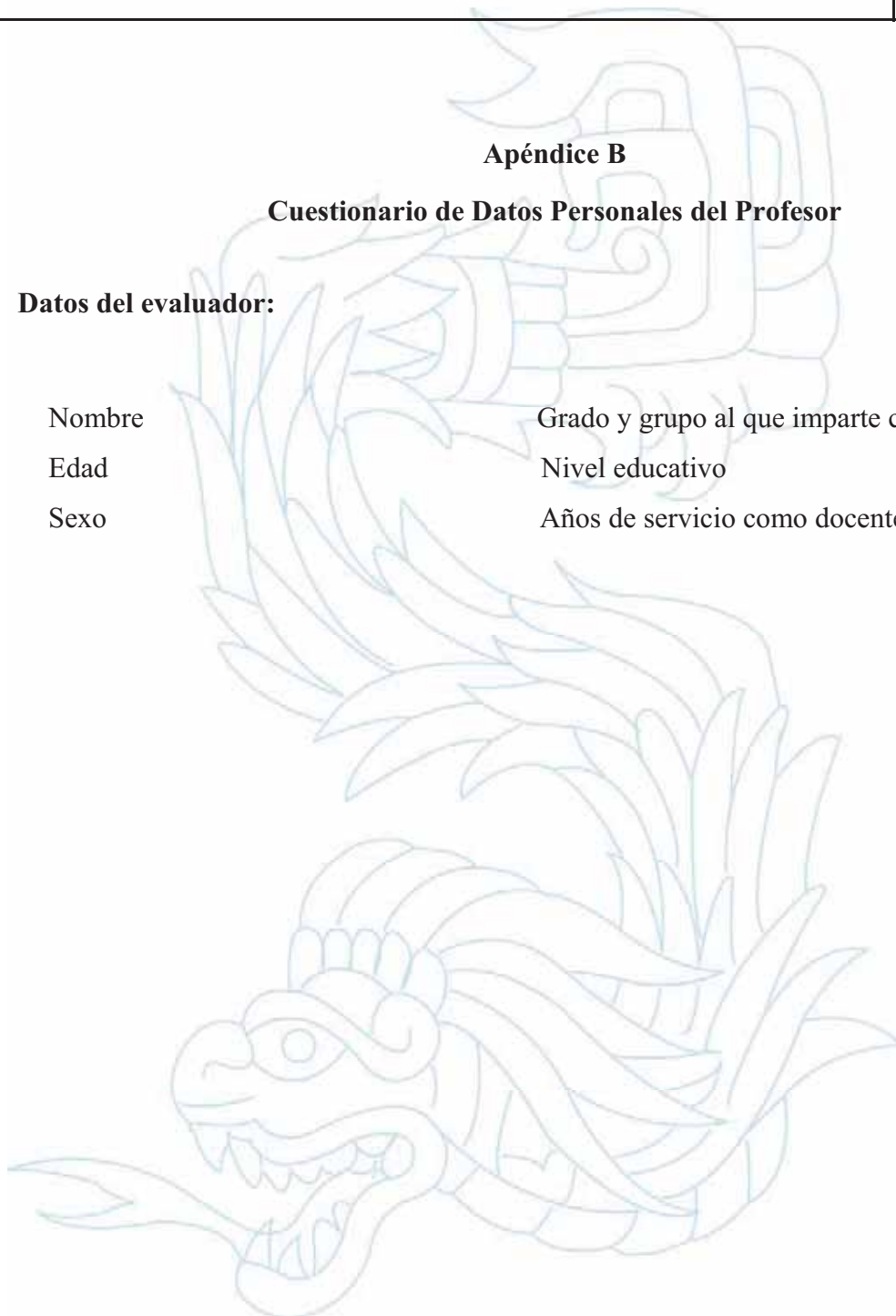
Grado y grupo al que imparte clase

Edad

Nivel educativo

Sexo

Años de servicio como docente





Propuesta educativa de enriquecimiento extracurricular y su implementación: Peeei

Krissia Morales Chacón

Universidad Estatal a Distancia, San José-Costa Rica

kmorales@uned.ac.cr / kmoralescr@yahoo.com

Resumen

Este proyecto de investigación fue concebido a partir de los resultados obtenidos en una investigación de Identificación diagnóstica con niños de 4 a 6 años con superdotación intelectual. Los resultados de esta investigación, junto con otras actividades de detección complementarias, (entrevistas y cuestionarios dirigidos a padres y docentes de los educandos) dieron como resultado la selección de 14 niños/as con superdotación inmersos en el sistema educativo tradicional; situación que contribuyó al desarrollo de esta investigación, que contempla dos trabajos específicos:

Una I etapa donde se describe teóricamente la situación actual de la niñez con Alta dotación intelectual dentro del sistema educativo costarricense; justificación suficiente para plantear una Propuesta Educativa de Enriquecimiento Extracurricular, (PEEE) esta se diseña bajo un enfoque multidimensional (Gagné, 1995), utilizando una muestra de 14 niños/as con superdotación, sus padres y sus profesores/as de aulas regulares. Se plantean tres aristas de intervención: a) programas individuales de atención psicopedagógica para estimular a los niños/as de acuerdo a sus fortalezas, b) actividades de acompañamiento directo a padres y capacitación formal sobre el tema de la superdotación infantil y c) orientación y capacitación formal a docentes. Además, se conforma una comunidad virtual (CV) para promover la participación interactiva y voluntaria de los/as niños/as, padres y docentes.

La II etapa, consiste en la implementación práctica de la propuesta educativa de enriquecimiento extracurricular, desarrollando acciones educativas puntuales con los tres tipos de actores: los aprendices con alta dotación, sus progenitores y los docentes a cargo, estas acciones consistieron en atención psicopedagógica integral directamente con c/u de los niños/as en las áreas: intelectual, creativa, socio-afectiva, sensomotriz y ético-moral – espiritual-, (considerada por Gagné como extrasensorial), porque no se precisan por medio de los sentidos. También en esta II etapa se integran los/as participantes en la investigación a la CV y se trabaja orientándoles para iniciar una asociación de padres de personas con superdotación en Costa Rica. Por último, se analizan los resultados obtenidos mediante la implementación de la PEEEI para su posible validación.

Palabras clave: Propuesta psicopedagógica, Alta dotación / superdotación, educandos, padres, educadores, implementación, validación.

Introducción

Hoy, la necesidad de trascender los paradigmas educativos igualitarios y lineales en sociedades como la nuestra, constituye un reto y una oportunidad, pues significa superar las disposiciones y prácticas establecidas en el sistema educativo convencional enfocado hacia la incorporación de los individuos a la sociedad, únicamente como “capital intelectual”; sin considerar su potencial individual y desarrollo integral: aptitudes y habilidades cognitivas, de criticidad, creatividad, motricidad, sensorialidad y sensibilidad ético-moral (espiritual, más allá de los sentidos) como seres humanos pluridimensionales.

Los paradigmas educativos emergentes promueven nuevas perspectivas y la posibilidad de experimentar y reflexionar sobre lo que se ha venido haciendo en educación; propiciando nuevas concepciones educativas donde se respete la diversidad educativa. El proyecto de investigación educativo que se presenta a continuación pretende contribuir en la solución al problema de ausencia de intervención psico-pedagógica oportuna para la niñez con superdotación en el sistema educativo regular; para ello en una primer etapa se despliega una *propuesta educativa de enriquecimiento extracurricular (PEEE) para niños/as con superdotación intelectual que pretende mediante una II etapa empírica o de aplicación propiciar la estimulación oportuna y directa de sus potencialidades particulares*, de modo que se manifiesten en habilidades y dominios, maximizando su desarrollo psico-pedagógico y calidad de vida.

El desarrollo de la presente proposición significa la posibilidad de apoyar su desarrollo integral; no sólo educativo. Bajo estos criterios, se enmarca la propuesta de intervención educativa, proponiendo un proceso científico y sistemático en el ámbito pedagógico que facilite la realización de una intervención bien dirigida y a la vez integradora.

La construcción e implementación práctica de la propuesta surgió como respuesta a los resultados obtenidos en una investigación de identificación diagnóstica en niños/as en edades tempranas con posible superdotación¹. Esta evidenció que aproximadamente un 2.29% de los niños y niñas de la muestra seleccionada (más de 600 niños/as) poseen una condición de superdotación intelectual y por tanto, requieren atención educativa de acuerdo a sus necesidades específicas, de manera tal, que las experiencias educativas formales e informales constituyan acciones proactivas que faciliten el desarrollo de sus aptitudes individuales, y no sean una barrera para su crecimiento educativo integral.

Bajo estas consideraciones, el plan de intervención psico-pedagógico sugerido tiene un enfoque multifactorial, según el cual la noción de inteligencia está conformada por múltiples componentes, relativamente independientes entre sí, pero que son fundamentales para el desarrollo óptimo del niño y niña con superdotación.

¹ Morales, K. (2007). Investigación basada en la Aplicación del Test Screening con base empírica para la Identificación Temprana de niños/as de 4,5 y 6 años con superdotación intelectual. Validación en Costa Rica. Ideación # 27. ISSN 1695-7075. Valladolid, España.



Partiendo de la importancia que tienen los diferentes ámbitos de desarrollo del ser humano y la importancia de trascender la concepción monolítica de la inteligencia, la propuesta educativa está apoyada en el planteamiento básico de Gagné (1995); por cuanto este representa un panorama integral para la intervención con niños y niñas con superdotación; incluyendo e interrelacionando otras áreas fundamentales para el desarrollo integral de los educandos.

El autor considera cinco dominios básicos de aptitudes a través de los cuales se manifiestan las habilidades ligadas a la superdotación, a saber: intelectual, creativo, socio-afectivo, sensomotor y un quinto ámbito denominado por él como percepción extrasensorial.-ético-moral-

Bajo este enfoque se establecen correlaciones entre los diferentes ámbitos y se logra adscribirlos a conductas específicas y observables, con lo cual, se facilita la elaboración de programas y herramientas para la intervención pedagógica, el seguimiento y la valoración adecuada de los niños y niñas con superdotación.

Para efectos de la propuesta planteada en la I etapa del proyecto de investigación, el dominio intelectual será entendido como cognitivo-intelectual, a fin de ir más allá de la connotación academicista que se ha dado al término “intelectual”, incorporando los aspectos propios del procesamiento mental de la información, aspectos consustanciales a toda noción de inteligencia, y por ende de superdotación.

Igualmente, el dominio de percepción extrasensorial, será entendido en este contexto como aquellas aptitudes que no dependen de los sentidos físicos (oler, gustar, oír...), sino de la dotación innata particular, denominada por Zohar y Marshall como la “Inteligencia espiritual” propiciadora del sentido de justicia, verdad, integridad, y moralidad; por lo tanto, se definirá para efectos de esta propuesta el ámbito extrasensorial como el dominio ético-moral, a fin de abarcar bajo este concepto, un rasgo muy importante, pero poco investigado como característica asociada a la condición de superdotación. Es decir, se integrará la parte subjetiva del niño y niña, su mundo de valores, de emociones y de deseos; áreas que tienen un valor fundamental en su desarrollo integral.

Además de lo anterior, es importante señalar que la incorporación del ámbito familiar, es parte fundamental de esta propuesta psico-pedagógica, porque el aprendiz es muy vulnerable a lo acontecido en su entorno familiar, en este debe ser aceptado y comprendido, gozando de la estimulación y el confort afectivo que le facilite el desarrollo y manifestación de su condición de superdotación con libertad.

La participación institucional: educadores/as y/o personal de apoyo adquieren un papel protagónico en el círculo educativo porque son los/as responsables del desarrollo educativo formal del alumnado, de donde se desprende la responsabilidad de proveer respuestas pedagógicas de acuerdo a las aptitudes y necesidades educativas particulares del educando con alta dotación, para su óptimo desarrollo y la propiciación de aprendizajes, experiencias, disciplina y práctica de habilidades, indispensables para la manifestación posterior de talentos específicos.

Esta propuesta Educativa de Enriquecimiento Extracurricular y su implementación, PEEEI, como ya se indicó, constituye una alternativa psicopedagógica oportuna que tiene su



soporte en los resultados obtenidos en la investigación antes referida a cargo de la autora de esta propuesta.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de una realidad nacional desesperanzadora para la niñez con superdotación y sus padres, al no poder acceder a una educación con equidad para sus hijos/as se manifiesta irremediamente el problema de **inopia o privación de alternativas de intervención educativa validadas para la educación de la niñez con superdotación**, se ha abordado el mismo, mediante la construcción e implementación de la propuesta planteada en el apartado anterior (PEEEI), que de comprobarse su efectividad científico-académica, esta formaría parte de una respuesta efectiva al problema y debería compartirse en espacios de interés educativo en el tema.

JUSTIFICACIÓN

La **Propuesta Educativa de Enriquecimiento Extracurricular y su implementación** presentada, pretende contribuir con el Derecho de todos los niños y niñas, a una educación con calidad, tornando impostergable el desarrollo de incursiones educativas que propicien la evolución de la educación hacia la consecución de una igualdad real de oportunidades educativas; proporcionando a cada aprendiz espacios pedagógicos, recursos mediáticos y apoyo humano que respondan efectivamente a sus necesidades educativas especiales (n.e.e.), tal como se ratificó años atrás en la Conferencia Mundial de Salamanca, España (1994) y como ya se mencionaba en las políticas educativas costarricenses referidas a la integración educativa de todo el alumnado desde hace casi 30 décadas, (MEP. 1987,pág.5).

Por consiguiente, se debe avanzar hacia propuestas teórico-prácticas que fundamenten transformaciones educativas sistémicas, porque es sabido que aunque los aprendices altamente dotados están incluidos en las instituciones educativas regulares; no están integrados en espacios educativos democráticos dada la evidente desigualdad de oportunidades respecto a la “normalidad”; propiciando así, dificultades de adaptación escolar u otros problemas asociados a su condición de superdotación.

Por lo tanto, se necesitan proposiciones innovadoras que enriquezcan la oferta educativa y respondan a la diversidad educativa sistémica de la sociedad contemporánea, una educación que esté en función de las condiciones particulares del sujeto; respetando las diferentes capacidades de aprendizaje y su entorno, lo cual se traduce en oportunidades educativas solidarias y en igualdad de oportunidades.

Además, la escasez de profesionales capacitados en el tema y la carencia de recursos adecuados en el sistema educativo, se suma a la rigidez curricular de las estructuras educativas vigentes, como ya se mencionó, dando como resultado su borrosidad escolar de los niños y niñas con superdotación.

Los aspectos señalados, constituyen barreras que es preciso derribar para poder avanzar y crear entornos educativos solidarios, que den respuesta a la diversidad educativa, y en el caso específico que nos ocupa, atender las necesidades educativas derivadas de las



diferencias en las capacidades, complejidad y ritmos de aprendizaje de la población educativa con superdotación.

OBJETIVOS

La construcción y validación de la PEEEI, tiene la intención de generar o confirmar información y productos de valor educativo en un campo específico, como resultado de las interacciones con educadores/as, padres de familia y educandos con alta dotación ambientes muy heterogéneos que participan activamente en la II etapa de la investigación, en espacios de aprendizaje formales e informales, pretendiendo que la propuesta constituya una opción efectiva de intervención psicopedagógica y social, bajo un enfoque multidimensional evidenciado en el planteamiento de los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

1. Presentar una propuesta de enriquecimiento extracurricular dirigida a la atención integral de niños/as con superdotación en edades tempranas, sustentando la misma en sus necesidades educativas particulares desde una dimensión integral.
2. Validar la propuesta educativa de enriquecimiento extracurricular dirigida a la atención integral de niños/as con superdotación en edades tempranas, mediante su implementación práctica.

Objetivos específicos:

- 1.1. Realizar un programa de atención individual para cada aprendiz con superdotación, basado en sus necesidades educativas específicas en las áreas del desarrollo intelectual, creativo, socio-afectivo, sensomotor y ético-moral mediante el cual se optimice su desarrollo educativo.
- 1.2 Construir una propuesta de intervención psico-pedagógica integral para los educandos con superdotación en la que se abarque la dimensión familiar y escolar, mediante la planificación de acciones específicas con estos actores del proceso educativo.
- 2.1. Implementar la propuesta de intervención psico-pedagógica integral, incluyendo en el proceso a los niños/as con superdotación, padres y docentes a cargo, propiciándoles experiencias de aprendizaje, apoyo y estimulación, mediante la atención pedagógica directa y la orientación y capacitación a docentes y padres de familia como colaboradores.
- 2.2. Lograr que los/as niños/as, padres y educadores/as del estudio participen activamente en un proceso de interacción social mediante una CV.
- 2.3. Evaluar los resultados de la propuesta de intervención educativa en diferentes líneas de acción incluidas, que son:



- a) La eficacia de la propuesta de intervención psico-pedagógica individual a través del progreso cuantitativo observado en c/u de las áreas intervenidas al trabajar con los educandos,
- b) La eficacia de la propuesta de intervención pedagógica planteada, a través del nivel de comprensión y cambio de actitud de los padres de familia acerca de la condición de su hijo/a y el nivel de compromiso y apoyo adquirido,
- c) La eficacia de la propuesta de intervención pedagógica planteada, a través del logro de los objetivos trazados y logrados con el personal docente a cargo.
- d) La participación de todos los/as actores/as en la CV,
- e) La conformación de una asociación de padres de niños/as con alta dotación y talentos en Costa Rica.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como se ha señalado anteriormente esta propuesta de intervención educativa integral para la niñez con superdotación intelectual, tiene dos etapas:

1. La propuesta teórica,
2. La implementación de la propuesta en el campo.

Se concibió con fundamento en las necesidades educativas y socio-afectivas deslindadas de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de la muestra representativa de educandos con superdotación -14 niños/as- en edades tempranas entre 4 y 6 años, que se encuentran ubicados en diversas regiones del país; a saber San José, Pérez Zeledón. Alajuela, Pacayas de Cartago, Guápiles y Guanacaste, inmersos en las aulas de los jardines infantiles, al tiempo de su valoración diagnóstica.

I Etapa.

Proyecto de una Propuesta Educativa de Enriquecimiento Extracurricular, esta se sistematiza bajo los siguientes aspectos metodológicos:

1. La determinación de los y las participantes.

Para la realización de la propuesta se considerarán 3 grupos de participantes:

- a) Niños y niñas con superdotación.
- b) Padres y madres de familia.
- c) Docentes y/o personal de apoyo educativo.

2. Definición de las líneas de trabajo.

a) Ámbito individual:

- a.1) Intervención psico-pedagógica directa desde las fortalezas.
- a.1.1) Interacción entre iguales mediante una comunidad virtual (C.V).

b) Ámbito familiar.



- b.1) Apoyo individual.
- b.2) Capacitación formal.
- b.3) Interacción social (C.V).
- b.4) Inducción para consolidar una asociación de padres de niños/as con superdotación.

c) **Ámbito escolar:**

- c.1) Asesoría por parte de un facilitador calificado.
- c.1.1) Capacitación docente.
- c.1.1.1) Interacción social (C.V).

II Etapa.

Una vez definidas las variables de la propuesta, se procede a su implementación en el campo; esta será realizada por 2 facilitadores cualificados en el tema de la atención a niños/as con alta dotación, que trabajarán con los/as diferentes actores/as en su contexto. En cuanto a los educandos, se les dividirá en 2 subgrupos de 7 niños/as cada uno, desarrollando un programa de atención individual semanal, por un período de 6 meses aproximadamente, de la siguiente manera:

a) **Atención psicopedagógica individual:**

- Intervención educativa con los educandos se orienta a la estimulación y maximización de las aptitudes cognitivo-intelectuales, creativas... mediante el desarrollo de actividades psicopedagógicas específicas basadas en las n.e.e. individuales, a cargo de un/a profesional calificado/a.
- Entrenamiento técnico y participación en una comunidad virtual interactiva, (CV) donde son fortalecidas sus capacidades particulares en las áreas intervenidas (desempeño socio-afectivo, intereses, valores, autoestima...).

b) **Ámbito familiar:** aquí se desarrollan acciones claramente delimitadas, para promover el empoderamiento y autogestión de los padres de familia, para la búsqueda de soluciones que procuren el desarrollo integral de sus hijos/as.

b.1) Apoyo directo y capacitación formal:

- Acompañamiento y orientación sobre las preocupaciones externadas acerca de los hijos/as,
- Sesiones presenciales y/o virtuales (comunidad virtual-CV-), que faciliten procesos de aprendizaje que les habiliten como agentes activos para la estimulación de la superdotación de sus hijos/as y la búsqueda de oportunidades educativas eficaces.

b.2) Conformación de una asociación de padres/madres de niños/as con superdotación, sin fines de lucro.

c) **Ámbito escolar: este ámbito concentra sus esfuerzos en dos líneas de trabajo.**

c.1) Capacitación docente: incluye la aplicación de un plan específico de capacitación para los docentes y el personal de apoyo que participe en el proyecto. Este se realizará mediante actividades presenciales y/o virtuales; propiciando el aprovechamiento de las

tecnologías de la comunicación (CV) informándoles sobre aspectos fundamentales de la niñez con superdotación y sus requerimientos educativos.

c.2) Asesoría y acompañamiento directo:

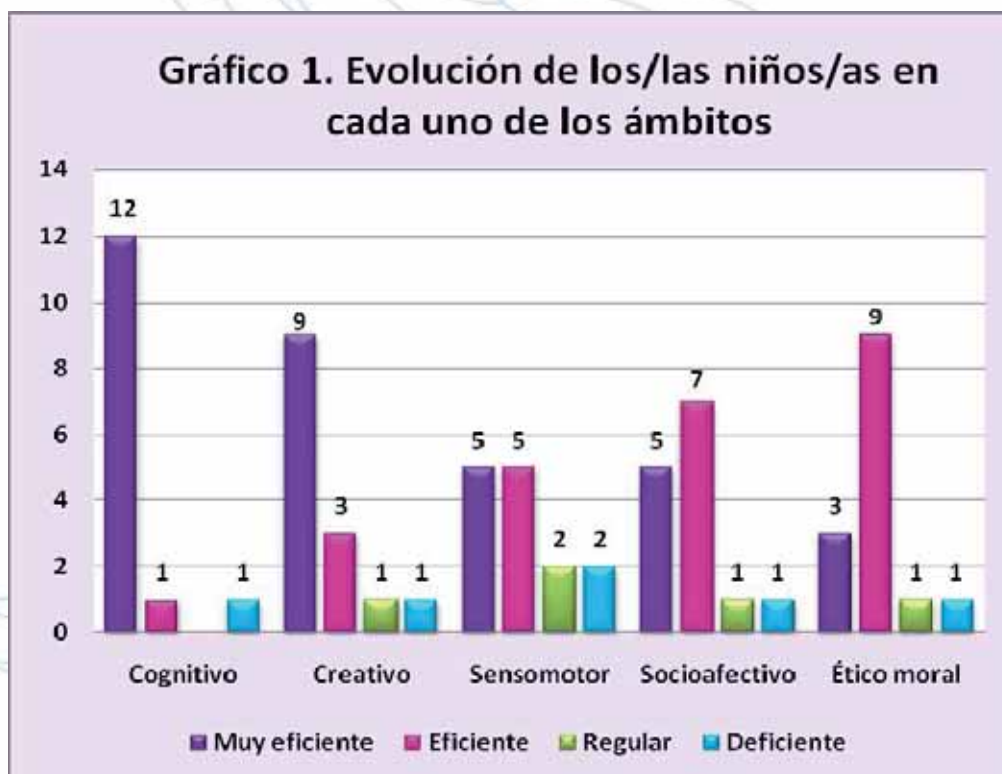
-Visitas, asesorías y acompañamiento psico-pedagógico a los/as docentes y al personal de apoyo encargados/as del proceso educativo regular de los niños y las niñas seleccionados en el estudio.

Los resultados de la implementación de esta propuesta, se obtendrán mediante el registro cuantitativo de las conductas o respuestas y cumplimiento de los objetivos planteados en los programas de intervención individual con los/as niños/as, la asistencia y participación de padres y docentes en las actividades de capacitación formal y las participaciones de los/as niños/as, padres y docentes en la comunidad virtual (CV). En el proceso de evaluación se hará uso de las escalas likert como método de evaluación sumativa de aplicación individual.

Presentación y análisis de los resultados.

La investigación consistió en dos etapas: el planteamiento y la implementación de la propuesta (PEEEI); los datos que se presentan seguidamente corresponden a los resultados obtenidos en el proceso de aplicación de la misma entre los/las 14 niños/as, sus padres y educadores/as a cargo.

ÁMBITO DE TRABAJO INDIVIDUAL:





1. Cognitivo Intelectual:

En total el **93%** de los/las niños/as con alta dotación respondieron efectivamente al programa en el área cognitiva-intelectual. 12 de los catorce niños(as) mostraron más de 10 veces la conducta, actitud o destreza que se deseaba alcanzar, por lo que su nivel cognitivo-intelectual mostró un avance muy eficiente. 1 niño manifestó un avance eficiente, realizando de 6 a 10 veces la conducta o destreza que se deseaba alcanzar y **1 niña no participó en las actividades al retirarse por desmotivación debida a problemas intrafamiliares.**

De estos resultados se puede inferir que el programa fue muy exitoso en el área cognitivo-intelectual, considerando que todo proceso de identificación diagnóstica posee un margen de error, el cual podría estar representado por el educando que no reaccionó positivamente al proceso de intervención educativa, pues el otro caso sin avance correspondió a la niña que decidió retirarse del plan de intervención individual.

2. Ámbito creativo:

El nivel de respuesta al programa de atención creativa mostró un avance muy eficiente y eficiente en el **86%** de los educandos, lo cual lo define como positivo.

9 niños(as) mostraron más de 10 veces las actitudes o destreza que se deseaban estimular con alto grado de eficiencia, 3 niños(as) presentaron un avance eficiente. 1 niño tuvo un avance regular y 1 niña no tuvo avance, por estar ausente en el proceso de intervención educativa para desarrollar habilidades creativas. También en estos resultados parece reflejarse un falso positivo dentro de la muestra de niños/as identificados con superdotación, pues el otro caso se manifiesta sin avance debido a la no participación en las acciones educativas de enriquecimiento.

3. Ámbito sensomotor:

El gráfico 1 muestra que el **72%** de los niños/as del programa obtuvieron resultados muy eficientes (5) y eficientes (5). 2 niños(as) mostraron un avance regular. 2 niñas no mostraron avance, una de ellas por ausencia en la participación al programa y la otra niña prefirió recibir clases de violín en ese período. Aunque los resultados en términos generales son positivos, se evidencia una situación frecuente en la niñez con superdotación, pues no pocas veces, estos manifiestan cierta torpeza en el área sensomotora que es de más lenta reacción a la terapia psicopedagógica.

4. Ámbito Socio-afectivo:

El gráfico 1, indica que en el **86%** de los casos los resultados fueron muy satisfactorios.

5 niños(as) mostraron un avance muy eficiente. 7 niños(as) mostraron un avance eficiente. 1 niño tuvo un avance regular y 1 niña no participó del todo. Se puede establecer una correlación importante entre el desarrollo psico-pedagógico del educando y el tipo de soporte que recibe de docentes y padres de familia; sin duda en estos resultados están reflejados aquellos niños/as que tuvieron poca aceptación, comprensión y seguridad afectiva por parte de padres y docentes, tal es el caso de una niña que se inhibió de participar en el programa por los motivos señalados.



5. Ámbito Ético Moral:

En este ámbito del desarrollo, se destaca una participación muy eficiente y eficiente con respecto al plan de intervención para maximizar valores ético-morales en el **86%** de los niños y niñas atendidos. 3 de los niños(as) mostraron un avance muy eficiente, 9 niños(as) mostraron un avance eficiente. 1 niño mostró avance regular y 1 niña no participó del todo. En términos generales se confirma su alto grado de sensibilidad mediante la respuesta positiva/constructiva ante situaciones que involucraron valores ético-morales relevantes.

AMBITO FAMILIAR:

En el ámbito familiar se trabajó la mayor parte del tiempo con las madres de familia, se realizaron varias actividades de apoyo personal y capacitación mediante sesiones de orientación psico-educativa en sus hogares, también, se aplicó a cada madre un cuestionario realizado específicamente para retroalimentarles a partir de los resultados. Se concretaron varias sesiones de trabajo para propiciar la conformación de la I asociación de padres de niños/as con superdotación en el país, como se muestra en el gráfico 2, hubo varios padres de familia que por motivos laborales, personales y a una baja comprensión de la condición de superdotación de sus hijos/as (asocian la alta dotación con rendimientos académicos sobresalientes) no respondieron con interés y compromiso al programa.



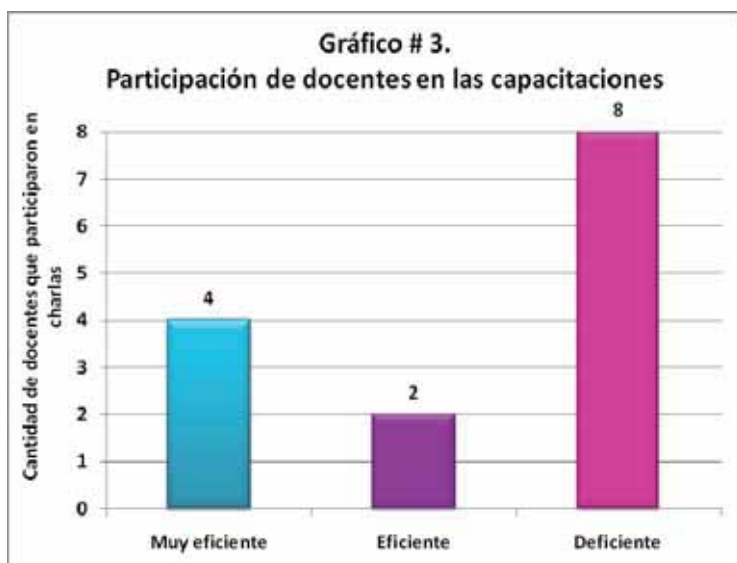
Análisis del gráfico #2.

El 50% de los padres participaron de manera muy eficiente en las capacitaciones, el 21.5% participaron de manera eficiente, y participó de manera regular y el 28.6% de los padres de manera deficiente.

Al interpretar los resultados en forma general, se concluye que de los padres de familia respondieron eficientemente a las acciones de capacitación en el 65% de los casos aproximadamente.

ÁMBITO ESCOLAR:

En el ámbito escolar, los/las educadores recibieron o tuvieron acceso a las actividades del programa dentro de las escuelas donde laboran con los/las niños/as con superdotación. Se trabajó específicamente haciendo observaciones para retroalimentarles y en capacitación sobre el tema fuera de clase, se les aplicó un cuestionarios para maestros/as, realizado específicamente para su retroalimentación por parte de los facilitadores del programa.



4 docentes participaron con un alto grado de compromiso y resultados muy eficientes, en el proceso de capacitación, 2 de manera eficiente y 8 de forma deficiente. Con base en los resultados obtenidos, se podría inferir que un mayor porcentaje (57%) de educadores/as, poseen poca sensibilidad y compromiso hacia la atención educativa requerida por los educandos con alta dotación. Sólo un 43% respondió al proceso de información, capacitación y acompañamiento brindado por los facilitadores del proceso.

PARTICIPACIÓN DE: NIÑOS/AS, PADRES DE FAMILIA Y EDUCADORES/AS EN LA COMUNIDAD VIRTUAL



El 100% de los/las niños y niñas ingresaron y participaron en la comunidad virtual.

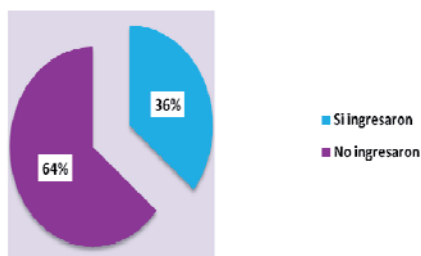




El 72% (10) de los Padres ingresó y participó a la Comunidad Virtual.

El 28% (4) de los Padres de Familia no ingresó a la Comunidad Virtual (Aludiendo que no cuentan con tiempo, habilidades técnicas suficientes ni equipo en su casa).

Gráfico # 6. Participación de docentes en la comunidad virtual

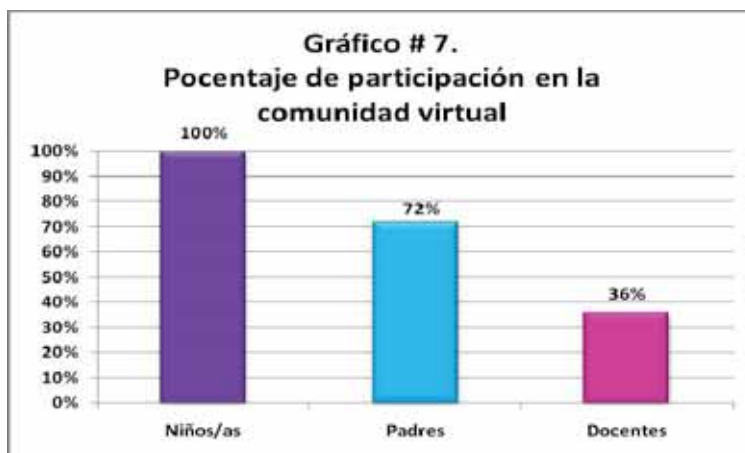


El 36% (5) de educadores/as ingresó y participó en la Comunidad Virtual.

El 64% (9) de educadores/as no ingresó a la Comunidad Virtual.



ANÁLISIS COMPARATIVO: NIÑOS/AS, PADRES Y DOCENTES EN LA CV.



El cuadro anterior representa un análisis comparativo del nivel de respuestas o participación mostradas entre los educandos, padres de familia y sus profesores/as a través del espacio cibernético de la comunidad virtual, (CV).

La barra color púrpura representa la participación de los educandos en la CV, el **100%** respondió positivamente a sus uso como medio de aprendizaje, expresión de intereses e interacción social.

La barra color turquesa representa la participación e interacción social de los padres en la CV, el **72%** mostró un alto grado de interés en participar, pero variables como la brecha digital (varios nunca habían accedido al uso del computador), la poca experiencia en el uso de la tecnología como recurso de aprendizaje e intercambio y el hecho de no contar con la herramienta en su casa, contribuyó para que su participación no fuera óptima, pero a pesar de eso se esforzaron por participar y la mayoría se identificaron con la propuesta a.

En cuanto al profesorado, se registró un nivel bastante significativo de desinterés en apoyar la iniciativa con un **36%** de participación, pudiéndose interpretar estos resultados como una falta de sensibilidad y compromiso hacia las necesidades psico-pedagógicas de este alumnado, a pesar de contar con el soporte de los facilitadores.

Al interpretar los resultados comparativamente, se evidencia la urgencia de trabajar en la sensibilización, y formación docente para atender a la niñez con superdotación desde sus particularidades educativas, pues en su caso el acceso al recurso tecnológico no fue una limitante, como si lo fue para algunos padres de familia; sin embargo, su participación en la CV fue muy baja. Por tanto, se debe seguir trabajando para integrar a padres y profesorado en procesos de intervención educativa integral, porque sus actitudes (+/-) y su nivel de apoyo afecta significativamente el desarrollo psico-pedagógico del niño/a. (Ej. El caso de la niña que se inhibió de participar en el programa de atención psicopedagógica y paralelamente presentaba serios probl. Socio-afectivos escuela-hogar).



Conclusiones.

Los resultados de la intervención directa con los niños/as en los ámbitos de atención educativa definidos en la propuesta (intelectual, creativa, motriz, entre otros) demuestran la correlación existente entre las fortalezas del educando con superdotación y su nivel de respuesta ante la acción psico-pedagógica guiada por los facilitadores/as del proceso.

En el trabajo expuesto quedó evidenciada una directa relación entre niño/a-escuela-hogar, por lo tanto, se deberían abarcar estos elementos integralmente si se quieren tener óptimos resultados en la intervención psicopedagógica, aunque se trate de niños/as con alta dotación.

Queda confirmado mediante la experiencia teórico-práctica presentada, que los educandos con alta dotación en nuestros entornos latinoamericanos carecen de oportunidades pedagógicas que respondan adecuadamente a sus necesidades reales, pues tanto en los centros educativos como en las familias se observó ausencia de información sobre el tema, carencias en cuanto formación educativa para abordar los casos específicos que fueron identificados en una acción precedente, desorientación, frustración e ignorancia de servicios a los cuales acudir o recursos que aprovechar.

Tanto, padres de familia como profesorado desconocen en gran medida los derechos de este conglomerado a una educación con calidad y sobre todo los docentes no muestran adecuados niveles de compromiso con la educación de esta niñez.

Se concluye además, que el uso de las herramientas tecnológicas como recursos pedagógicos y mediático constituyen una fortaleza educativa, si son bien aprovechados y son vistos por los educandos con beneplácito y entusiasmo, pero la mayoría de padres y docentes aún le dan gran credibilidad a los métodos convencionales para enseñar, ignorando el potencial de las herramientas tecnológicas si se utilizan adecuadamente.

El tema de la intervención psico-pedagógica a la niñez con alta dotación es incipiente en nuestro entorno, queda casi todo por hacer desde nuestras esferas de acción.

ALCANCES

- Validación de una propuesta específica de Intervención Psico-Educativa basada en las n.e.e de la niñez con superdotación en edades tempranas y que puede aplicarse en diferentes contextos.
- Contar con una opción psico-pedagógica con sustento científico-académico para compartirla en simposios, charlas, medios escritos, congresos dando a conocer los resultados de la I y II etapa de la investigación (1 año de trabajo).
- Aportes de material educativo en el tema de la superdotación infantil para fortalecer la página web elaborada en Costa Rica sobre el tema: www.uned.ac.cr/altadotacionytalentos.
- Haber colaborado en el cambio de perspectiva de un grupo de padres de niños/as con superdotación que continuarán el camino con ellos/as como facilitadores de su desarrollo integral.
- Consolidación de la primera asociación de padres de niños/as con superdotación en Costa Rica.

Bibliografía

Campos, A. (1997). Sobre los fundamentos y estructura lógica de los proyectos de investigación social. San José: Universidad de Costa Rica.

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. In Roeper Review, December. Traducción (1997) en Ideación 10, Centro Huerta del Rey, Valladolid, España.

Gagné, F. (2007-2008) Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.1. Universidad de Québec, Montreal, Canadá.

Hernández, M., Fernández, C., Baptista, L. (2006). Metodología de La Investigación. (3Ed). México: Editorial Mc Graw Hill.

Morales, K. (2007). Ideación # 27. Investigación basada en la Aplicación del Test Screening con base empírica para la Identificación Temprana de niños/as de 4,5 y 6 años con superdotación intelectual. Validación en Costa Rica. ISSN 1695-7075. Valladolid, España.

Prado, M.L. (2008). Talento e superdotação: problema ou solução. Curitiba, Brasil: Editorial IBPEX

Sánchez, F. (2008). Psicología social. Madrid, España: Editorial Mc Graw Hill.

UNESCO (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica. Editorial Trineo S.A. Santiago, Chile.

Zohar, D. y Marshall I. (2001) Inteligencia Espiritual. Janés Editores. Barcelona, España.

Referencias digitales

Las variables de investigación. Extraído el 13 de octubre de 2010 desde http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1191529176578_326104003_6792/variables_de_investigacion.pdf

Saldaño, O.H. (n.f.). Tesis de grado. Metodología de la investigación. Extraído el 13 de octubre de 2010 desde <http://www.mailxmail.com/curso-tesis-investigacion/variables-concepto>



Conclusiones del Trabajo de Relevamiento estadístico sobre niños y adolescentes dotados y talentosos argentinos - Cedalp 2000–2009

Mariela E. Vergara Panzeri y Equipo de Cedalp
Centro para el Desarrollo del Alto Potencial - Buenos Aires, Argentina
mvp@cedalp.com

Resumen

Se dan a conocer los resultados de un Trabajo de Relevamiento estadístico sobre niños y adolescentes dotados y talentosos realizado por Cedalp en Argentina.

El objetivo del trabajo fue hacer un análisis del relevamiento de información obtenida a través de las evaluaciones psicodiagnósticas.

La metodología utilizada fue cuantitativa. Se utilizaron las historias clínicas de los niños y adolescentes evaluados en el período 2000 – 2009.

Las evaluaciones se realizaron a residentes de C.A.B.A., de Provincia de Buenos Aires y también a residentes de provincias del interior del país, que se trasladaron con sus padres a la Capital, o por los profesionales de Cedalp que se trasladaron al lugar de origen de las familias. El tamaño de la muestra fue de 197 chicos con un rango de edad 2.6 – mayores de 13 años.

Se analizaron factores como lugar de origen de los evaluados, edades, género, porcentaje de niños/adolescentes efectivamente diagnosticado como superdotados y talentosos, perfiles de inteligencia, superdotados por género, relación superdotación - alta creatividad, nivel de estudios de los padres, orden de nacimiento de los superdotados, trastornos psicopatológicos de los niños evaluados, trastornos psicopatológicos concomitantes con superdotación intelectual, incidencia de intervención individual y orientación familiar, Intervención escolar y el tipo de estrategia educativa implementada.

Consideramos que la ponencia es pertinente debido a la escasez de estudios estadísticos sobre este tipo de niños en mi país y la ausencia de relevamiento en torno a la temática. Las conclusiones presentan datos significativos respecto a lo que ha estado sucediente en el período 2000 – 2009 en Argentina.

Palabras Clave: relevamiento estadístico – Argentina – franja etárea 2.6 / 13 años



Conclusiones del Trabajo de Relevamiento estadístico sobre niños y adolescentes dotados y talentosos argentinos - Cedalp 2000–2009

- A. **Lugar de la investigación:** El proceso estadístico de investigación se realizó basándonos en los procesos psicodiagnósticos realizados entre fines del año 2000 – 2009 en el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial destinados a la identificación del posible talento o dotación de niños/as o adolescentes.
- B. **Tema o problemática:** Formalización estadística de los casos estudiados en Cedalp.
- C. **Población Objetivo:** La población objetivo fueron los niños/as / adolescentes evaluados en Cedalp.
- D. **Objetivos generales de la investigación:** Realizar un trabajo de relevamiento estadístico de los niños/as/adolescentes sobre las evaluaciones psicodiagnósticas.
- E. **Preguntas de investigación:** Las preguntas para el relevamiento estadístico fueron: cantidad de niños evaluados en CEDALP, lugar de origen, edades, género, porcentaje de niños/as / adolescentes efectivamente diagnosticado como superdotados y como talentosos, perfiles de inteligencia, especificar porcentaje de superdotados por género, relación superdotación y alta creatividad, nivel de estudios de los padres, orden de nacimiento de los superdotados, trastornos psicopatológicos de los niños evaluados, trastornos psicopatológicos concomitantes con superdotación, casos de doble excepcionalidad, incidencia de intervención individual y familiar, intervención escolar, tipo e implementación.
- F. **Procedimiento metodológico:** Para el presente trabajo, se utilizaron las historias clínicas de todos los niños/as y adolescentes evaluados en el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial en el período 2000–2009. En función de las preguntas de investigación fueron subidos a una planilla de Excel los datos de cada uno de los 197 evaluados.

Proyección del relevamiento estadístico en distintos gráficos

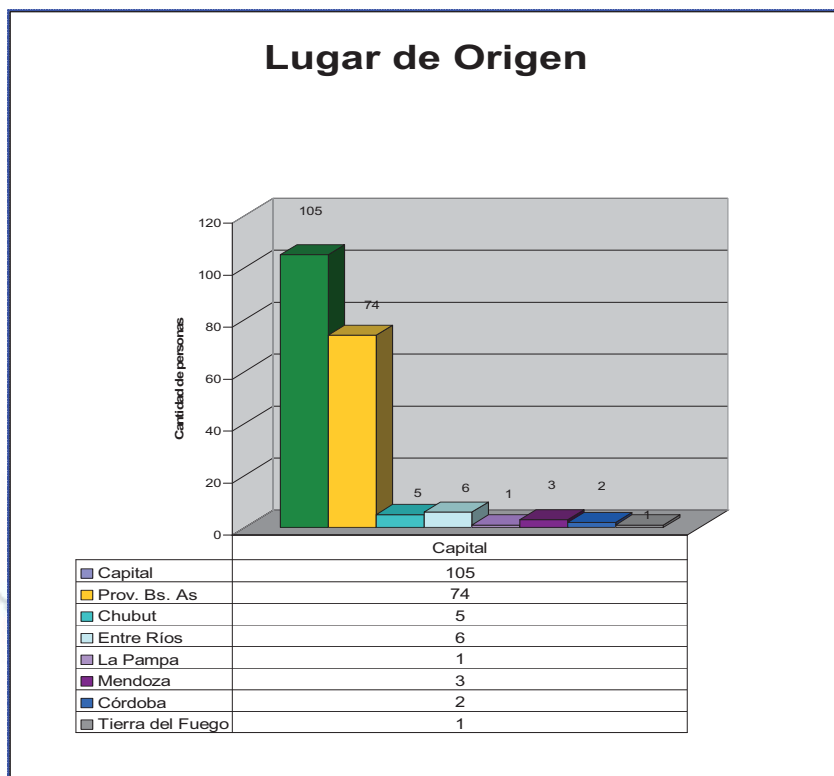
Adentrándonos en el relevamiento estadístico, abordaremos como primer punto el lugar de origen de los chicos evaluados. Entre fines del año 2000, año de la fundación del Centro para el Desarrollo del Alto Potencial y el año 2009, se tuvieron 430 consultas de padres. Dentro de esas 430 consultas fueron evaluados a través de un proceso psicodiagnóstico 197 chicos. Las familias habían sido derivadas por las escuelas a las que asistían sus hijos, por pediatras o habían llegado por su propia inquietud al observar actitudes y características distintas en sus hijos.

El lugar de origen de esos chicos: 105 Capital (C.A.B.A.), 74 Provincia de Buenos Aires, 5 Provincia de Chubut, 6 Provincia de Entre Ríos, 1 Provincia de La Pampa, 3 Provincia de Mendoza, 2 Provincia de Córdoba, 1 Tierra del Fuego. 0

Cabe aclarar que las evaluaciones fuera del ámbito de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, fueron realizadas a niños/as o adolescentes que se trasladaron con sus padres a C.A.B.A. o por los profesionales de CEDAP que con motivo de viajes a las provincias para realizar capacitación o jornadas de trabajo, evaluaron a los niños en el lugar de origen.



Figura 1

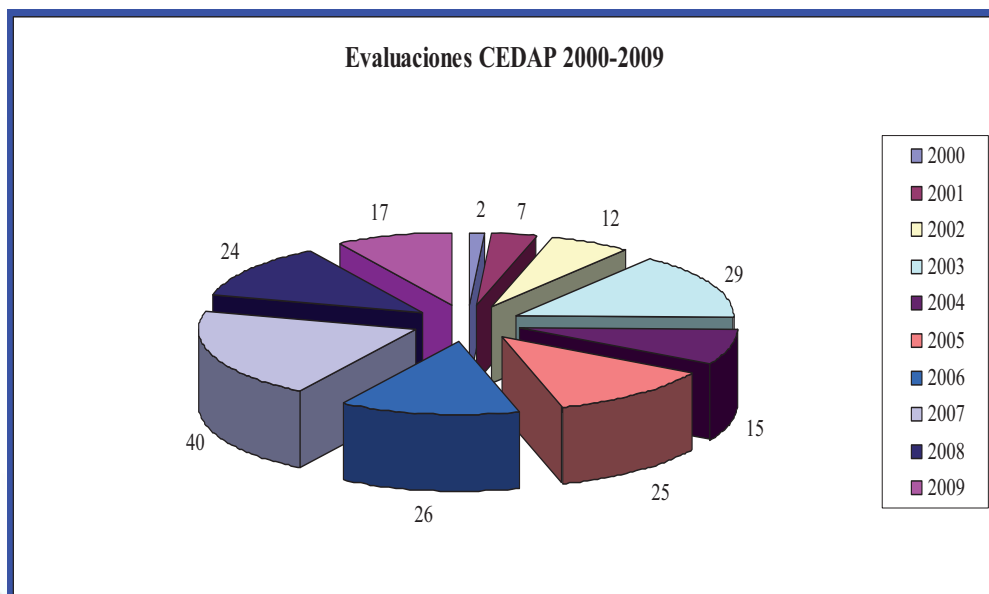


En la figura 2 vemos la distribución por año de las evaluaciones realizadas.

- CEDALP fue fundada a fines del año 2000, durante la fracción del año 2000 fueron evaluados 2 personas.
- Durante 2001 fueron evaluadas 7 personas.
- Durante 2002 fueron evaluadas 12 personas.
- Durante 2003 fueron evaluadas 29 personas.
- Durante 2004 fueron evaluadas 15 personas.
- Durante 2005 fueron evaluadas 25 personas.
- Durante 2006 fueron evaluadas 26 personas.
- Durante 2007 fueron evaluadas 40 personas.
- Durante 2008 fueron evaluadas 24 personas.
- Durante 2009 fueron evaluadas 17 personas

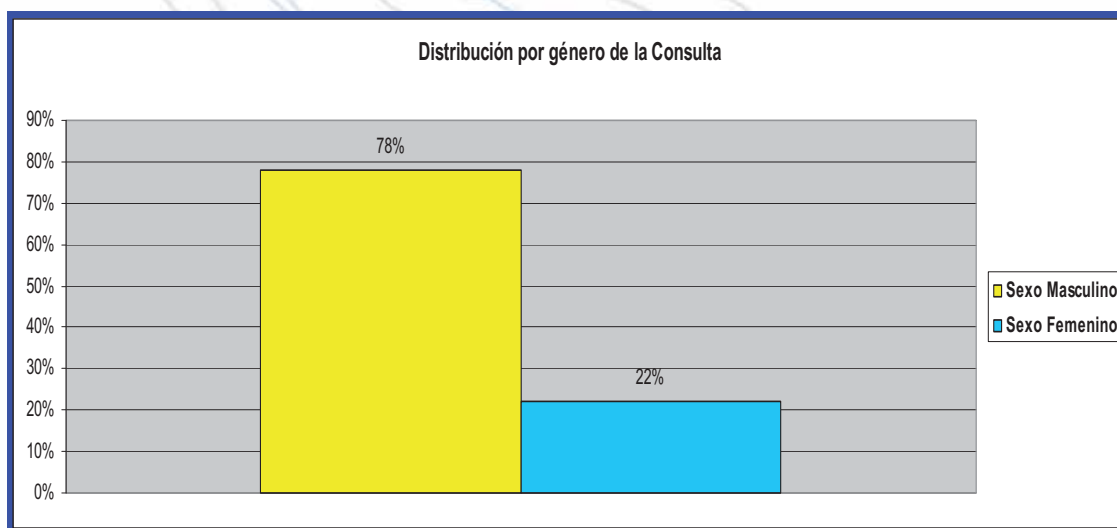


Figura 2



En la figura 3 vemos la distribución por género de los niños y adolescentes que llegaron a la consulta entre fines del año 2000 y fines del año 2009. El 78% de las consultas fueron por varones y el 22 % de las consultas fueron por mujeres.

Figura 3

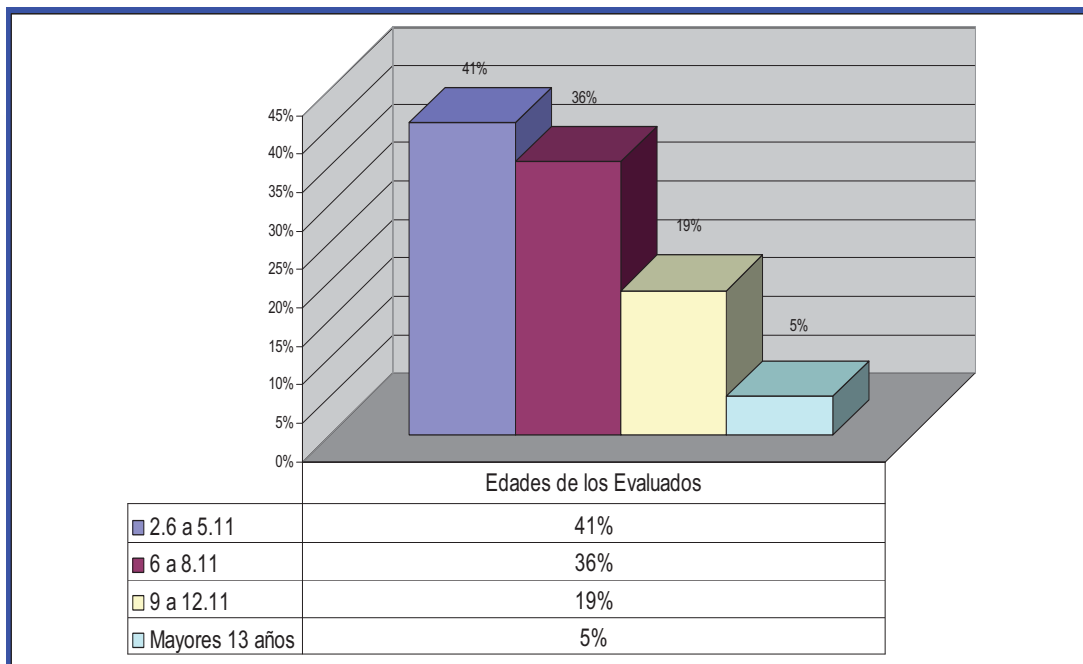


En la figura 4 podemos ver las franjas de edades de los chicos evaluados:

- El 41% de los niños evaluados pertenecían a la franja: 2 años y 6 meses - 5 años y 11 meses, es decir, se encontraban dentro del nivel inicial, la mayoría.
- El 36% de los chicos se encontraban entre los 6 años - 8 años y 11 meses.
- El 19% de los chicos se encontraban dentro de la franja 9 años-12 años y 11 meses
- El 5% de los chicos eran mayores de 13 años

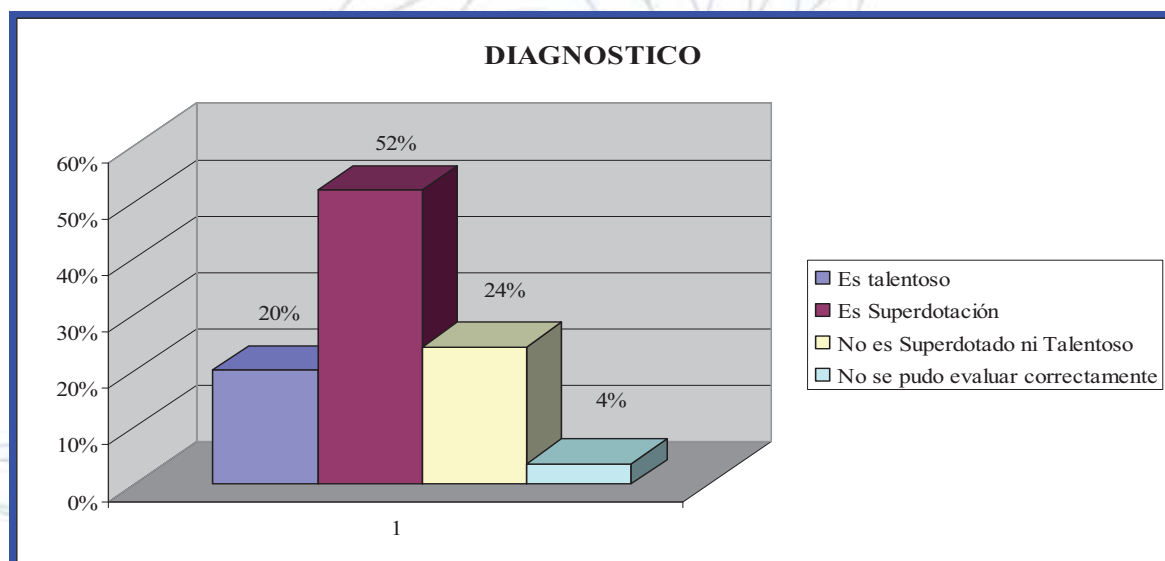


Figura 4



Aquellos chicos que hicieron el proceso psicodiagnóstico (197), el 52% fue diagnosticado como superdotado, el 24% no era ni superdotado ni talentoso, el 20% era talentoso, el 4% no se pudo evaluar adecuadamente al niño/a /adolescente generalmente debido a que el área emocional se encontraba tan afectada por un trastorno que no permitía captar adecuadamente su inteligencia (figura 5).

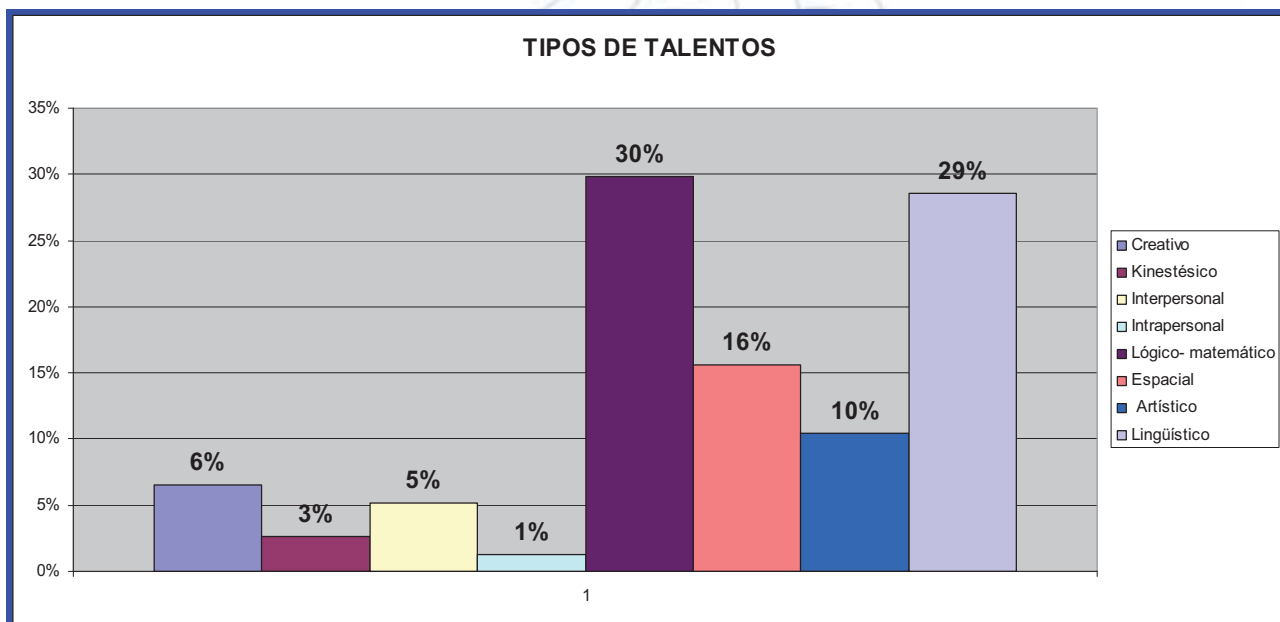
Figura 5



Quisimos especificar los tipos de talentos que presentaba el 20% de chicos identificados como talentosos:

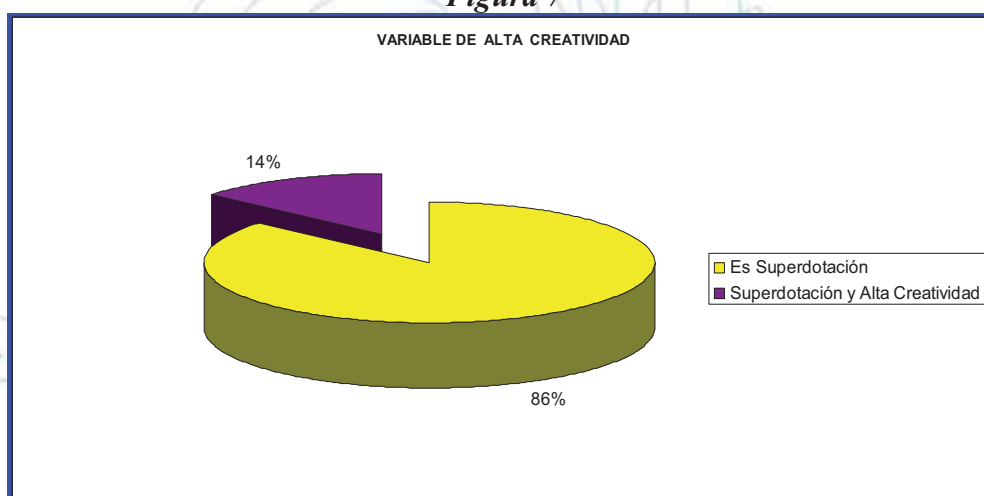
Los talentos se encontraron acorde a la siguiente incidencia (figura 6): 30% presentaron talento lógico-matemático, 29% presentaron talento lingüístico, 16% presentaron talento espacial, 10% presentaron talento artístico, 6% presentaron talento creativo, 5% presentaron talento interpersonal, 3% presentaron talento kinestésico, 1% presentaron talento intrapersonal.

Figura 6



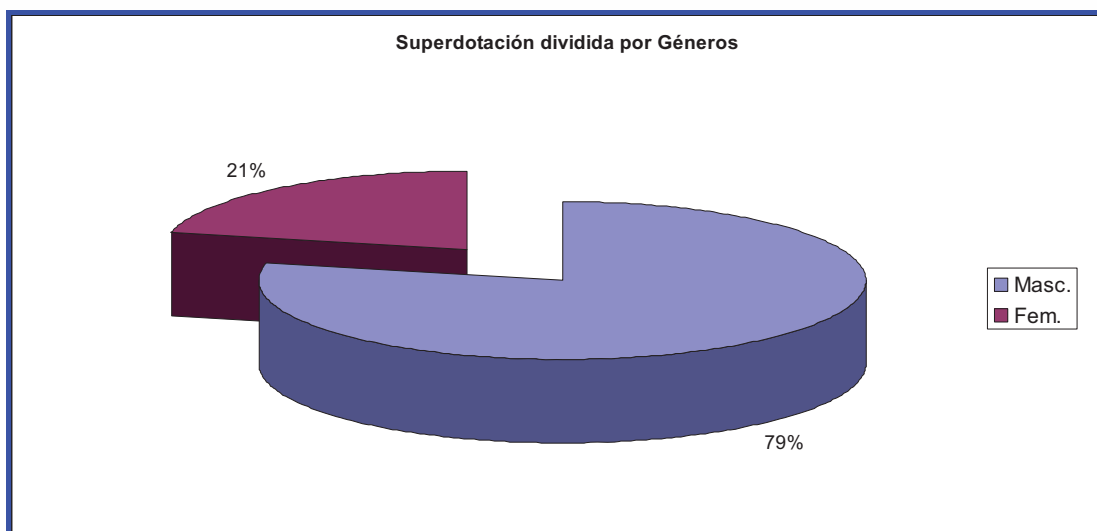
En la figura 7 vemos que dentro del 52% de chicos evaluados identificados como superdotados, el 14% combinaba la superdotación con alta creatividad y el 86% no presentaba una creatividad significativa, es decir, por encima del percentil 90 de la medida cognitiva de la creatividad acorde al TAEC, de Saturnino de la Torre.

Figura 7



En la figura 8 vemos que dentro del 52% de evaluados que mostraron una inteligencia muy superior (+ de 130), el 79% pertenecían al sexo masculino y el 21% pertenecían al sexo femenino.

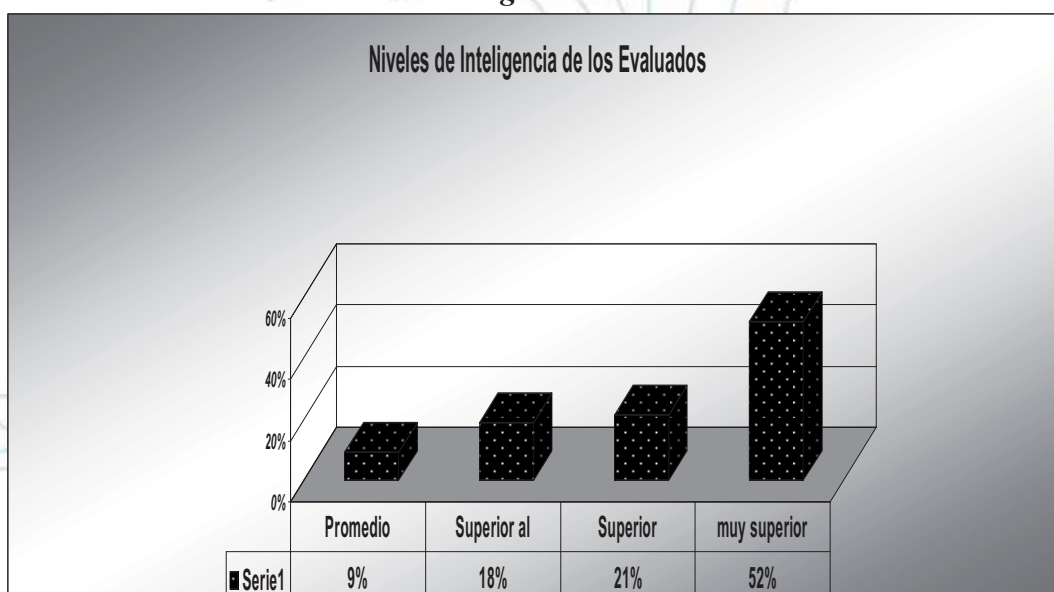
Figura 8



Consideramos como superdotados aquellos niños que han alcanzado un nivel de inteligencia superior en los tests de inteligencia. En la figura 10 se grafica los niveles de inteligencia encontrados en los niños/as /adolescentes evaluados.

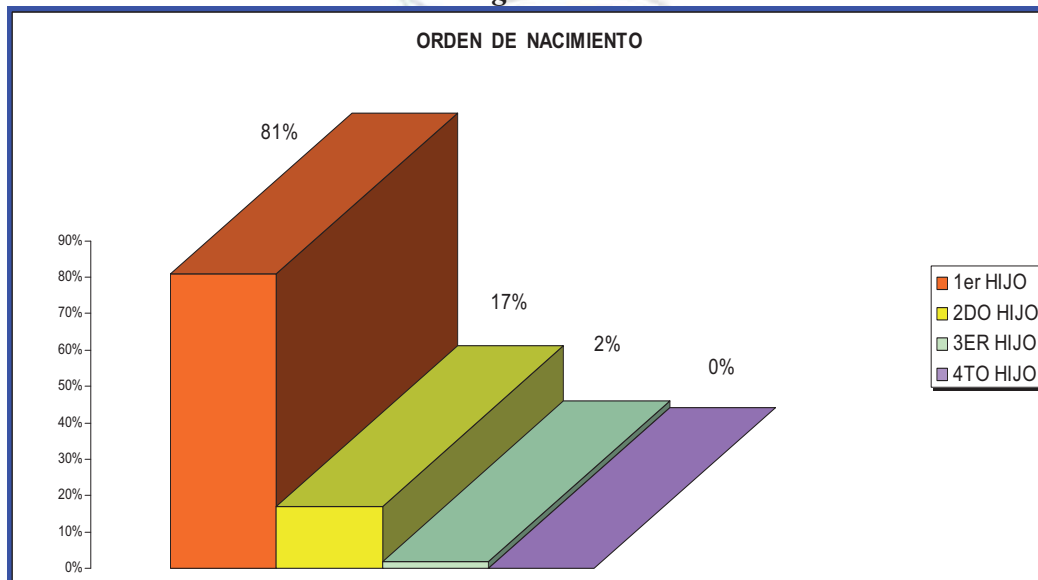
- El 52 % de evaluados mostraron una inteligencia muy superior (+ de 130)
- El 21 % de los evaluados mostraron una inteligencia superior (120–129)
- El 18 % de los evaluados mostraron una inteligencia superior al promedio (110–119)
- El 9 % de los evaluados mostraron una inteligencia promedio (90–109)

Figura 10



Sobre ese 52% de los chicos diagnosticados como superdotados se quiso averiguar el orden de nacimiento que ocupaba en cada familia el/a dotado/a y el resultado obtenido se grafica en la figura 11. Vemos que el 81% de los hijos eran primeros en orden de nacimiento en las familias que integraban, el 17% había nacido segundos en orden de nacimiento, el 2% había nacido tercero y ninguno de ellos ocupaba el 4to lugar de nacimiento.

Figura 11



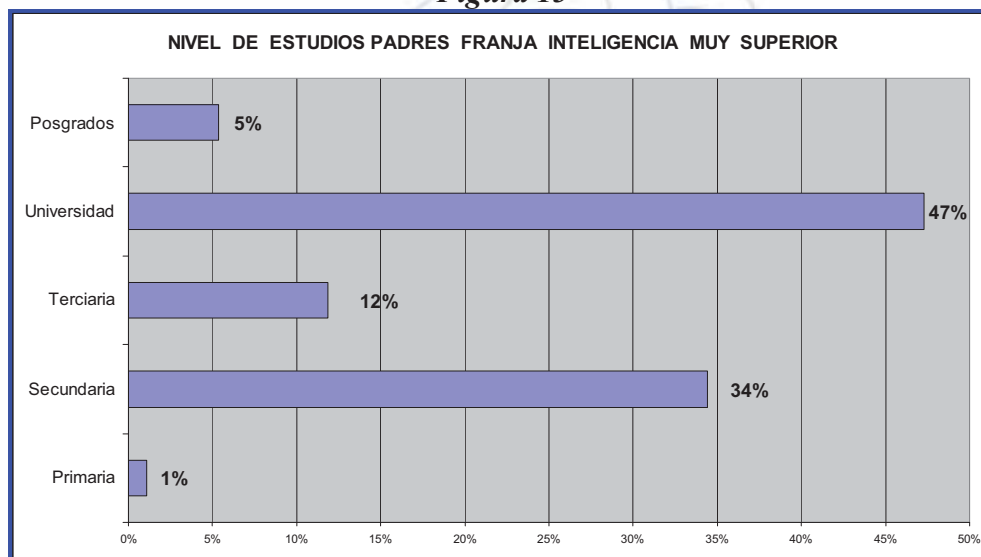
Sobre ese 52% de los chicos diagnosticados como superdotados se quiso averiguar el nivel de estudio de las madres de estos niños. El resultado se grafica en la figura 12. Vemos que el 34 % de las madres de los niños con una inteligencia muy superior habían concluido estudios secundarios. El 33% de las madres habían concluido estudios universitarios. El 25% de las madres tenían estudios terciarios completos. El 5% de las madres tenían estudios universitarios y habían además realizado postgrados. Y el 2% tenían solo estudios primarios completos.

Figura 12



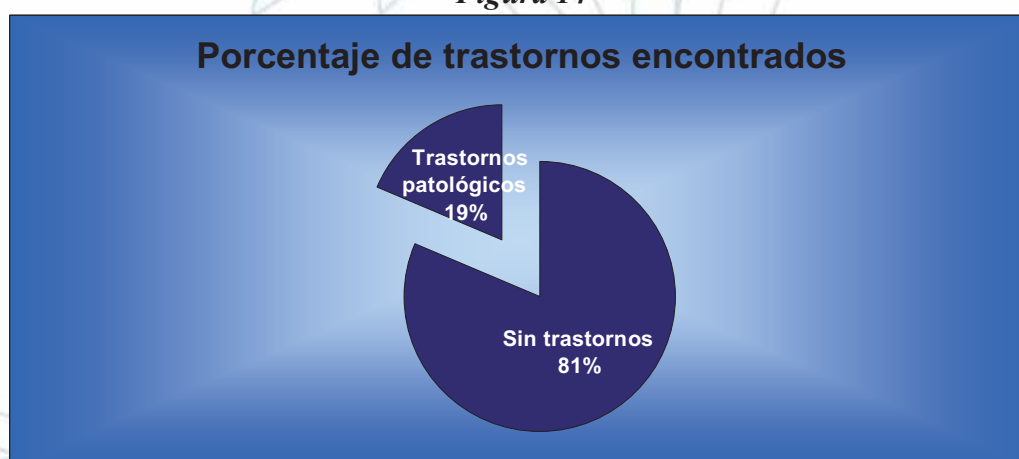
Lo mismo se hizo con los padres del 52% de los chicos diagnosticados como superdotados. Se quiso averiguar el nivel de estudio de los padres de estos niños. El resultado se grafica en la figura 13. Vemos que el 47 % de los padres de los niños con una inteligencia muy superior habían concluido estudios universitarios. El 34% de los padres habían concluido estudios secundarios. El 12% de los padres tenían estudios terciarios completos. El 5% de los padres tenían estudios universitarios y habían además realizado postgrados. Y el 1% tenían solo estudios primarios completos.

Figura 13



En la figura 14 vemos que tomando todos los chicos evaluados a través de un proceso psicodiagnóstico (197), en el 81% no se encontró ningún trastorno. Y en el 19% se encontró que presentaban alguna patología.

Figura 14



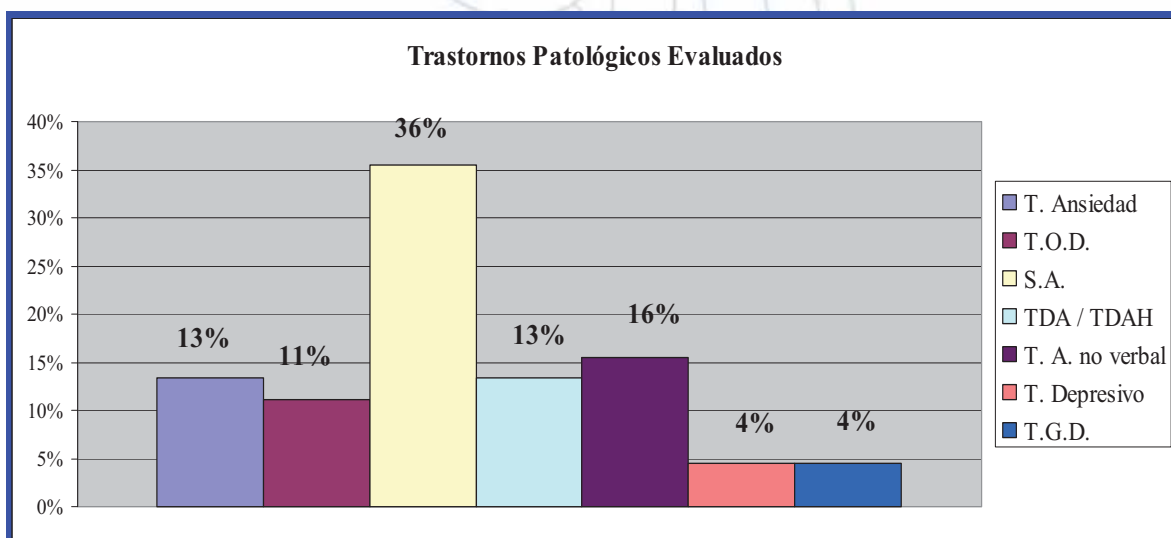
Dentro de 19% de chicos que presentaron patologías, podemos graficar (figura 15) la siguiente distribución de las mismas:

- 36% presentó Síndrome de Asperger.



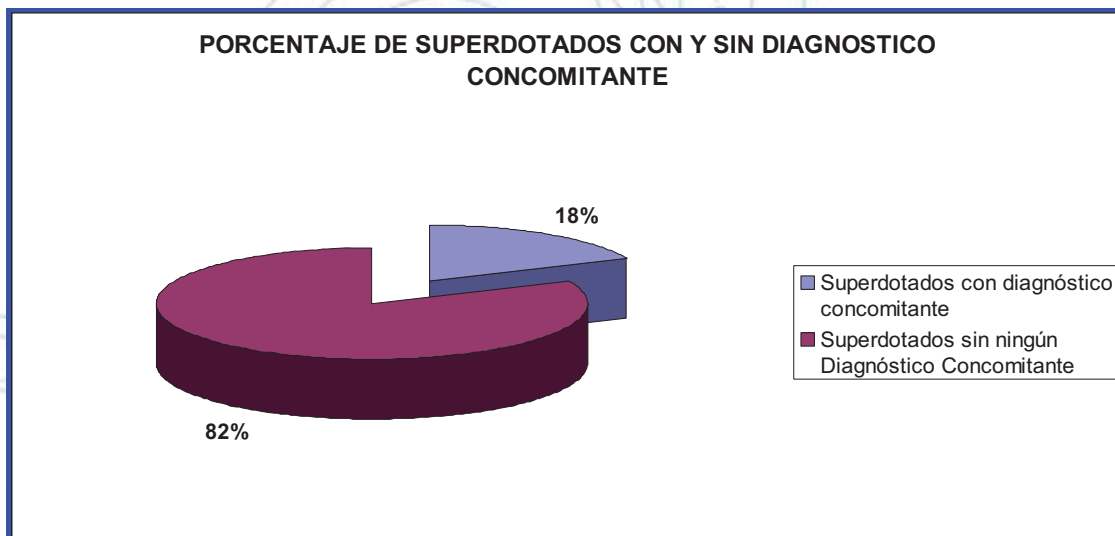
- 16% presentó Trastorno de Aprendizaje No Verbal.
- 13% presentó Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad.
- 13% presentó Trastorno de Ansiedad.
- 11% presentó Trastorno Oposicionista–Desafiante.
- 4% presentó Trastorno Generalizado del Desarrollo.
- 4% presentó Trastorno Depresivo.
- 3% restante son de otras patologías variadas.

Figura 15



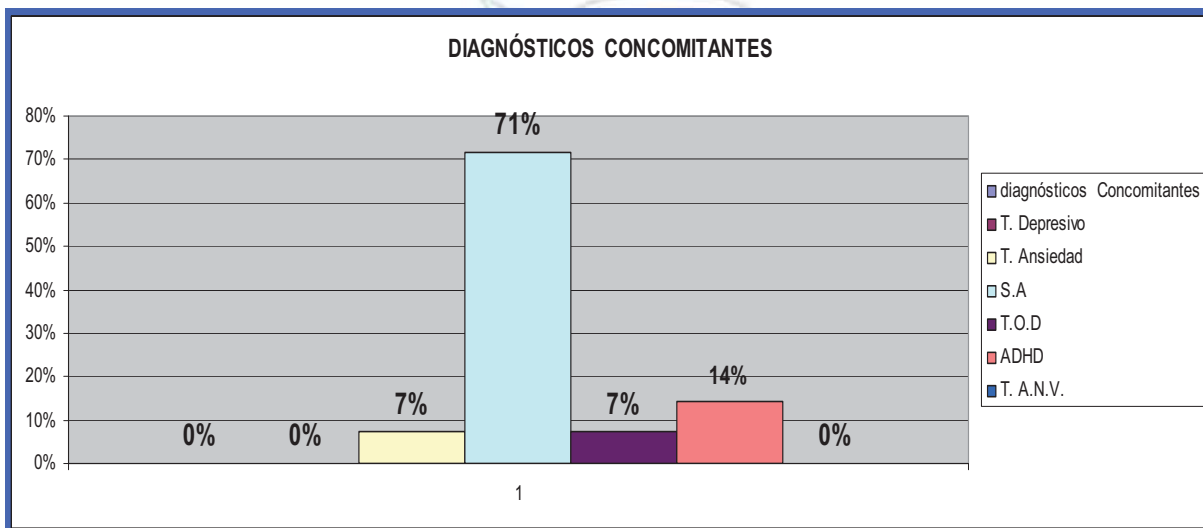
En la figura 16 tomamos el 52% de chicos que fueron diagnosticados como superdotados se quiso saber cuántos de ellos presentaban un diagnóstico concomitante de trastorno psicopatológico. Se encontró que el 82% de chicos no presentaban ningún trastorno concomitante y que el 18% sí los presentaban.

Figura 16



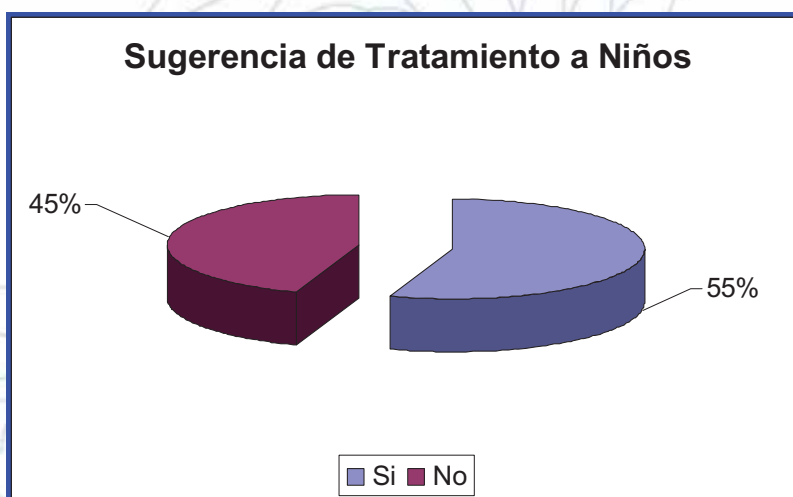
Ante la pregunta de cuáles diagnósticos concomitantes encontramos entre los chicos diagnosticados como dotados podemos responder: el 71% de diagnósticos concomitantes fueron con el Síndrome de Asperger, el 14% fueron con el Déficit de Atención con Hiperactividad, el 7% fueron con el Trastorno de Ansiedad y el otro 7 % con el Trastorno Desafiante Opositorista (T.D.O.)

Figura 17



En la figura 18 se analiza la cantidad de niños a los cuales se les sugirió la necesidad de un abordaje terapéutico con profesionales de CEDAP o con otros profesionales especializados en distintas áreas de la salud. Se encontró que al 55% de familias se les sugirió que sus hijos recibieran algún tipo de intervención terapéutica y al 45% se les manifestó que no era necesaria ningún tipo de intervención.

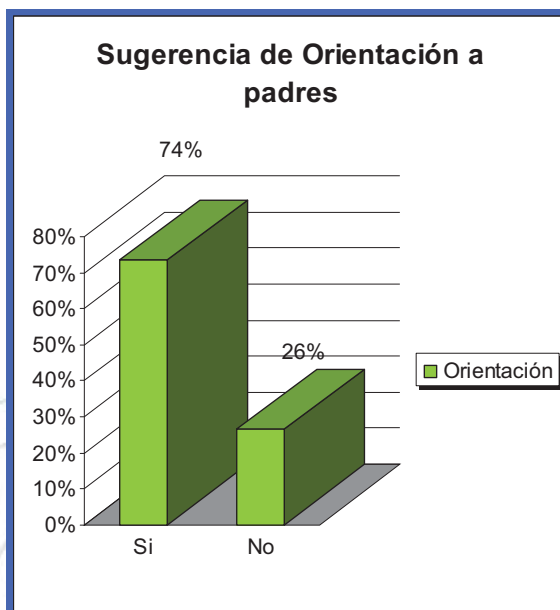
Figura 18



Luego del proceso psicodiagnóstico, al 74% de los padres se les manifestó la necesidad de recibir orientación a padres para poder atender y guiar a su hijo/a durante el crecimiento (figura 19).

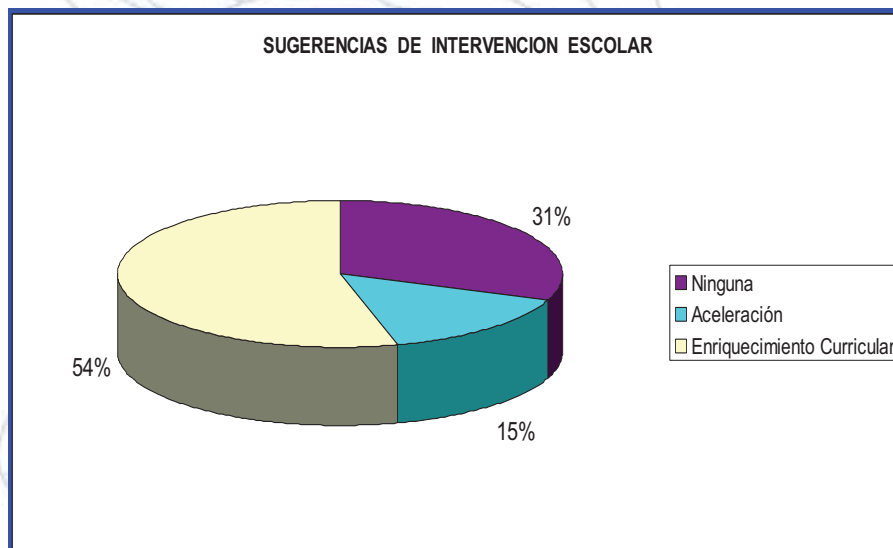


Figura 19



En la figura 20 se analiza cuáles fueron los distintos tipos de sugerencias de intervención escolar dadas a las distintas familias. Partiendo de todos los niños evaluados se puede decir que a un 54% se le sugirió como intervención escolar el enriquecimiento curricular, al 15% aceleración y a un 31% no se vio la necesidad de darle ningún tipo de sugerencia a nivel escolar.

Figura 20



En definitiva, al 69% se le sugirió algún tipo de intervención y al 31% ningún tipo de intervención. Dentro de ese 69% al que se le sugirió algún tipo de intervención, al 25% se le sugirió la utilización combinada tanto de la estrategia de aceleración como la de enriquecimiento curricular, luego de implementar la primera.



En la figura 21 vemos que del 15% de aceleraciones sugeridas como intervención más adecuada para abordar las necesidades educativas especiales de los niños con superdotación intelectual, el 56% de solicitudes fueron otorgadas, permitiendo a los chicos hacer un salto de año o un ingreso temprano a la escolaridad primaria. El 44% de aceleraciones han sido denegadas o aún están en proceso, extendiéndose dicho proceso a más de un ciclo lectivo.

Cabe aclarar que el 100% de las aceleraciones solicitadas fueron de sólo un año de escolaridad.

Figura 21

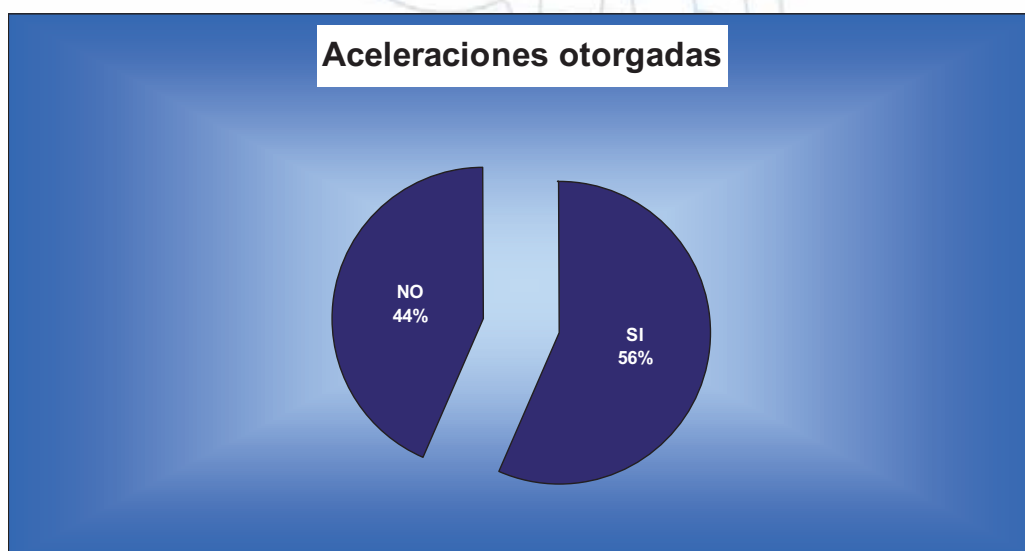
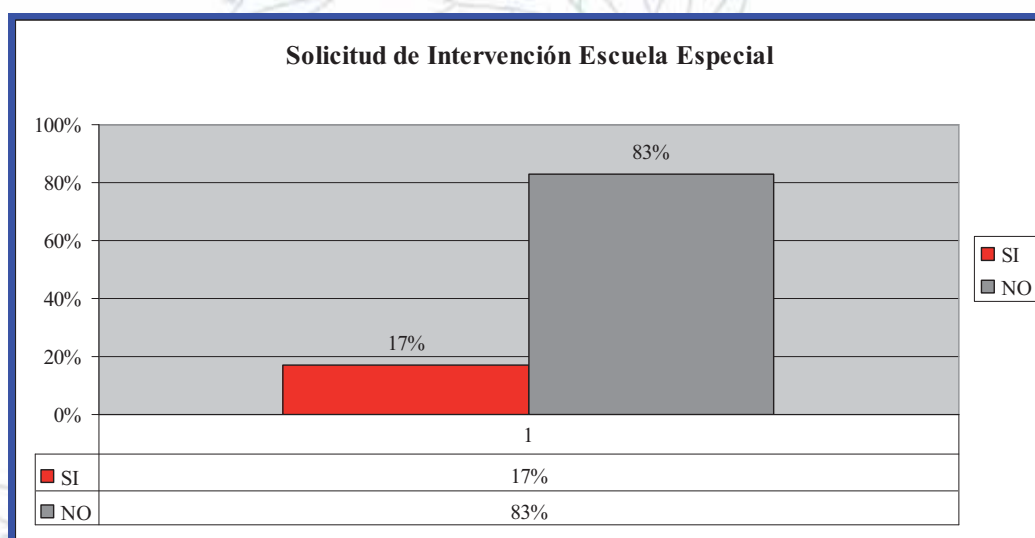


Figura 22



En la figura 22 se buscó representar el siguiente hecho: dentro del 72% de niños que habían sido evaluados y se los había encontrado superdotados o talentosos se les sugirió intervención escolar como se grafica en la figura 19 (enriquecimiento curricular, aceleración, aceleración + enriquecimiento curricular). Ante este hecho es de esperar que la Institución Educativa solicite o

no la intervención de educación especial. Vemos que en sólo el 17% de los casos fue solicitada la intervención de dicha institución a través de la figura de la maestra integradora con o sin intervención áulica y que en el 83% de los casos no se solicitó dicha intervención.

Conclusiones

- ✚ Entre fines del año 2000 y el año 2009, el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial recibió 430 consultas y realizó 197 procesos psicodiagnósticos.
- ✚ El lugar de procedencia de los niños evaluados fueron los siguientes: 105 niños residían en C.A.B.A., 74 de los evaluados residían en la Provincia de Buenos Aires, 5 en la provincia de Chubut, 6 en la Provincia de Entre Ríos, 1 en la Provincia de La Pampa, 3 en la Provincia de Mendoza, 2 en la Provincia de Córdoba y 1 de la Provincia de Tierra del Fuego.
- ✚ El 78% de las consultas fueron realizadas por padres de hijos varones y el 22 % de las consultas realizadas por hijas mujeres.
- ✚ Los niños evaluados estuvieron un 41% en la franja de edad de 2.6 - 5.11, un 36% en la franja 6 - 8.11, un 19% en la franja 9 - 12.11 y sólo el 5% en la franja mayores de 13 años.
- ✚ Dentro de todos los niños evaluados (197), el 52% fue diagnosticado como superdotado, el 20% como talentoso, el 24% no era ni superdotado ni talentoso y el 4% no se pudo evaluar correctamente.
- ✚ Los niveles de inteligencia encontrados en los niños/as/adolescentes evaluados fueron: el 52% mostraron una inteligencia muy superior (+ de 130), el 21 % de los evaluados mostraron una inteligencia superior (120–129), el 18 % de los evaluados mostraron una inteligencia superior al promedio (110–119) y el 9 % de los evaluados mostraron una inteligencia promedio (90–109).
- ✚ Dentro de los 20% de chicos que fueron diagnosticados como talentosos, se distribuyeron en los siguientes tipos de talentos: 30% presentaron talento lógico - matemático, 29% presentaron talento lógico – lingüístico, 16% presentaron talento espacial, 10% presentaron talento artístico, 6% presentaron talento creativo, 5% presentaron talento interpersonal, 3% presentaron talento kinestésico, 1% presentaron talento intrapersonal.
- ✚ Dentro del 52% de chicos identificados como superdotados, el 14% combinaba la superdotación con alta creatividad (percentil 90 o superior medido acorde al TAEC, Saturnino de la Torre), el 86% no presentaba altos niveles de creatividad acompañando la superdotación.
- ✚ Dentro del 52% de evaluados que mostraron una inteligencia muy superior (+ de 130), el 79% pertenecían al sexo masculino y el 21% pertenecían al sexo femenino.
- ✚ Dentro del 52% diagnosticados como superdotados, el 81%, habían sido primeros en el orden de nacimiento y el 17% habían nacido segundos en el orden de nacimiento, el 2% había nacido tercero y ninguno de ellos ocupaba el 4to lugar de nacimiento.
- ✚ El nivel de estudio de las madres de los chicos diagnosticados como superdotados fue: el 34% de las madres de los niños con una inteligencia muy superior habían concluido estudios secundarios. El 33% de las madres habían concluido estudios universitarios. El 25% de las madres tenían estudios terciarios completos. El 5% de las madres tenían estudios universitarios y habían además realizado postgrados. Y el 2% tenían solo estudios primarios completos.



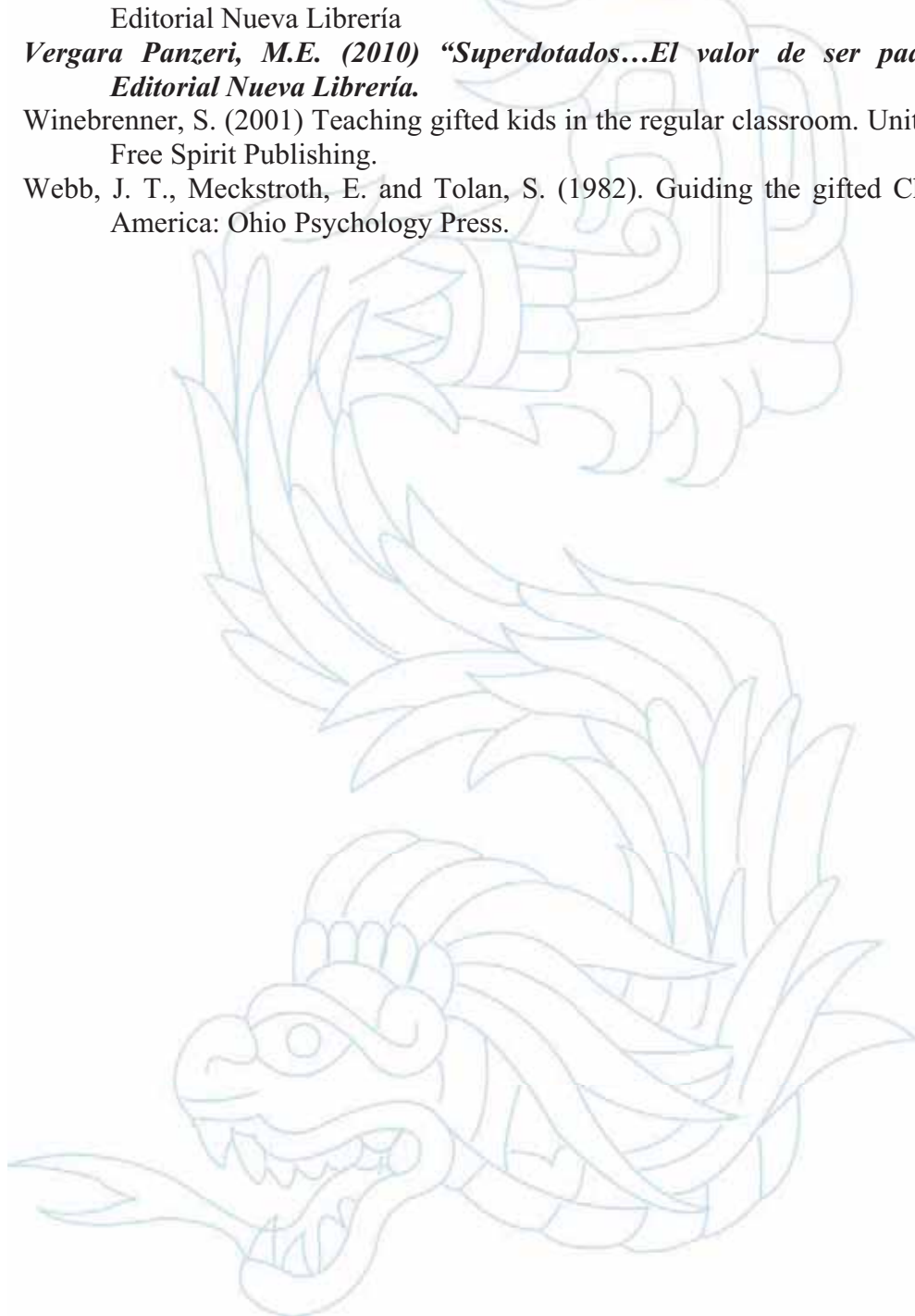
- ✚ El nivel de estudio de los padres de los evaluados diagnosticados como superdotados fue: el 47% de los padres de los niños con una inteligencia muy superior habían concluido estudios universitarios. El 34% de los padres habían concluido estudios secundarios. El 12% de los padres tenían estudios terciarios completos. El 5% de los padres tenían estudios universitarios y habían además realizado postgrados. Y el 1% tenían solo estudios primarios completos.
- ✚ Del 100% de chicos evaluados a través del proceso psicodiagnóstico, se encontró que el 19% presentaban algún tipo de patología. Si tomamos solamente los chicos diagnosticados como superdotados, encontramos que el 18% tuvo un diagnóstico concomitante a la superdotación y con una altísima frecuencia (71%), ese diagnóstico era Síndrome de Asperger. El 14% fue ADHD (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad)
- ✚ El Centro para el Desarrollo del Alto Potencial sugirió la necesidad de tratamiento terapéutico con profesionales de la salud para los chicos evaluados en un 55% de los casos y sugirió orientación a padres en un 74% de los casos evaluados.
- ✚ Con respecto a las sugerencias de intervención escolar, se sugirió un 54% el enriquecimiento curricular, al 15% aceleración y a un 31% no se vio la necesidad de darle ningún tipo de sugerencia a nivel escolar. En definitiva, al 69% se le sugirió algún tipo de intervención y al 31% ningún tipo de intervención. Dentro de ese 69% al que se le sugirió algún tipo de intervención, al 25% se le sugirió la utilización combinada tanto de la estrategia de aceleración como la de enriquecimiento curricular, luego de implementar la primera.
- ✚ Dentro del 15% de aceleraciones sugeridas como intervención más adecuada para abordar las necesidades educativas especiales de los niños con superdotación intelectual, el 56% de solicitudes fueron otorgadas, permitiendo a los chicos hacer un salto de año o un ingreso temprano a la escolaridad primaria. El 44% de aceleraciones han sido denegadas o aún están en proceso, extendiéndose dicho proceso a más de un ciclo lectivo. Cabe aclarar que el 100% de las aceleraciones solicitadas fueron de sólo un año de escolaridad.
- ✚ Dentro del 72% de niños que habían sido evaluados y se los había encontrado superdotados o talentosos se les sugirió intervención escolar (enriquecimiento curricular, aceleración, aceleración + enriquecimiento curricular). Vemos que en sólo el 17% de los casos evaluados fue solicitada la intervención de Educación Especial a través de la figura de la maestra integradora con o sin intervención áulica y que en el 83% de los casos no se solicitó dicha intervención.

Reseña bibliográfica

- Benito Mate, Y. (2001). *¿Existen los superdotados?*. Segunda Edición. España: Ciss – Praxis.
- Benito Mate, Y. (1990). *La problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados*. Primera edición. Barcelona: Herder.
- Landau, E. (2006). *El valor de ser superdotado*. Bs. As.: Editorial Nueva Librería
- Landau, E. (2006) *Elecciones creativas*. Buenos Aires: Editorial Nueva Librería
- Padrón, I. (2000). *Las necesidades educativas especiales de todos los superdotados – Nenes*. España: Edición personal – Serie educativa.
- Ministerio de Educación (2006) *Ley de Educación Nacional*. Ley 26.027.
- Prieto Sánchez, Ma. D., Castejón Costa, J.L. (eds). (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Renzulli, J. S. (1990). *A practical system for identifying gifted and talented students*. EE.UU.:



- Torrance, E. P. (1965). *Cómo es el niño sobredotado y como enseñarle*. Buenos Aires: Paidós.
- Vergara Panzeri, M.E. (2004) Capítulo 5 La educación de niños con Talento en Argentina, en *Educación de Niños con Talento en Iberoamérica*. Chile: UNESCO.
- Vergara Panzeri, M.E. (2006) Capítulo Los Niños Talentosos y Superdotados. Una respuesta educativa: Enriquecimiento en el aula común, en *Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Brasil: UFSM Editora.
- Vergara Panzeri, M.E. (2006) “El universo del superdotado, talentoso y creativo” Buenos Aires: Editorial Nueva Librería
- Vergara Panzeri, M.E. (2010) “Superdotados...El valor de ser padres” Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.***
- Winebrenner, S. (2001) *Teaching gifted kids in the regular classroom*. United States of America: Free Spirit Publishing.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. and Tolan, S. (1982). *Guiding the gifted Child*. United States of America: Ohio Psychology Press.





Superdotación y inteligencia de madres y niños evaluado por el escalas de Wechsler

*Inteligência e superdotação de mães e filhos avaliada através das escala
Weschler*

Marsyl Bulkool Mettrau y Mariângela Miranda Ferreira Macedo
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) Niterói, R.J, Brasil
marsyl@supering.com.br

Resumen

La inteligencia es una de las más investigadas construye y más controvertidos en distintas áreas. Según Sternberg (2008) es "un concepto que puede ser considerado como lo que los lazos de la psicología cognitiva general." Fue el objetivo general de investigar las correlaciones de Cociente Intelectual (Escala Verbal y de Ejecución) de las madres hacia sus hijos biológicos. Los objetivos específicos fueron: verificar la existencia de correlaciones de puntuaciones de los factores de las madres y los niños, las escalas verbal y ejecución. Los participantes fueron 57 madres biológicas, (100 cifras finales, debido a la duplicación de los niños) y 100 niños entre 6 y 59 años, socio-económicos y niveles intermedios de coeficiente intelectual van desde la muy baja calificación media superior. Las herramientas fueron las escalas de Wechsler - WAIS-III (2002) y WISC-III (2004), y socio-económica de la encuesta (ABEP, 2009). En el análisis estadístico, se utilizó el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) mediante el examen de la correlación de Pearson. Los resultados mostraron correlaciones positivas significativas ($p < 0,001$) entre las puntuaciones de cociente de inteligencia: QIT, Total ($r = 0,42$), CIV, verbal ($r = 0,44$), LL, Run ($r = 0,35$) y el Factor Resultados: ICV, comprensión verbal ($r = 0,30$ Resistencia), la PIO, Organización Perceptual ($r = 0,37$), la OMI, la memoria operativa / IRD, para la distracción ($r = 0,28$) y PIV, velocidad de procesamiento ($r = 0,002$). Y como dato significativo, el 22% y 34% de las madres de los niños clasificados en las categorías Muy Superior en el cociente intelectual total reconocido en la literatura como indicativo de superdotación. Hemos podido confirmar que las madres tienden a contribuir con un porcentaje de los hijos en la transmisión de los diferentes aspectos de la inteligencia. Sería importante que en el futuro la investigación muestreos coeficiente intelectual de sus padres biológicos.

Palabras clave: Inteligência madres y niños; dotados; Escalas Wechsler



Resumo

A inteligência constitui um dos construtos mais investigados e de maior polêmica nas diferentes áreas. Segundo Sternberg (2008) trata-se de “um conceito que pode ser considerado como o que amarra toda psicologia cognitiva.” O Objetivo Geral foi investigar correlações de Quociente Intelectual (Escala Verbal e Execução) de mães biológicas em relação aos seus filhos. Objetivos específicos foram verificar existência de correlações dos Índices Fatoriais de mães e filhos, Escalas Verbal e Execução. Os participantes foram 57 mães biológicas, (100 dados finais, devido às duplicações de filhos) e 100 filhos, entre 6 e 59 anos, nível sócio-econômico intermediário e níveis de QI variando entre Média Inferior a classificação Muito Superior. Os instrumentos foram Escalas Wechsler - WAIS-III(2002) e WISC-III (2004), e Questionário Análise sócio-econômico (ABEP, 2009). Na análise estatística, empregou-se programa computacional SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) através da análise do coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados mostraram correlações positivas significativas ($p < 0,001$) entre escores de Quocientes Intelectuais: QIT, *Total* ($r = +0,42$), QIV, *Verbal* ($r = +0,44$), QIE, *Execução* ($r = +0,35$) e Índices Fatoriais: ICV, *Compreensão Verbal* ($r = +0,30$), IOP, *Organização Perceptual* ($r = +0,37$), IMO, *Memória Operacional/IRD, Resistência à Distração* ($r = +0,28$) e IVP, *Velocidade Processamento* ($r = +0,002$). E dados significativos como, 22% de mães e 34% de filhos, classificados nas categorias Muito Superior, em Quociente Intelectual Total, reconhecidos pela literatura como indicativos de *Superdotação*. Pôde-se confirmar que mães tendem a contribuir com os filhos em certa percentagem na transmissão de diferentes aspectos da inteligência. Seria importante em pesquisas futuras realizar amostragem de QI de pais biológicos.

Palavras-chave: Inteligência Mães e Filhos; Superdotação; Escalas Wechsler.

Introdução

A inteligência constitui um dos construtos mais investigados e de maior polêmica nas diferentes áreas. O estudo da inteligência tem uma longa história na psicologia, com muitas investigações, várias teorias propostas para explicar os fenômenos encontrados e inumeráveis polêmicas (Da Silva, 2005). Torna-se, portanto, relevante saber como investigar este assunto tão complexo que é a inteligência e as questões inerentes à sua definição e avaliação e que ainda causam grande desconforto nos diversos campos científicos. Afinal, percebe-se muita dificuldade para integrar os conceitos da cognição humana e suas teorias. As amplitudes emocional e intelectual existentes em todos os campos da atividade humana transformam o campo de estudo da inteligência em um dos mais complexos, inter e transdisciplinar (Mettrau, 2000).

Desde os séculos passados até a presente década referem-se à cognição humana como necessidades, competências, processos, estruturas cognitivas, estilos, esquemas, enfim, tantas outras diferentes concepções de inteligência, mas ainda não há um consenso. Parece que todos esses conceitos ainda são importantes porque os significados são percebidos e trabalhados pelos diversos estudiosos procurando entender todos os seus aspectos e suas funções. A inteligência é um conceito que pode ser considerado como o que amarra toda a psicologia cognitiva (Sternberg, 2008). Vários autores revelam dificuldades para definir



inteligência e fazem referência à ambigüidade do conceito. Se a contextualização de inteligência é complexa, considerar-se-á o fato da avaliação desta. Para Almeida (1994) a inteligência é basicamente tomada como “energia” ou capacidade de resolver problemas e sua medida feita através dos testes de QI, ou seja, testes que medem o quociente de inteligência do indivíduo. Portanto, é preciso entender o que os testes de QI medem.

Almeida (1994) relata que o próprio conceito de inteligência aparece em vários estudos reduzidos aos resultados em testes de QI. E no sentido da convergência de aspectos mais gerais e mais específicos na realização cognitiva, podem-se apontar os pressupostos teóricos, subjacentes às Escalas de Inteligência Wechsler. Esta escala, assumida como um instrumento de avaliação cognitiva (Wechsler, 2002), pretende avaliar a cognição intelectual dos indivíduos, fortemente associada ao fator g, ou seja, às habilidades gerais, recorrendo a subtestes de conteúdos diversos.

Questões em torno da definição, hereditariedade, meio ambiente, influência cultural e interação social sempre se fizeram presentes ao tema. Estudos com objetivos de descobrir evidências para apoiar uma alta hereditariedade de QI foram descritos por Eysenck e Kamin (1982, p. 242) em relatórios pela Universidade de Minnesota que, em média, a inteligência é determinada em 60% pelos caracteres herdados. Os 40% que sobraram pensavam aqueles pesquisadores serem provenientes de fatores sociais. Em Piaget (1976): Se tomarmos a noção do social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto as tendências hereditárias que nos levam à vida comum e à interação, como as relações “exteriores” dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo.

Estudos a respeito de inteligência parental revelam que desde os experimentos realizados por Sir Francis Galton, sobretudo seu trabalho sobre hereditariedade, as relações observadas dentro das famílias biológicas confundiam os determinantes genéticos e ambientais dos traços humanos. Da Silva (2005) remete-se a Galton ao afirmar que este, procurando um método que lhe permitisse decompor essas duas fontes de influência, introduziu o uso do delineamento envolvendo gêmeos idênticos, e adotados.

A inteligência também é estudada pelo campo da neurociência. Segundo Posthuma (2008), suas investigações recentes procuram monitorar as influências ambientais e genéticas, de interações no âmbito das características cognitivas como QI, atenção e memória. Sua abordagem é inspirada pelo forte empenho em conhecer os indicadores da hereditariedade cognitiva, como QI, e do fracasso, até agora para descobrir os genes responsáveis por estes fatores da hereditariedade. Aparentemente Posthuma explica que estes genes não atuam sozinhos, sugerindo interações entre genes e fatores ambientais referindo-se a herdabilidade.

A maior beneficiária destes avanços na genética molecular será a pesquisa sobre os traços humanos complexos, como a inteligência, que são influenciados por múltiplos genes bem como por múltiplas influências ambientais. De fato, uma das direções mais excitantes da pesquisa genética em inteligência é atrelar-se ao poder do Projeto do Genoma Humano para começar a identificar os genes específicos responsáveis pela herdabilidade da inteligência (Da Silva, 2005).

A proposta desta pesquisa na área de Psicologia Social, com enfoque na psicometria, teve como questão central de estudo: Mães biológicas e filhos apresentam correlação entre seus Quocientes Intelectuais (QI)?

Inteligência Humana

O interesse pelo estudo da Inteligência tem-se manifestado há décadas. Uma busca incessante de definir, de relacionar teorias e de pensar processos de medidas.

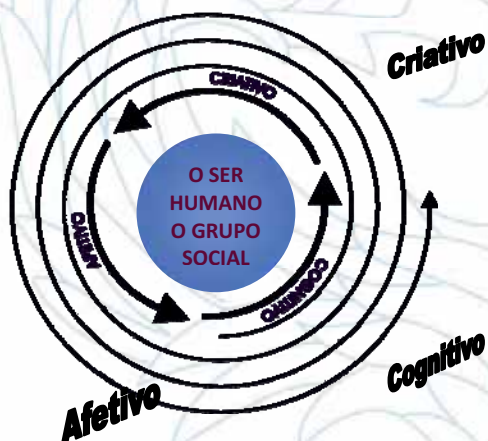
O mais atual dicionário da língua portuguesa (Michaelis, 2009) traz o seguinte conceito de inteligência: “Faculdade de entender, pensar, raciocinar e interpretar; entendimento, intelecto, compreensão, conhecimento profundo.

David Wechsler, autor das escalas Wechsler – bellevue (1955), define a inteligência como “a capacidade para aprender, a capacidade para adaptar-se a novas situações, a capacidade para deduzir relações”, entre outras concepções.

É necessário admitir que, a inteligência é um conceito flexível, com muitos sentidos e grande variação no tempo e nas diferentes culturas. É no contexto social que o indivíduo interage, portanto a inteligência é a expressão de um processo dinâmico profundamente afetado pela emoção, pelos desejos e pelo afeto (Mettrau, 1995).

Mais recentemente entre outras contribuições temos o diagrama do funcionamento da inteligência humana. (Mettrau, 2007).

Figura I - Diagrama da Inteligência Humana Mettrau, 2007



Desta forma, segundo Mettrau (2007), pode-se observar o aspecto dinâmico da inteligência humana, isto é, que ela pode e deve ser desenvolvida sempre em todas as suas expressões e seus diferentes aspectos: o criar, o sentir e o conhecer. Este enfatiza o dinamismo que ocorre neste funcionamento e a inexistência da hierarquia entre as três expressões, ou seja, nunca se sabe qual delas desencadeia o que: se a cognição ou o afeto, sendo, pois, indissociáveis em suas manifestações.

Portanto, para muitos estudiosos da área, o estudo da inteligência é um dos mais desafiadores do século XXI. No campo da ciência psicológica há uma série de novas expressões como “inteligência prática” (Sternberg, 1984), “inteligências múltiplas” (Gardner, 1983), “inteligência artificial” (Born, 1987), “inteligência moral” (Boss, 1994), “inteligência triárquica” (Sternberg, 1984), “inteligência A, B, C de Helb e Vernon” (Stratton & Hayes, 2003) que indicam uma tendência de compreender a base teórica, suas origens e tendências.



Avaliação da Inteligência através das Escalas Wechsler

Apresentada por David Wechsler em 1939, como Bateria Wechsler-Bellevue Intelligence Scale (W-B), publicada no Brasil em 1955, extensão da escala W-B para crianças e segundo Paín (2007), atualmente estão aprovadas pelo Conselho Federal de Psicologia as duas formas adulto (WAIS-III, 3ª edição) e infantil (WISC-III, 3ª edição).

A Escala de Inteligência WISC III é um instrumento clínico de aplicação individual para avaliação da capacidade intelectual de crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 e 16 anos e 11 meses. Nos testes verbais incluem os seguintes itens: *Informação, Semelhanças, Compreensão, Aritmética, Dígitos, Vocabulário*. Nos itens de execução incluem os seguintes itens: *Cubos, Armar Objetos, Arranjo de Figuras, Completar Figuras, Código, Procurar Símbolos*. O WISC-III contém um total de 12 subtestes (Wechsler, 2002).

A Escala de Inteligência WAIS III é um instrumento clínico de aplicação individual para avaliação da capacidade intelectual de adultos na faixa etária entre 16 e 89 anos. Os testes verbais incluem os seguintes itens: *Informação, Semelhanças, Compreensão, Aritmética, Dígitos, Vocabulário, Seqüência de Números e Letras*. Os itens de execução incluem: *Cubos, Armar Objetos, Arranjo de Figuras, Completar Figuras, Códigos, Raciocínio Matricial, Procurar Símbolos*. O WAIS III contém um total de 14 subtestes com os novos subtestes *Raciocínio Matricial e Seqüência de Número e Letras* (Wechsler, 2004).

Adicionalmente, a escala Wechsler proporciona ao examinador quatro índices opcionais denominados índices fatoriais (*Índice de Velocidade de Processamento (IVP); Índice de Memória Operacional (IMO) / Resistência à distração (IRD); Índice de Organização Perceptual (IOP); Índice de Compreensão Verbal (ICV)*), que avaliam a velocidade de processamento à memória operacional/resistência à distração, organização perceptual e a compreensão verbal.

O resultado é dado em QI de desvio, que indica “quanto um sujeito se desvia acima ou abaixo da realização média dos indivíduos de seu grupo etário” (Wechsler, 1964, p. 24). Considera-se 100 o QI médio, com um desvio padrão de 15.

A WISC-III e a WAIS-III fornecem informações quantitativas e qualitativas, cuja interpretação deve ser integrada a um histórico completo do sujeito e observações clínicas.

Wechsler classifica os níveis de inteligência de Extremamente Baixo (≤ 69) adotada para WAIS-III e Intellectualmente Deficiente na WISC-III, a Muito Superior (≥ 130). De acordo com este autor considera-se superdotado o sujeito que apresenta resultado global, Muito Superior (≥ 130) e debilidade mental ($QI \leq 60$) nas escalas Wechsler de inteligência. De acordo com Wechsler (1964), de forma geral, considera-se superdotada a criança que apresenta resultado global muito superior ($QI \geq 130$). Entretanto, quando a criança apresenta resultado global superior (QI entre 120 e 130), e destaca-se nos subtestes *Aritmética, Semelhança, Cubos* ou *Vocabulário* (resultado ponderado ≥ 15), costuma-se considerá-la superdotada.

Wechsler (1964) complementa que é necessário incluir na avaliação o contexto em que a criança vive, considerando as condições que teve para se desenvolver e o que conseguiu dentro de tais condições. A perspectiva em relação à Superdotação/Altas Habilidades foi adotada oficialmente no Brasil, nos anos de 1970, com a seguinte definição divulgada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (2007): são consideradas crianças superdotadas e talentosas aquelas que apresentam notável desempenho e/ou



elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados tais como a capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora.

Método

Objetivo Geral

Investigar as correlações de Quociente Intelectual (Escala Verbal e de Execução), de mães biológicas em relação aos (às) seus (suas) filhos (as).

Objetivos Específicos

Verificar a existência de correlações de Índices Fatoriais de mães biológicas em relação aos (às) seus (suas) filhos (as), da Escala Verbal - *Índices de Compreensão Verbal (Vocabulário, Semelhanças, Informação)*; e *Índices de Memória Operacional/ Índice Resistência à Distração (Aritmética, Dígitos e Seqüência de Números e Letras)*.

Verificar a existência de correlações de Índices Fatoriais de mães biológicas em relação aos (às) seus (suas) filhos (as), da Escala Execução - *Índices de Organização Perceptual (Completar Figuras, Cubos, Raciocínio Matricial)*; e os *Índices de Velocidade de Processamento (Códigos e Procurar Símbolos)*.

Amostra

Este estudo foi composto de 157 participantes, sendo 100 filhos com idades entre 6 e 36 anos, de ambos os sexos e 57 mães (biológicas) com idades entre 26 e 55 anos. Algumas mães tiveram seus dados de QI duplicados (quando tinham dois filhos) e triplicados (três filhos). Foram finalmente computados 100 dados de mães biológicas e 100 dados de filhos. Os (as) filhos (as) foram selecionados aleatoriamente através dos prontuários de uma Clínica de Psicologia situada em Vitória/E.S, Brasil, com base nas variáveis relacionadas à idade, à classe social e ao nível de QI obtido através das Escalas Wechsler (2002, 2004). As mães dos participantes selecionados foram convidadas a participarem da pesquisa e se submeteram à testagem das Escalas Wechsler (2004), versão para adultos (WAIS-III), também com base nas variáveis relacionadas à idade, à classe social e ao nível de QI do seu filho.

Instrumentos e Procedimentos

Explicados a natureza e objetivo do estudo, solicitada a participação voluntária e garantida a confidencialidade dos resultados, os participantes juntamente com a pesquisadora preencheram os dados contidos no caderno de aplicação do teste. O questionário correspondente à Análise sócio-econômica foi preenchido também anteriormente à testagem e tabulado de acordo com a classificação proposta pelo Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2009).

A avaliação da capacidade intelectual foi efetuada através das Escalas Wechsler de Inteligência. As Escalas de Inteligência Wechsler aplicadas contemplam duas versões



planejadas para as faixas etárias entre 6 anos e 89 anos. Todas as mães e os (as) filhos (as) com 17 anos e acima foram avaliados (as) pela Escala de Inteligência Wechsler para adulto, Terceira Edição (WAIS-III), adaptado e padronizado por Elizabeth do Nascimento (2004). Com os (as) filhos (as) de 6 a 16 anos e 11 meses foi aplicada a Escala de Inteligência Wechsler para crianças, Terceira Edição (WISC-III) adaptada e padronizada por Vera Lúcia Marques de Figueiredo (2002). A Escala de Inteligência Wechsler foi aplicada individualmente pela pesquisadora, que é psicóloga em contexto clínico (consultório de psicologia), onde o ambiente e as condições de testagem foram favorecidos, não havendo interferências como garante a mesma.

Tratamento dos dados

A prioridade foi a análise quantitativa. No que se refere à análise quantitativa, categorizaram-se os dados, que foram inseridos em uma planilha do programa SPSS for Windows, que é um pacote estatístico para as Ciências Sociais, cujas iniciais correspondem à *Statistical Package for Social Sciences* (Dancey, 2006). Foi utilizado o nível de significância (0,05 ou 5,0%).

Resultados

Primeiramente apontaremos os dados alcançados por categoria pelas mães e filhos (as) nas Escalas de Inteligência Wechsler quanto ao QIT:

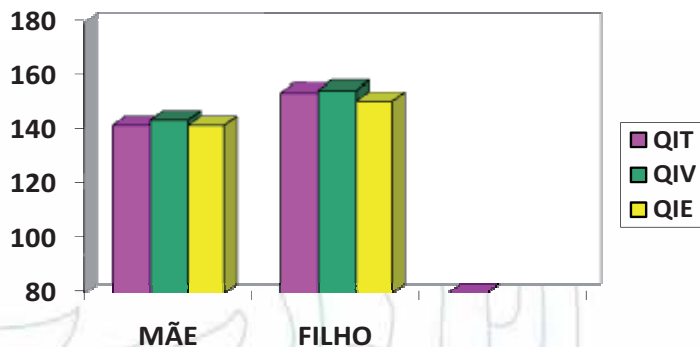
Tabela II- Descrição de percentagem das categorias de QI Total de mães e filhos

<i>Participantes</i>	<i>Categorias de Quociente Intelectual Total</i>				
	Médio Inferior 80 - 89	Médio 90 - 109	Médio Superior 110 - 119	Superior 120 - 129	Muito Superior 130 e acima
MÃES	2%	30%	25%	21%	22%
FILHOS	3%	23%	15%	25%	34%

Os resultados mostram que cerca de 2% das mães e 3% dos filhos ficaram abaixo da categoria Médio; e 22% das mães e 34% dos filhos ficaram na categoria máxima, Muito Superior, considerados com Altas Habilidades/Superdotação. Verificou-se nos estudos sobre capacidade elevada, que o resultado de maiores implicações práticas é que, em todo e qualquer nível de inteligência, o desempenho das crianças está diretamente relacionado à presença de facilidades de aprendizagem e ao desenvolvimento e exemplo dos pais (Freeman, 2000).

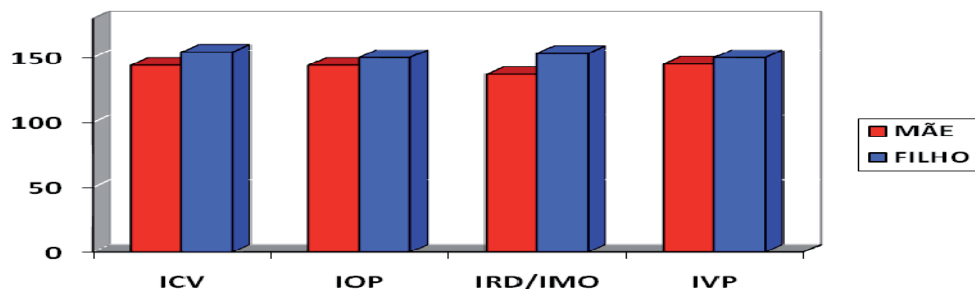
Descrição da comparação de mães biológicas com seus (suas) filhos (as) nas Escalas de Inteligência Wechsler em relação aos quocientes intelectuais.

Gráfico II– Comparação de Quocientes de inteligência dos valores máximos entre mães e filhos



Legenda: QIT (Quociente de Inteligência Total); QIV (Quociente de Inteligência Verbal); QIE (Quociente de Inteligência Execução)

GráficoII - Comparação de Índices Fatoriais dos resultados máximos de QI entre mães e filhos



Legenda: ICV (Índice de Compreensão Verbal); IOP (Índice de Organização Perceptual); IRD (Índice Resistência à Distração/Índice Memória Operacional); IVP (Índice de Velocidade Processamento).

Serão examinadas a seguir as correlações de Quocientes de Inteligência no sistema quantitativo, conforme indicado nos objetivos.

Tabela II - Resultados Correlação de Pearson Análise Quantitativa

	QIT	QIV	QIE	ICV	IOP	IMO/ IRD	IVP
Pearson	0,42*	0,44*	0,35*	0,30*	0,37*	0,28**	0,002

Nível de significância: $p < 0,001^*$, $p < 0,01^{**}$

Primeira correlação: QIT (Quociente Intelectual Total) de mães biológicas com os (as) seus (suas) filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e foi relatada a análise dos resultados (Tabela II), da seguinte forma: ($r = +0,42$, $p < 0,001$), uma correlação moderada, estatisticamente significativa.

Segunda correlação: QIV (Quociente Intelectual Verbal) de mães biológicas com os (as) seus (suas) filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatou-se a análise dos resultados (Tabela II), da seguinte forma: ($r = +0,44$, $p < 0,001$), uma correlação moderada, estatisticamente significativa.

Terceira correlação: QIE (Quociente Intelectual Execução) de mães biológicas com os (as) seus (suas) filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatou-se a análise dos resultados (Tabela II), da seguinte forma: ($r = +0,35$, $p < 0,001$), uma correlação fraca, mas estatisticamente significativa.

A seguir serão apresentadas as demais correlações, no sistema quantitativo, correspondentes aos Índices Fatoriais. Convém examiná-las pelo fato de serem medidas mais apuradas das escalas verbais e de execução.

Quarta correlação: ICV (Índice de Compreensão Verbal) de mães biológicas com os (as) seus (suas) filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatamos a análise dos resultados da (Tabela II), da seguinte forma: ($r = +0,30$, $p < 0,001$), uma correlação fraca, mas estatisticamente significativa.

Quinta correlação: IOP (Índice de Organização Perceptual) de mães biológicas com os seus filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatamos a análise dos resultados da (Tabela II), da seguinte forma: ($r = 0,37$, $p < 0,001$), uma correlação fraca, mas estatisticamente significativa.

Sexta correlação: IMO (Índice de Memória Operacional) no WAIS-III/IRD (Índice de Resistência à Distração) no WISC-III, de mães biológicas com os seus filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatamos a análise dos resultados da (Tabela II), da seguinte forma: ($r = +0,28$, $p < 0,001$), uma correlação fraca, mas estatisticamente significativa.

Sétima correlação: IVP (Índice de Velocidade de Processamento) de mães biológicas com os seus filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatamos a análise dos resultados (Tabela II), da seguinte forma: ($r = 0,002$, $p < 0,001$), uma correlação muito fraca.

Correlacionando, utilizando-se o sistema qualitativo proposto pelas Escalas Wechsler, ou seja, quando os escores são analisados utilizando-se faixas específicas de escores de QI em categorias equivalentes (Média Inferior, Média, Média Superior, Superior, Muito Superior) os resultados apresentam pequenas variações, conforme resultados Tabela III em relação à análise quantitativa da Tabela II.

Tabela III- Resultados Correlação de Pearson - Análise Qualitativa (Categorias)

	QIT	QIV	QIE	ICV	IOP	IMO-IRD	IVP
Pearson	0,34**	0,40*	0,35*	0,30*	0,35*	0,32**	0,06

Nível de significância: $p < 0,001^*$, $p < 0,01^{**}$



Discussão

Os dados e análise dos resultados permitiram concluir que existe uma correlação significativa entre quociente de inteligência de mães biológicas e seus filhos. O quociente de inteligência verbal (QIV), na qual a correlação obteve melhor resultado, é um item da escala que reflete o conhecimento verbal adquirido e o processo mental necessário para responder as questões, capacidade de compreensão e raciocínio verbal.

Os filhos com QIT igual ou acima de 130, reconhecido pela literatura como referência de Altas Habilidades/Superdotação, mostrou-se significativo. Neste mundo globalizado, com acesso facilitado a todas as informações, os filhos das diferentes idades têm mais condições de terem resultados melhores do que suas mães que não desfrutam de tanto contato cultural e social. Os filhos apresentaram-se nas categorias Superior (25%) e Muito Superior (34%), considerados filhos com QI bem superiores da média, filhos com um ótimo nível cognitivo. Mas as mães também apresentaram nestas duas categorias um resultado bem similar aos dos filhos, apesar de ter sido um pouco menor, 21% na categoria Superior e 22% na categoria Muito Superior, provavelmente por inúmeros tipos de influências de mães e filhos conviverem num mesmo contexto. Estes dados enriqueceram as conclusões do estudo.

O índice fatorial que forneceu maior destaque para confirmar as influências relacionadas à capacidade de atentar-se para a informação, e em mantê-la brevemente na memória e processá-la, para em seguida emitir uma resposta foi o Índice de Organização Perceptual (IOP). Este item refere-se aos itens *Completar Figuras, Arranjo de Figuras, Cubos e Armar Objetos*.

Como foram evidenciados itens nos testes contemplando aspectos de personalidade, levantou-se o fato de aspectos morais se fazerem presentes entre inteligência parental.

As escalas de Inteligência Wechsler constituem um instrumento psicométrico confiável na avaliação cognitiva da inteligência humana e estão cada vez mais aperfeiçoados, ampliados e padronizados para que todas as habilidades cognitivas possam ser em geral avaliadas.

Conclusões

Inteligência é um constructo que assume diferentes formas devido ao número e à qualidade de aspectos que a caracterizam, parecendo serem claros os motivos pelos quais a inteligência, entendida como um complexo conjunto de fenômenos, dificilmente receberá uma definição capaz de responder a todas as indagações (Sternberg & Detterman, 1986).

Este estudo revela-se importante, na medida em que procura mostrar que as concepções de inteligência e, principalmente a parental, abrem relações com os diversos aspectos que vão desde os genéticos até aspectos culturais, sociais, ambientais e outros, tendo tudo isso implicações importantes quando se tenta buscar explicações através de instrumentos psicométricos. Possibilita contribuir também para o fortalecimento da noção do que é ser inteligente no mundo contemporâneo. É preciso atualmente que se discuta porque o conceito de inteligência se tornou particularmente importante neste século e necessidade de se pensar suas implicações nas demais áreas.

Que as habilidades medidas nas Escalas Wechsler de Inteligência, assim como em demais testes psicométricos não sejam um poderoso mecanismo de legitimação da exclusão



social. Caminhar em novo sentido, inclusive para a área clínica, possibilitando apontar habilidades que estejam comprometendo o pleno desenvolvimento do indivíduo incluindo os superdotados.

É esperado que contribuições da neurociência e psicometria possam oferecer novas reflexões na compreensão da inteligência parental e nos aspectos de sua avaliação, contribuindo para esta temática tão complexa que é a inteligência. Segundo Candeias e cols. (2008), apesar de inúmeros estudos terem mostrado a importância dos fatores sociais, culturais e ambientais, em geral, na formação e desenvolvimento das capacidades mentais, o que questiona a premissa de uma inteligência universal e unidimensional, é claro que não se nega a possibilidade de existirem também componentes humanos universais capazes de transcender as peculiaridades históricas e ambientais de cada sociedade. E que a inteligência pode ser concebida como uma capacidade dinâmica, ora delimitada pelos limites de um potencial biológico, ora marcada pela apropriação cultural de um “eu” psicológico que se constrói pela ação e interação.

Referências Bibliográficas

ABEP, Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2009). Disponível em: <<http://www.abep.org>>

Almeida, L. S. (1994). Inteligência: definição e medida. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Born, R. (1987). Artificial intelligence: The case against. London: Crom Helm.

Boss, J. (1994). The Authonomy of Moral Intelligence and decoding of non verbal cues. *Intelligence*, 13, 263-267.

Candeias, A.; Almeida, L.; Roazzi, A.; Primi, R. (2008). Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dancey, C. P. (2006). Estatísticas em matemática para psicologia. Porto Alegre: Artmed.

Da Silva, J. A. (2005). Inteligência: resultado da genética, do ambiente ou de ambos? São Paulo: Lovise.

Eysenck, H. J., Kamim, L. (1982). O grande debate sobre a inteligência. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Freeman, Joan (2000). Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic.



MEC – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2007). A Construção de Práticas Educacionais com Altas Habilidades/Superdotação. Vol. 1. Orientação a Professores. Brasília, DF.

Mettrau, M.B. (1995). Dissertação de Mestrado. Concepção e Representação da Inteligência nos Professores: Impacto na Prática Pedagógica. Universidade de Minho. Braga, Portugal.

Mettrau, M. B. (2000). Inteligência: Patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya.

Mettrau M. B. (2007). Educação Moral, Inteligência e Altas Habilidades. In: Barreto, M. S. L. e Mettrau M. B. Rumos e Resíduos da Moral Contemporânea. Niterói, RJ: Muiraquitá.

Michaelis: Dicionário escolar da língua portuguesa. (2009). São Paulo: Melhoramentos.

Pain, S. (2007). Psicometria genética. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Piaget, J. (1976). A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar.

Posthuma, D. (2008). This project aims to revise the view of independently acting genes. Disponível em: <<http://www.cncr.vu.nl/danielleposthuma.html>>. Acesso em 17-11-2008.

Renzulli, J. S. (1986): The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity. In: R.J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.). (1986). Conception of giftedness. Cambridge University Press, Cambridge. Rosental, M.; Iudin, P. (1940). Dicionário Filosófico Marxista. Montevideo: Pueblos Unidos.

Sternberg, R., Detterman (1986). What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition. Norwood, NJ: Ablex.

Sternberg, R. (1981). The evolution of theories of intelligence. *Intelligence*, 5, 209-230.

Sternberg, R. (1984). Towards a triarchic theory of human intelligence. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-315.

Sternberg, R. (2008). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

Stratton, P.; Hayes, N. (2003). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Pioneira.

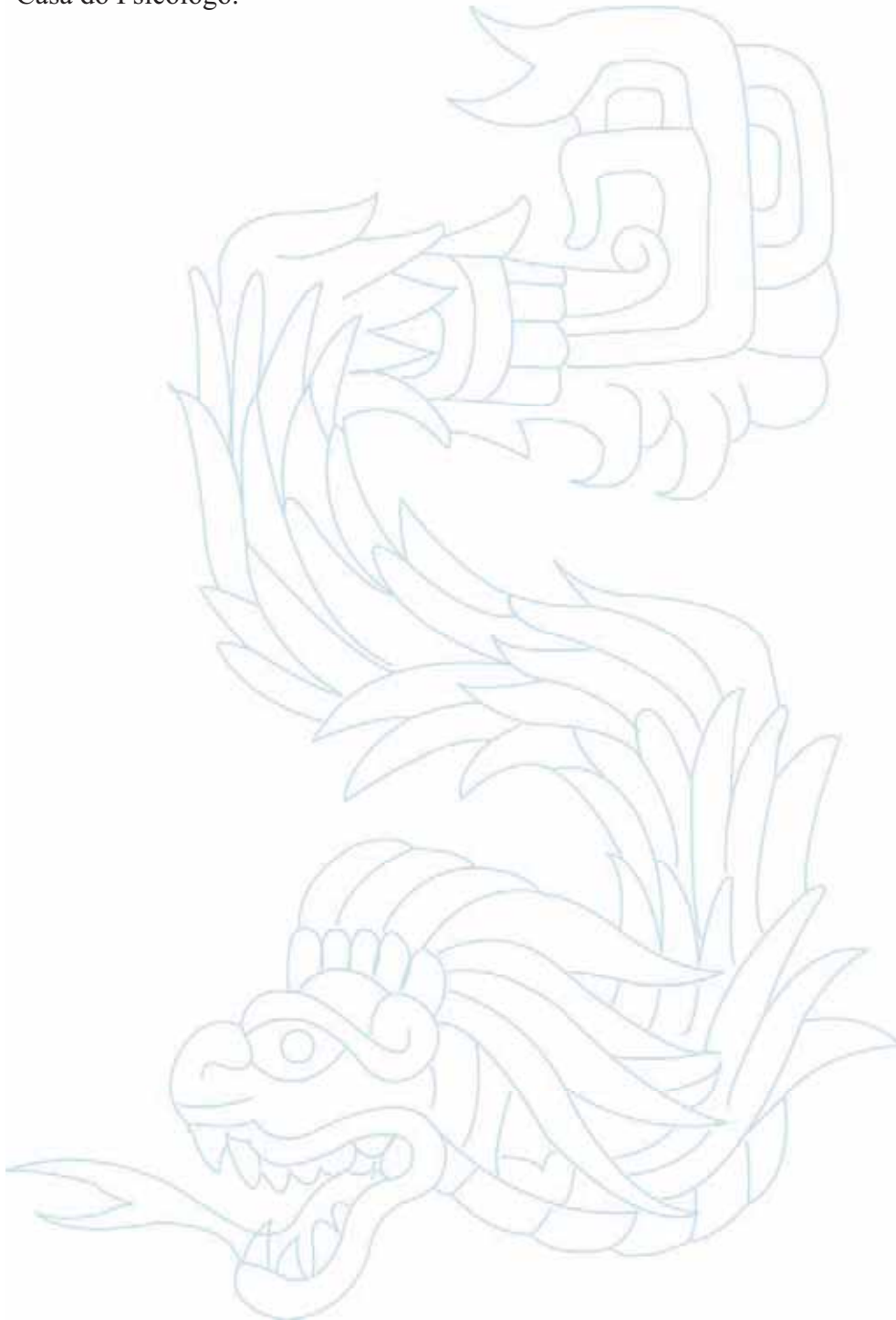
Wechsler, D. (1955). *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale*. New York: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1964). *Escala de inteligência para crianças – WISC – Manual*. Trad. Ana Maria Poppvic. Rio de Janeiro: CEPA.



Wechsler, D. (2002). WISC III: Escala de inteligência Wechsler para crianças - Manual/David Wechsler: Adaptação e Padronização de uma amostra brasileira, Vera Lúcia Marques de Figueiredo. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Wechsler, D. (2004). Escala de inteligência Wechsler para adultos. Manual/David Wechsler Adaptação e Padronização de uma amostra brasileira, Elizabeth do Nascimento. São Paulo: Casa do Psicólogo.





ASPECTOS EMOCIONALES Y RELACIONALES DE LA FAMILIA Y DEL HIJO/A CON SUPERDOTACIÓN INTELLECTUAL

María Ángela Gómez Pérez y María De Los Dolores Valadez Sierra
Centro Universitario De Ciencias De La Salud, Departamento De Psicología Aplicada,
Universidad De Guadalajara
Angomez8888@hotmail.com

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo conocer los aspectos emocionales y relacionales de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual.

La selección de la muestra se realizó en 4 etapas. En la primera, se seleccionaron a todos los niños los niños/as que cursaban el 1ro. y 2do., siendo un total de 265, de primero 120 y de segundo 145. En la segunda de preselección se tomó en cuenta aquellos niños que obtuvieron una puntuación de 122 o más en la escala de profesores independientemente de la escala de padres y cuando se obtuvo 100 o más en la de profesores y 125 o más en la de padres de forma simultánea. A estos se les aplicó el Raven, escala coloreada y los que obtuvieron un percentil igual o superior a 75 pasaron a la siguiente etapa, siendo 25 niños 10 de primero y 15 de segundo los que cubrieron este criterio. En la tercera etapa, se aplicó la escala de inteligencia WISC-R, con el objetivo de seleccionar a los niños que cubrieran el criterio de superdotados, es decir un C.I. de 130 puntos para arriba; 13 niños lo cubrieron. En la cuarta etapa se entrevistó a 4 familias para conocer aspectos emocionales y relacionales.

Es un estudio descriptivo de corte transversal, y el modelo teórico de este proyecto es el de la Escuela de Milán.



Resumo

Intelectual de superdotación de engodo de del hijo/a de y relacionales de la familia y dos emocionales dos aspectos de los de conocer de objetivo de como de tiene de trabajo de Este. Etapas de en 4 de realizo de selección de la muestra perito em software de La. Primera de la de En, seleccionaron de SE um EL cursaban 1ro de que de los niños/as dos niños de TODOS los. y 2do., un de total 265 de siendo, de primero 120 y de segundo 145. Simultánea de forma de en la de padres de dos más de en la de profesores y 125 o dos más de obtuvo 100 o de SE de cuando dos padres y de de la escala de de independientemente de en la escala de profesores dos más de de 122 o de puntuación de una de obtuvieron de que dos niños dos aquellos de cuenta de en de tomó de En la segunda de preselección perito em software. Um corvo de EL de aplicó dos les de SE dos estos, superior igual de percentil o de un de obtuvieron de que de coloreada y los de escala um pasaron 75 um etapa de siguiente de la, siendo 25 niños 10 criterio de este de cubrieron de que de de primero y 15 de segundo los. Etapa de tercera de la de En, aplicó la escala de inteligencia WISC-R de SE, objetivo de de EL de engodo seleccionar um cubrieran EL criterio de superdotados de que dos niños de los, arriba de para dos puntos de un C.I.de 130 de decir de es; cubrieron de lo de 13 niños. Entrevistó de SE de etapa de cuarta de la de En 4 relacionales dos emocionales um y dos aspectos de conocer de para dos familias. Un estudio descriptivo de corte transversal, EL de la Escuela de Milán de Es de es de proyecto de EL modelo teórico de este de y.

Palabras Claves: Familia, superdotación intelectual, Escuela de Milán.

Introducción

Encontramos que casi la totalidad de las familias con hijos/as superdotados presentan una serie de conflictos, inseguridades, y dudas acerca de cómo ayudar a sus hijos y por consiguiente no tienen bien definido cómo ayudarlos, ya que se percibe en ellos una necesidad de información y de orientación.

Si pensamos que la superdotación es causada por una combinación de factores: biológicos (factores genéticos y de herencia), psicológicos (características de personalidad), y sociológicos (ambiente en el que se desarrolla la persona y valores sociales que influyen en el concepto de superdotación), todos ellos han de ser tenidos en cuenta para su estudio (López Escribano, 1997a).

Según Hackney (1981), el superdotado debe ser percibido y estudiado como parte de un mayor ecosistema que debe incluir: la familia, el colegio, y el mundo interior del niño.

Numerosos estudios, entre ellos el de Wallace y Walberg (1987) y el de Gardner (1995), señalan como “la familia, el colegio y las condiciones sociales, son un apoyo indispensable para la persona eminente”. Por lo que es importante atender, guiar y orientar las necesidades de la familia, para que el niño logre potencializar sus talentos de manera adecuada.

La familia, es uno de los contextos como lo refiere López Escribano (2003), de desarrollo humano más importantes y cruciales para los individuos que viven en ella. La familia juega un papel extraordinariamente importante en la conformación de las



características psicológicas de los hijos, tanto en lo que se refiere a la personalidad como en lo relativo a sus capacidades y aptitudes.

Uno de los problemas más importantes que nos encontramos al revisar la literatura sobre superdotados es que se ha dedicado más atención a cubrir necesidades intelectuales y de aprendizaje de estos estudiantes, a través de programas especiales, y menos, a cubrir otro tipo de necesidades relacionadas con aspectos emocionales y relacionales.

Según Colangelo y Dettman (1983), sería inadecuado malinterpretar la investigación sobre niños superdotados concluyendo que el niño representa un problema para su familia. Esto simplemente no es cierto. Sin embargo, también sería falso asumir que la superdotación no representa retos y necesidades sociales y emocionales únicos, por lo que esta problemática se centra normalmente porque la familia, la escuela y la sociedad no están preparados para comprender y apoyar el desarrollo propio de estos niños, más que porque el grupo de “superdotados” como tal resulte ser un grupo problemático. Por lo que la intervención psicoeducativa resulta necesaria.

López Escribano (1997b), asegura que educadores y psicólogos enfatizan la importancia del papel de los padres en la educación de sus hijos superdotados. Sin embargo, éstos han recibido poca información substancial sobre este tema. Además no les resulta fácil encontrar un apoyo, ya que la sociedad en general no alienta este tipo de excepciones. Es por ello necesario dedicar más esfuerzos al estudio de la familia, para descubrir los retos que muchas familias de estos niños superdotados tienen. Otro problema con la información ofrecida a estas familias es que está plagada de mitos y estereotipos. Por lo que los padres en muchas ocasiones tienen una idea errónea de lo que significan ser superdotados, idea que puede llegar a interferir con la comprensión de su propio hijo.

No es hasta la década de los 90, cuando se comienza a investigar de un modo sistemático y generalizado sobre el tema de la superdotación en España. También surgen en esta década asociaciones de padres que tienen como objetivos el apoyo a las necesidades educativas de los alumnos superdotados, y la difusión de las investigaciones realizadas dentro del área. (López, 2003)

Esta investigación tiene como objetivo describir los aspectos emocionales y relacionales de las familias y de los hijos/as con superdotación intelectual, ya que este estudio trata de responder a una necesidad que ha sido poco estudiada y atendida en nuestra sociedad, ya que es en la familia donde pueden aparecer los primeros signos de incompreensión, desesperación, y angustia para el niño y para los padres, al no contar con los recursos necesarios para hacer frente a la situación que se presenta.

CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE LA FAMILIA Y EL NIÑO SUPERDOTADO

Como decía Vigotsky (1973), cuando el niño llega a la escuela ya trae una prehistoria de aprendizaje, además, los aprendizajes formales e informales van a coexistir a lo largo de toda su escolaridad. Este hecho es especialmente significativo en el caso de los niños o niñas con superdotación y/o talento.

La familia va a contribuir pues en el aprendizaje de sus hijos, en sus actitudes, su personalidad y en muchos otros aspectos de su formación como seres humanos, es por eso que la educación de cualquier niño o niña no puede limitarse al ámbito escolar o de



formación reglada. La educación se da en un medio sociocultural, en el cual la familia y el entorno próximo son de trascendental importancia.

De esta manera, el propio comportamiento de los padres va a influir directamente en el comportamiento de los hijos. Tal como señala Freeman (2000), muchos padres planean su acción y estilo parental durante el embarazo, basándose en su experiencia cultural y sus expectativas personales. Este proceso no siempre es consciente.

Alomar (2003), plantea que a lo largo del primer año, los padres de niños superdotados y talentosos, pueden empezar a detectar el potencial de sus hijos, lo cual puede significar un cambio en sus acciones (en la madre, en el padre, o en ambos). Así, que mientras algunos padres siguen con su plan de acción preestablecido, otros ajustan su comportamiento a las características diferenciales de sus hijos.

Cuando descubren que su hijo aventaja a otros niños de su misma edad en algunas características se producen sentimientos contrapuestos: el placer (orgullo) de que su hijo/a sea superdotado frente al temor de estar preparados para hacer frente a sus necesidades. Estas emociones conflictivas continúan hasta que el hijo/a termina su formación y se independiza. En la etapa de la escolarización es muy delicado, ya que la búsqueda por parte de los padres de una respuesta educativa adecuada requiere de esfuerzo adicional (Martínez, 2006).

LAS ETIQUETAS Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DEL NIÑO SUPERDOTADO DENTRO DEL NÚCLEO FAMILIAR Y SOCIAL

Todo el tema relacionado con las “etiquetas” es complejo y multifacético. Hobbs y Cornell (citados en Colangelo, 1988), pensaron que el dilema con las etiquetas es que por un lado son necesarias para clasificar a los jóvenes, de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje, pero por otro, el niño a menudo se llega a identificar con la etiqueta.

“Muchos autores han destacado la importancia de las etiquetas sociales, que influyen en nuestras percepciones de la persona y en nuestra interacción con ella. Se ha prestado mucha atención a las etiquetas negativas, pero el poder de las etiquetas positivas ha pasado desapercibido. Sin embargo ambas modelan de la misma forma el comportamiento social” (Cornell, 1984). Según Colangelo y Brower (1987), los efectos adversos de las etiquetas de los estudiantes de educación especial, han sido ampliamente difundidos. Los efectos de etiquetar a un niño como superdotado (típicamente visto como una etiqueta positiva), pueden llegar a ser más problemáticos. Porque a pesar de sus cualidades positivas, esto no asegura su aceptación o aprecio. La sociedad en general y los colegios en particular son ambivalentes hacia la superdotación. Ambos la admiran y envidian, y desconfían. Existen pocos estudios que hayan tratado sobre el significado psicológico de la etiqueta de superdotado y sus posibles repercusiones en el entorno familiar, aunque no cabe ninguna duda de que esta etiqueta tiene fuertes efectos en la dinámica familiar. Según Freeman (1985), los poderosos efectos de la etiqueta pueden verse en las controversias acerca de la capacidad muy elevada (si existe o no, qué hacer al respecto) y respecto al niño en particular, que pueden crear una presión emocional, perjudicando las percepciones y expectativas hacia él, propias y de los demás. La investigación sobre los efectos de la etiqueta de superdotado está mezclada. La etiqueta provoca reacciones positivas, negativas y neutras. Inicialmente no todos los padres reciben con satisfacción la sospecha o confirmación de que tienen un hijo con características



excepcionales, aunque pasado el primer temor suelen sentir satisfacción. (Freeman, 1985; Silverman, 1991; Terrasier; 1985; Verhaaren, 1991).

Esta actitud inicial puede explicarse por la necesidad de consonancia, de conocer y comprender cómo son y qué esperan de sus hijos, y el niño superdotado, el genio deformado en la mente popular, produce inseguridad y miedo. Cuando comprenden que es un hijo más, pero que puede y debe aspirar a altos rendimientos, suelen pasar del temor, al íntimo orgullo.

En una situación como esta, se debe proveer a la familia del apoyo necesario para comprender las implicaciones de la orientación que va a recibir o provocar, ya sea en el propio niño y en su entorno próximo.

La realidad del niño superdotado.

El ser un niño o niña superdotada, intelectualmente hablando, es una realidad que no es tan bonita como se pudiera pensar, ya que por ejemplo, los niños superdotados deben afrontar una serie de dificultades a lo largo de su desarrollo.

La vida emocional de los niños superdotados es muy compleja, como lo señala Castanedo (1997; 287), lo que refleja su complejidad cognitiva. Tres características emocionales se asocian con la superdotación: perfeccionismo, sensibilidad e intensidad. Estos tres elementos críticos de la personalidad del superdotado deben ser comprendidos y aceptados; los intentos que se hagan para modificarlos no sólo serán ineficaces sino que dañarán la auto-estima del niño, su auto-percepción.

MODELO ESCUELA DE MILAN

El ser humano interactúa de manera vital y continua a lo largo de su vida con integrantes sociales los cuales principalmente estarán conformados por la familia, al menos en sus primeras etapas considerándose como la vía principal del individuo con la sociedad.

“En cada familia sus miembros ocupan un rol y dicho rol debe cumplir una serie de funciones y ocupan un lugar, una posición, un espacio simbólico, el cual es de tanta importancia que incluso aquellos que sienten no poseer uno realizan esfuerzos considerables por conseguirlo. La exclusión resulta ser una experiencia verdaderamente dolorosa y difícil de superar”. (Garibay, 2006).

Conceptualizando a la familia vista desde el enfoque sistémico, Garibay (2006), menciona que la familia es considerada como un móvil por que está compuesto de una serie de piezas que se encuentran relacionadas entre sí. Lo mismo la familia está formada por sus miembros los cuales se encuentran relacionados entre sí. Cada una de las piezas del móvil tienen un lugar, una posición “arriba” de otras. De igual manera cada uno de los miembros de la familia ocupa un lugar, una posición dentro de la misma, lo cual implica que cada uno juega un rol con respecto a los otros, desempeñan una función, tiene un peso determinado, lo que en la familia vendría a ser la jerarquía y el poder con que cada uno cuenta, sean padres, hermanos mayores, etcétera.

Algunos de los componentes de la concepción de la familia según este autor son los siguientes:

- La familia es un sistema abierto en proceso permanente de transformación que constantemente intercambia descargas con el medio extra familiar y se adapta a las diferentes demandas de las etapas de desarrollo que enfrenta.



- Muestra un desarrollo en el cual se desplaza a través de un cierto número de etapas que exigen una reestructuración permanente. Así esta se adapta a las circunstancias cambiantes de modo tal que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento psicosocial de cada miembro siguiendo un ciclo.

Dentro de los diferentes enfoques más conocidos en la terapia familiar se encuentran; el enfoque estructural, el enfoque estratégico y el enfoque de la escuela de Milán. La presente investigación utilizará este enfoque, ya que los autores definieron a la familia como un sistema reglado; al igual que en cualquier otro grupo, con el correr del tiempo en una familia también se desarrollan reglas que definen y limitan el margen de acción de los individuos (Selvini y otros, 1977). Nace en 1967, este grupo se formó bajo la dirección en un principio de Mara Selvini Palazzolli, Luigi Boscolo, Gianfranco Cecchin y Guliana Prata.

Esta familia como una compleja organización era vista bajo una epistemología cibernética, aplicada a los sistemas abiertos (humanos). Donde la totalidad, la homeostasis y la evolución son partes constantes en la construcción de los sistemas familiares.

La terapia de Milán, trata de trabajar constantemente el desarrollo de la potencialidad de las familias reconociendo constantemente la “equifinalidad del sistema”, la cual no puede ser determinada por ningún conocimiento, por perfecto que este sea. Lo importante es que la familia pudiera convertirse en su propio terapeuta.

POSTURAS Y REACCIONES DE LA FAMILIA HACIA EL HIJO SUPERDOTADO

En el caso de las familias con hijos superdotados o talentosos, se pueden encontrar ciertas particularidades en función de: si su hijo ha sido ya identificado, sus expectativas y prejuicios, su reacción ambivalente ante la identificación, su preocupación por tener y obtener el tipo de educación que su hijo necesita o si son conscientes o no de las características diferenciales de sus hijos.

Dentro de las demandas de la familia con hijo/a superdotada nos encontramos los siguientes:

- a) **Los prejuicios y estereotipos de la familia respecto al superdotado.** Se encuentran posturas radicalizadas y divergentes que muestran tanto el desconocimiento como el temor social a aceptar las diferencias. En este caso la necesidad de categorizar una conducta que sobresale de la norma puede llevar a juicios precipitados carentes de premisas sólidas (prejuicios): Uno de los factores que influyen notablemente en la formación de prejuicios sociales es la información inadecuada que llega principalmente a través de los medios de comunicación y otras, desgraciadamente, de profesionales poco escrupulosos. Estos pueden llegar a constituir un determinante esencial de las actitudes de la familia, ya que refuerza las actitudes y los prejuicios débiles, sobre todo si no disponen de otras fuentes de información para contrastar y conformar una actitud diferente (Six, 1985) y acaban convirtiéndose en estereotipos.
-Problemas de tipo escolar (desmotivación, aburrimiento, fracaso escolar, rendimiento por debajo de sus posibilidades, etc.) Responden al estereotipo “el superdotado fracasa en la escuela, porque la escuela no



puede satisfacer sus demandas intelectuales” o “si el superdotado no recibe educación especial está destinado al fracaso”. Hay una parte de “verdad” en estas aseveraciones (algunos alumnos superdotados, fracasan en la escuela); el problema es que se convierten en “verdades absolutas” que no sólo justifican la conducta de un alumno en concreto, sino que se toman como única causa de esa conducta.

- Problemas de interacción social (falta de afinidad con pares, relaciones con niños mayores o más pequeños, conflictividad, agresividad, y aislamiento).

- Problemas en el desarrollo emocional y cognitivo (desequilibrio entre el desarrollo emocional y cognitivo, entre el juicio moral y su actuación, entre las normas y el cumplimiento de éstas). Responden al estereotipo de que el superdotado, el creativo, el talentoso es “excéntrico, raro, anormativo, etc.”.

- b) **Demandas manifiestas y demandas latentes.** Se realiza esta diferenciación porque interesa conocer qué hay debajo de una sospecha de superdotación, qué rasgos de la dinámica familiar se puede conocer a partir de las expectativas que aparecen alterador del tema. A menudo, bajo una “curiosidad” por saber si su hijo es o no es superdotado, porque en la revista tal o el programa cual han leído y oído cosas que les hacen pensar en su hijo, hay una preocupación porqué éste tiene dificultades para hacer amigos, un bajo rendimiento en la escuela, un cuestionamiento constante de las normas, o cualquier otra conducta problemática.
- c) **Demandas orientadas a una asociación de padres y demandas de diagnóstico.** Poder encontrar estos dos tipos de demandas permite ver lo poco diferenciadas que se presentan, es decir, el grado de desconocimiento y de ansiedad en la familia, que indistintamente puede consultar a una asociación para solicitar un diagnóstico, como a un equipo psicopedagógico, para pedir información sobre el tema de la superdotación.
- d) **Origen y motivo de la consulta** (quien ha derivado, por qué, convergencia/divergencia del motivo de consulta, expectativas del derivador vs. expectativas de la familia o del niño.)

En una revisión sobre los estudios de familias con hijos o hijas superdotadas realizadas por K.S. Keirouz (1990), se llegaron a las siguientes conclusiones sobre los conflictos más frecuentes en el medio familiar:

1. Alteraciones en los roles familiares y relaciones familiares en general.

Exigencia o tolerancia excesiva respecto a la conducta del hijo; trato diferenciado respecto del resto de hermanos; problemas de contención y excesiva ansiedad ante las características y demandas intelectuales del hijo; pérdida de roles familiares; conflictos de la pareja (diferencias especialmente respecto del tipo y objetivos de la educación del hijo); y conflictos entre hermanos. Descenso de la autoestima de los hermanos.

2. Alteraciones en el autoconcepto de los padres. Puede afectar en el autoconcepto de los padres; los padres pueden sentirse amenazados, resentidos, envidiosos, o competitivos respecto de sus hijos; pueden sentirse culpables porqué se perciben poco



hábiles para proveer al niño de los estímulos intelectuales o las oportunidades educativas necesarias; pueden identificarse con los logros (posibles logros) de su hijo; y pueden proyectar sus propias ambiciones que no llegaron a realizar.

3. Relaciones entre la familia y el entorno. Pueden entrar en actitudes competitivas respecto del vecindario, caer en actitudes elitistas, ensalzando a su hijo y buscándole una escuela y/o vecindario “mejor” más a tono con sus posibilidades; y pueden empujar a su hijo hacia carreras que le permitan elevar su clase social, etc.

4. Relaciones entre la familia y la escuela. Los padres pueden ser terriblemente críticos con los esfuerzos de la escuela pensando que ésta no responde a las necesidades de su hijo; y muchos padres se hayan confusos ante la proliferación de programas de programas y opciones curriculares posibles para el superdotado.

5. Desarrollo del niño. Los padres precisan entender cuales son las necesidades sociales y emocionales de su hijo y que no necesariamente son del mismo nivel que las intelectuales; y muchos se muestran preocupados por su alto nivel de energía, poca necesidad de dormir o desorden (falta de hábitos) de sus hijos.

Señala Martínez (2006), que indudablemente, esta síntesis no agota la problemática que puede presentar la familia del superdotado. Particularmente, las diferencias en aceptar por parte de uno de los dos padres (casi siempre el padre) las capacidades de su hijo o la hija (Feldhusen y Kroll, 1985) puede ser una gran fuente de conflicto.

Uno de los estudios más completos sobre las características y necesidades de los niños superdotados ha sido elaborado por Baska (1989). Jiménez (1995). Esta lista de características generales del superdotado que se proporciona ha sido elaborada partiendo de los hallazgos de diferentes autores (Silverman, 1983). Generalmente aquellos niños considerados superdotados en un área específica, como en la actuación teatral o en las artes, cuentan con un determinado número de estos rasgos, unidos a aquellos que se relacionan con su área específica de competencia. Esta lista de rasgos puede ser utilizada por los maestros para identificar niños potencialmente superdotados, teniendo en cuenta que no todos los niños tienen todas estas características.

En total se han clasificado 21 rasgos o características, los cuales se describen en el siguiente enlistado.

1. Avanzados en el desarrollo; generalmente aprenden a caminar, hablar, leer y escribir antes que los niños de su misma edad.
2. Tienen un estilo único de aprendizaje, captando las ideas en su conjunto y no etapa por etapa.
3. Aprenden y resuelven problemas con gran facilidad y rápidamente.
4. Tienen una memoria inusual.
5. Tienden a tener un alto grado de energía y a veces necesitan dormir menos que otros niños.
6. Disponen de una imaginación vivaz y pueden tener compañeros imaginarios.
7. Son muy curiosos y tienden a hacer preguntas muy complejas.
8. Dan respuestas complicadas; sus explicaciones detalladas muestran una gran profundidad en la comprensión de los tópicos.
9. Son rápidos para reconocer las interrelaciones, incluso las interrelaciones que los otros no ven.
10. Organizan la información de diferentes maneras, creando nuevas perspectivas; a menudo ven muchas soluciones a un mismo problema.



11. A menudo ven ambigüedad en lo que aparenta ser únicamente información de los hechos.
12. Disponen de un extenso vocabulario y tienden a expresarse muy bien.
13. Tienen un alto sentido del humor, son muy sofisticados para su edad cronológica.
14. Generalmente tienen un alto espectro de intereses.
15. Pueden prestar gran atención durante mucho tiempo y generalmente son muy perseverantes en sus áreas específicas de interés.
16. Piensan de forma más abstracta que sus compañeros de la misma edad, imaginando lo que pudiera ser en lugar de lo que es.
17. Son muy sensibles y tienden a sentir compasión hacia los otros.
18. Suelen ser perfeccionistas, les molesta que las cosas no salgan como ellos desearían.
19. Aparentan a menudo ser mayores de su edad cronológica y prefieren la compañía de niños mayores y de los adultos.
20. Pueden ser líderes o mantenerse aislados (prefiriendo observar a los otros antes de unirse a ellos en una actividad determinada). Ambos tipos (líderes, aislado) son igualmente valiosos.
21. Pueden ser lectores ávidos o excelentes matemáticos pero no necesariamente superdotados en todas las áreas del potencial humano.

Otras características de los superdotados incluyen alto grado de creatividad, imaginación muy activa, un amplio abanico de intereses, perseverancia en las áreas de interés, curiosidad intensa y compasión por aquellos que son menos afortunados que ellos. Aunque no todos los superdotados exhiben características, algunos las inhiben ya que han sido castigados por exhibirlas. A menudo las niñas superdotadas, en especial de finales de primaria experimentan depresión y una baja autoestima si eligen sacar notas académicas altas (Petersen, 1986).

Objetivo General

Describir los aspectos emocionales y relacionales de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual.

Metodología

TIPO DE ESTUDIO

Estudio descriptivo de corte transversal.

PARTICIPANTES:

La selección de la muestra se realizó por etapas. En la primera, se seleccionaron a todos los niños/as que cursaban el 1ro. y 2do. grado, en dos escuelas públicas, siendo un total de 265, de primero 120 y de segundo 145.

En la segunda etapa, de preselección se tomó en cuenta aquellos niños que obtuvieron una puntuación de 122 o más en la escala de profesores independientemente de la escala de padres y cuando se obtuvo 100 o más en la de profesores y 125 o más en la de padres de forma simultánea. A estos se les aplicó el Raven y los que obtuvieron un percentil igual o superior a 75 pasaron a la siguiente etapa, siendo 25 niños (10 de primero y 15 de segundo) los que cubrieron este criterio.



En la tercera etapa, se llevo a cabo la aplicación de la Escala de Inteligencia WISC-R, con el objetivo de seleccionar a los niños que cubrieran el criterio de superdotación intelectual, es decir un C.I.de 130 puntos para arriba; 13 niños lo cubrieron.

En la cuarta etapa se entrevistó a 4 familias para conocer aspectos emocionales y relacionales.

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Para la detección se utilizaron:

1.1. Escala de observación para padres y madres. (Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G.,y Alvarez, J. (2004). Adaptada de Ma. Dolores Prieto Sánchez, Universidad de Murcia.

1.2. Escala de Observación para el profesorado. (Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G.,y Alvarez, J. (2004). Adaptada de Ma. Dolores Prieto Sánchez, Universidad de Murcia.

1.3. Test de Matrices progresivas de Raven. Escala coloreada. (Raven, Court y Raven, 1986).

2. Para el diagnóstico se utilizo el siguiente instrumento:

2.1. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar de Wechsler (WISC-R, 1982).

3. La información socioeconómica fue obtenida de los datos proporcionados por los padres y madres, solicitando lo siguiente; edad de la madre, edad del padre, educación de la madre y del padre, estado civil, ocupación de la madre y del padre.

4. Entrevista semiestructurada para padres e hijos.

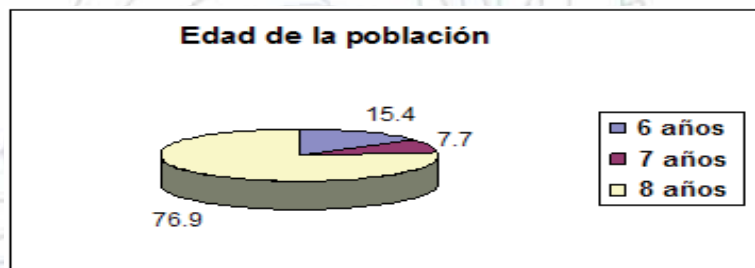
Resultados

La muestra final quedo conformada por 13 niños de los cuales el 38.5% eran del sexo masculino y el 61.5% femenino. (Ver gráfica 1).



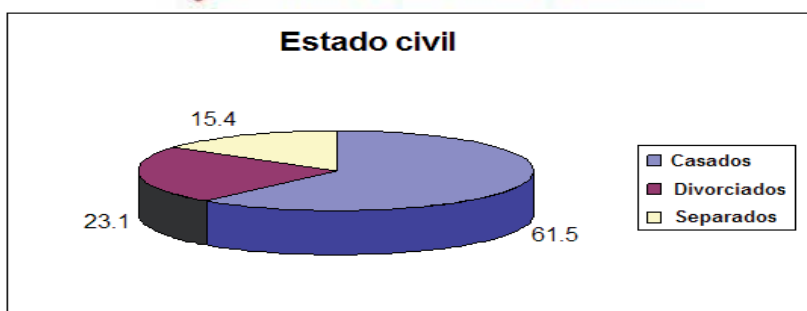
Gráfica 1.

El 15.4% tenían una edad de 6 años, el 7.7% de 7 y un 76.9% tenían 8 años de edad. (Ver gráfica 2).



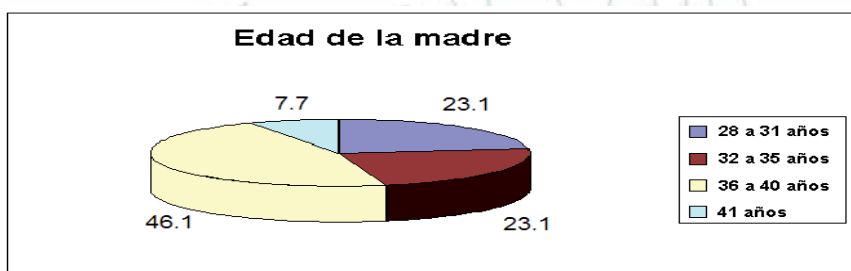
Gráfica 2.

En cuanto al estado civil de los padres tenemos que el 61.5% estaban casados, el 23.1% divorciados y un 15.4% separados (ver gráfica 3).



Gráfica 3.

Respecto a la madre tenemos que el 23.1% tienen menos de 31 años, el 23.1% eran menores de 35 años, un 46.1% eran menores de 40 años y solo una de ellas tenía 41 años de edad (ver gráfica 4).



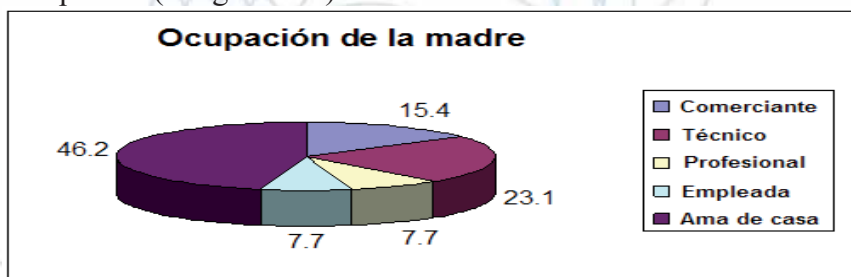
Gráfica 4.

La escolaridad en su mayoría se centra en bachillerato, licenciatura y/o carrera técnica, como se puede observar en el gráfico 5.



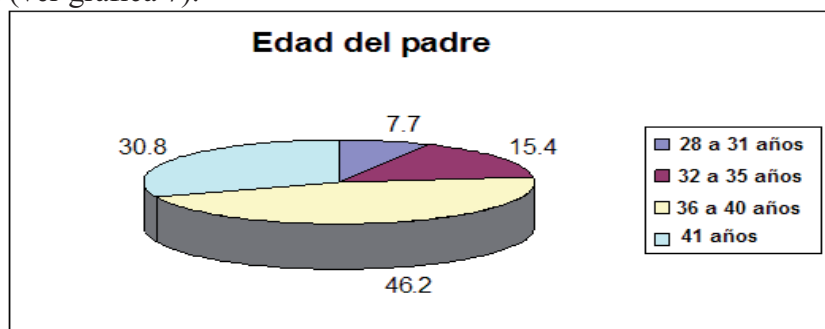
Gráfica 5.

En cuanto a la ocupación tenemos que el 46.2% se dedican al hogar (en su mayoría las casadas) en tanto que el resto laboran en diferentes cargos ya sea técnico, comerciante, profesional o empleada (ver gráfica 6).



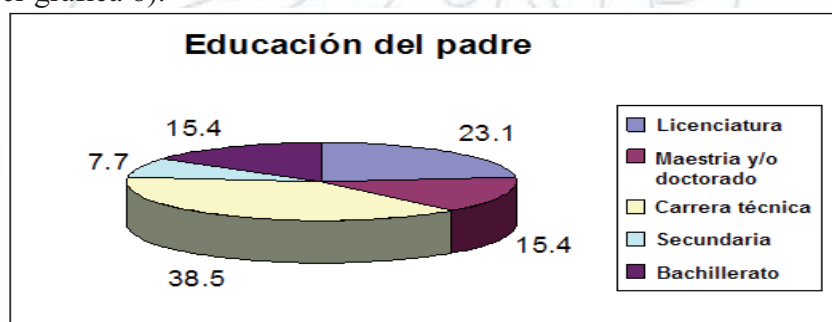
Gráfica 6.

En lo que respecta a los padres se tiene que el 7.7% tienen menos de 31 años, el 15.4% eran menores de 35 años, un 36.2% eran menores de 40 años y un 30.8% tenía menos de 47 años de edad (ver gráfica 7).



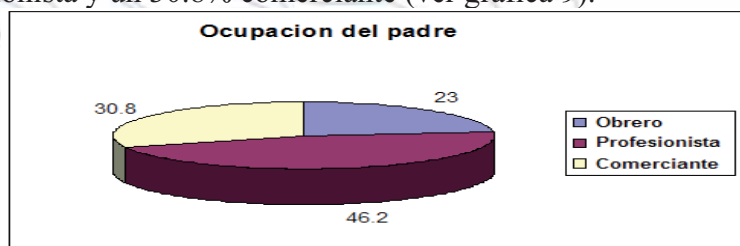
Gráfica 7

La escolaridad en su mayoría se centra en carrera técnica, licenciatura y maestría y/o doctorado (ver gráfica 8).



Gráfica 8

En cuanto a la ocupación tenemos que el 23 % se desempeña como obrero o comerciante, un 46.2% es profesionista y un 30.8% comerciante (ver gráfica 9).



Gráfica 9

Análisis de las entrevistas

ASPECTOS EMOCIONALES Y RELACIONALES DE LOS PADRES CON UN HIJO/A SUPERDOTADO.

La mayoría de los padres manifiestan sentimientos de satisfacción, orgullo, afinidad, por el hecho de que su hijo sea considerado un niño sobresaliente. Algunos padres consideran que la inteligencia de sus hijos o nietos se ha dado a través de las generaciones.

Cuando descubren que su hijo aventaja a otros niños de su misma edad en algunas características se producen sentimientos contrapuestos: el placer (orgullo) de que su hijo/a sea superdotado frente al temor de estar preparados para hacer frente a sus necesidades.



Estas emociones conflictivas continúan hasta que el hijo/a termina su formación y se independiza. En la etapa de la escolarización es muy delicado, ya que la búsqueda por parte de los padres de una respuesta educativa adecuada requiere de esfuerzo adicional (Martínez, 2006).

Un padre refiere que: **“Uno de los mayores objetivos por los logros que puedan alcanzar uno como padre, es precisamente ver que los hijos superen el ejemplo que uno puede darles. Y no precisamente en el área profesional, sino precisamente en ese equilibrio. En el ámbito emocional, sentimental, el aspecto religioso, un aspecto secundario es el aspecto material, pero si que hagan o luchen por el objetivo que tienen bien trazado y tengan definidos. Y que no sean unas personas que no duden en cuanto a sus metas profesionales o que lo que quieran realizar como personas”.**

Los padres manifiestan que tienen diferencias y discusiones dentro de su casa, pero que siempre dialogan para ponerse de acuerdo y tomar decisiones en provecho de las necesidades de los hijos.

Una madre con referencia a la ayuda que ofrece al hijo comenta: **“Siempre tratamos de contestarle, por ejemplo de la película, ya le decimos de que guerra se trata y cuantos años duro la guerra, y tratamos de informarle, y si no te acuerdas allí esta la enciclopedia y mira paso esto y esto”**

Algunos padres consideran importante lo siguiente: **“Si es necesario, porque la niña tiene muchas inquietudes, dudas, o tiene muchas preguntas, yo creo que uno le puede mermer, esas inquietudes y dudas, o esas ganas de superarse que pueden llegar al grado de estancarse y quedarse en la media.”**

“A lo mejor intelectualmente no, pero si en manera de mis posibilidades y mi forma de pensar de yo entenderlo, a lo mejor es mi único apoyo, a lo mejor va a llegar el momento en que me sobrepase. Mas adelante no sé, a lo mejor me va a llegar a pasar y en ese momento yo si ocupe ayuda”

ASPECTOS EMOCIONALES Y RELACIONALES DE LA FAMILIA Y DEL HIJO SUPERDOTADO.

Todos los niños entrevistados se encuentran dentro del cuadro de honor en sus escuelas, manifiestan facilidad en la comprensión, capacidad de memoria, actitud cuestionante haciendo preguntas constantemente, actitud reflexiva.

Como ejemplo de lo anterior un niño manifestó lo siguiente: **“Maestra, es que lo que usted me dice es muy aburrido, eso ya lo sé, ¿podemos adelantarle?. Entonces la maestra dice: “Es que siempre Manuel me dice que porque voy tan lenta”.**

Hacen preguntas por encima de su edad cronológica, les gusta convivir con personas más grandes que ellos, tienen facilidad para encontrar la lógica en los juegos de videos, y rompecabezas, presentan actitudes de autosuficiencia y ambición, persistencia, tenacidad, y uno de ellos manifiesta abiertamente un sentimiento de superioridad en relación a otros.

Una madre comenta de su hija: **“La maestra lo dice, ella puede estar platicando con la compañerita y estar captando lo que digo, y no todos los niños tienen esa capacidad”.**

Los niños sobresalientes manifiestan que se sienten presionados por sus padres en actividades domésticas, deportivas, que a veces no los dejan hacer lo que ellos quieren y sobretodo, los niños manifiestan que estarían preocupados si reprobaran, pues creen que sus padres se enojarían si sacan malas calificaciones.



La mayoría de las familias se sienten diferentes a otras familias, pues consideran que han dado un trato diferente a sus hijos respecto a lo que ellos vivieron en sus familias de origen, pues perciben que sus hijos son inteligentes, vivillos, abusados. Algunos padres manifiestan que dan todo el amor a sus hijos.

Las familias comentan: **“Tratamos siempre de comer en familia y reunidos siempre comentamos cosas y cuando llega alguien con... o sea tratamos siempre de estar apoyando cuando alguien tiene un evento, si se gradúa y tiene excelencia pues tratamos todos de estar y echarlos porras”.**

“Siento que es diferente, porque es una familia muy bonita, tengo la fortuna de que me toco una gran esposa y mis hijos me dan mucha satisfacción y son responsables”.

“Yo creo que me tocaron las mejores hijas, yo digo que algo bueno hice”

“Los domingos que comemos todos juntos, invitamos a los novios, a la abuelita a los tíos, los amigos, entonces tratamos de que el domingo sea familiar”

Discusión

Al realizar un análisis de los niños entrevistados, encontramos que todos están dentro del cuadro de honor en sus escuelas, manifiestan facilidad en la comprensión, capacidad de memoria, actitud cuestionante haciendo preguntas constantemente, actitud reflexiva. Hacen preguntas por encima de su edad cronológica, les gusta convivir con personas más grandes que ellos, tienen facilidad para encontrar la lógica en los juegos de videos, y rompecabezas, presentan actitudes de autosuficiencia y ambición, persistencia, tenacidad, y uno de ellos manifiesta abiertamente un sentimiento de superioridad en relación a otros. Con respecto a lo anterior Noda (2005) considera otras características de la población superdotada como las siguientes: curiosidad, memoria excepcional, amplio vocabulario, creatividad, imaginación inusitada, gran capacidad crítica, niveles muy altos de motivación, ambiciones e ideales muy elevados, producción de trabajos únicos y vitales, capacidad de liderazgo, precocidad intelectual y motora, carácter emprendedor, agudo sentido del humor, etc. Por lo que hay una gran similitud entre lo que dicen los entrevistados y la autora, con respecto al tema.

La mayoría de los padres manifiestan sentimientos de satisfacción, orgullo, afinidad, por el hecho de que su hijo sea considerado un niño sobresaliente. Cuando descubren que su hijo aventaja a otros niños de su misma edad en algunas características se producen sentimientos contrapuestos: el placer (orgullo) de que su hijo/a sea superdotado frente al temor de estar preparados para hacer frente a sus necesidades, como lo señala Martínez (2006). Estas emociones conflictivas continúan hasta que el hijo/a termina su formación y se independiza. En la etapa de la escolarización es muy delicado, ya que la búsqueda por parte de los padres de una respuesta educativa adecuada requiere de esfuerzo adicional. Lo anterior son algunas de las problemáticas que presentan los padres ante sus hijos.

Observamos que las familias de niños superdotados desde el modelo sistémico, activan herramientas de autocorrección, como parte de un sistema donde el niño diagnosticado como sobresaliente, no cause un desequilibrio negativo en la familia, sino que sea un cambio evolutivo en el sistema familiar.

“Tratamos siempre de comer en familia y reunidos siempre comentamos cosas y cuando llega alguien con... o sea tratamos siempre de estar apoyando cuando alguien tiene un evento, si se gradúa y tiene excelencia pues tratamos todos de estar y echarlos porras”.



“Siento que es diferente, porque es una familia muy bonita, tengo la fortuna de que me toco una gran esposa y mis hijos me dan mucha satisfacción y son responsables”.

“Los domingos que comemos todos juntos, invitamos a los novios, a la abuelita a los tíos, los amigos, entonces tratamos de que el domingo sea familiar”

Observamos que los padres de familia tratan de mejorar y desarrollar diferentes relaciones o pautas de interacción entre los miembros del sistema, como en el siguiente ejemplo: **“Uno de los mayores objetivos por los logros que puedan alcanzar uno como padre, es precisamente ver que los hijos superen el ejemplo que uno puede darles. Y no precisamente en el área profesional, sino precisamente en ese equilibrio. En el ámbito emocional, sentimental, el aspecto religioso, un aspecto secundario es el aspecto material, pero si que hagan o luchen por el objetivo que tienen bien trazado y tengan definidos. Y que no sean unas personas que no duden en cuanto a sus metas profesionales o que lo que quieran realizar como personas”.**

Referencias Bibliográficas

Alomar, (2003). Parental involvement in the schooling of children. *Gifted and Talented International*, 18 (2), 95-100.

Baska, L.K. (1989). Characteristics and needs of the gifted. In J. Feldhusen, J. Van Tassel-Baska, and K. Seeley /Eds). *Excellence in educating of the gifted*. New York; Lovar.

Castanedo, C. (1997) Alumnos superdotados. En C. Castanedo (Ed.) *Bases psicopedagógicas de la educación Especial*. CCS. Madrid.

Colangelo, N., y Dettman, D. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional children*, 50, (1), 20-27.

Feldhusen, J. F., y Kroll, M. D. (1985). Parents perceptions of gifted children's educational needs. *Roeper Review*, 7 (4).

Freeman, J. (2000). The essential context for gifts and talented students. I K. Heller, F. Mönks, R.J. Stenberg & R.F. Subotnik (eds). *International handbook in giftedness and talent*. Elsevier. P.p. 573-586. N.Y.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Paidós. Barcelona.

Garibay, R, S. (2006). *Enfoque sistémico. Una introducción a la psicoterapia familiar*. Libros del Arrayán. México

Hackney, H. (1981). The gifted child, the family, and the school. *Gifted Child Quarterly*.

Jiménez, C. (1995). Modelos de intervención psicopedagógica con alumnos superdotados. *Ciencias de la Educación*, 162.

Keirouz, K.S. (1990) Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review. *Gifted Child Quarterly*. 34,2,56-63.

López Escribano, C. (1997a). Orientación para padres con hijos superdotados. I Congreso Internacional sobre el niño superdotado y el talento. Madrid.

López Escribano, C. (1997b). Una experiencia sobre el uso del ordenador con niños superdotados. I Congreso Internacional sobre el niño superdotado y el talento. Madrid.

López, Escribano, C. M. (2003). *Análisis de las Características y Necesidades de las Familias con hijos Superdotados*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Martínez, M. (2006). Pautas de orientación a padres de niños/as con superdotación y talento. Ed. Manual Moderno. México.

Petersen, A. (1986). Self-image for junior high girls rises as grades drop. *Denver Post*.



Sánchez, E, P. Cantón M, B, M. (2000). Compendio de Educación Especial. Manual Moderno. México.

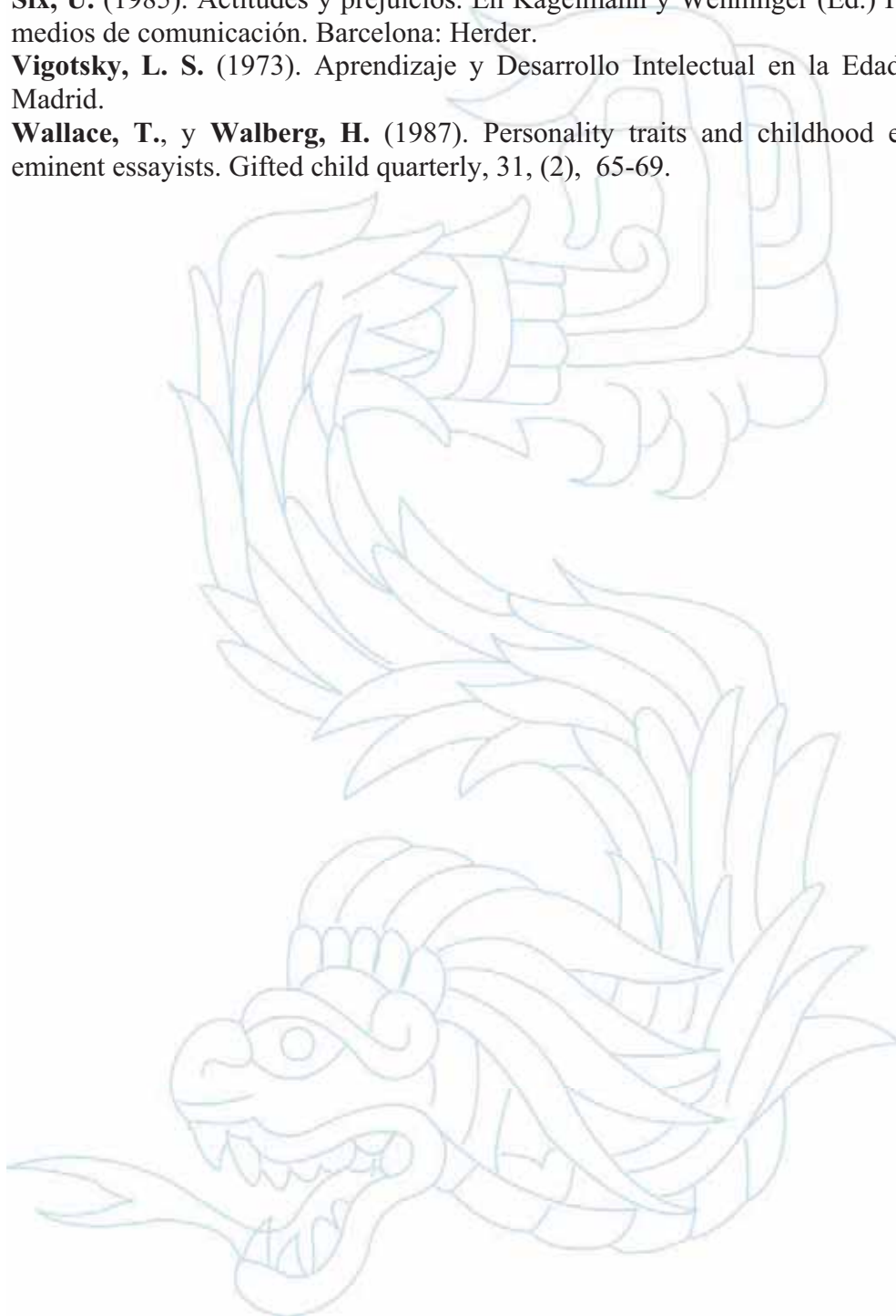
Selvini, Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., Prata, G. (1977). Paradoxon und Gegenparadoxon. Stuttgart: Klett-Cotta; vers. cast.; Paradoja y contraparadoja. Paidós Ibérica. Barcelona, 1991.

Silverman, L. K. (1983) Personality development: The pursuit of excellence. En journal for the Education of the Gifted.

Six, U. (1985). Actitudes y prejuicios. En Kagelmann y Wenninger (Ed.) Psicología de los medios de comunicación. Barcelona: Herder.

Vigotsky, L. S. (1973). Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar. Akal. Madrid.

Wallace, T., y Walberg, H. (1987). Personality traits and childhood environments of eminent essayists. Gifted child quarterly, 31, (2), 65-69.





EL TACTO DOCENTE ANTE ALUMNAS Y ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES Y/O TALENTOS ESPECÍFICOS

María del Socorro Ávila López, María de los Ángeles Gómez López y Maricela Zúñiga Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
cocoavila68@hotmail.com; gomezl@uaeh.edu.mx; innomary@hotmail.com

Resumen

En las 2 últimas décadas, en el ámbito educativo mundial, se ha centrado la mirada en los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, y nuestro país no es la excepción, ya que la política educativa actual esta enfocada a mejorar la calidad de la educación planteando la estrategia de Integración Educativa, donde se perfile la aplicación y elaboración de diseños curriculares que ofrezcan respuesta a la diversidad.

Es así como surge el interés por analizar y estudiar las condiciones educativas que se otorgan por parte de los docentes a las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos; con especial énfasis en el tacto docente hacia dicha población en una escuela secundaria general localizada en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México, durante el ciclo escolar 2010-2011, donde se buscará identificar a través de un estudio de caso con un enfoque cualitativo si se manifiesta el tacto docente, vista como la sensibilidad y el compromiso de proteger, educar y ayudar a madurar a las alumnas y alumnos antes mencionados; y de presentarse cuáles son las características destacadas y si con ellas se permite el mejor desarrollo de esta población educativa. Se presenta el proyecto de investigación como parte de las actividades académicas del Programa de Especialidad en Docencia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y que espera enriquecerse con las aportaciones que surjan en este VIII Congreso de la FICOMUNDYT.

Palabras clave: tacto docente, aptitudes sobresalientes, talentos específicos, diversidad.



Introducción

En las dos últimas décadas, en el ámbito educativo mundial, se ha centrado la mirada en los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) ya sean alumnos discapacitados o alumnos con aptitudes sobresalientes, y sobre el tema se han generado un sinnúmero de publicaciones, investigaciones e iniciativas educativas.

México no es la excepción, la política educativa actual esta enfocada a mejorar la calidad de la educación y plantea la estrategia de la Integración Educativa como un proceso que permita a los alumnos con necesidades educativas especiales el acceso al currículum de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), ampliando de esta manera las posibilidades para que esta población pueda cursar su educación en ambientes normales; donde se plantee la aplicación y elaboración de diseños curriculares que ofrezcan respuesta a la diversidad existente.

Una parte de esta diversidad la representan las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos y en este contexto se centra el presente trabajo, con la intención de reflexionar y analizar cómo dar una mejor atención a esta población, que al interior de las aulas, requieren una atención correspondiente a las necesidades específicas que presentan.

Por lo previamente mencionado, surge el interés por analizar y estudiar las condiciones educativas que se otorgan a alumnas y alumnos que presentan aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos; interés enfocado en el tacto docente hacia dicha población, ya que en nuestro país la atención a estos alumnos y alumnas se está atendiendo de forma irregular por la falta de lineamientos normativos, conocimientos y formación de los profesores.

Este es un proyecto de investigación que buscará llevarse a cabo durante el ciclo escolar 2010-2011, y actualmente se encuentra en su fase de investigación documental integrada por un estado del conocimiento, el marco conceptual, marco teórico, el planeamiento del problema así como el marco metodológico el trabajo de campo y el análisis de resultados serán desarrollados durante el siguiente semestre, por lo que las conclusiones presentadas son parciales.

1. Antecedentes

En el contexto escolar mexicano, se ha puesto la mirada en los alumnos que presentan aptitudes y cualidades de aprendizaje que sobresalen del común de las alumnas y alumnos de educación básica, a éstos se les ha identificado como sobresalientes y/o talentosos.

La atención de alumnas y alumnos con éste tipo de aptitudes y/o cualidades de aprendizaje sobresaliente presenta sus inicios en la década de los 80's, con el surgimiento del Proyecto CAS (atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes), y es en los últimos 10 años que ha generado un interés particular y ha tomado impulso por parte de las autoridades educativas creándose una propuesta de atención y generándose políticas educativas para ello. En Hidalgo en 1993 se implementa dicho programa en 12 escuelas de nivel básico (preescolar, primaria, y secundaria) en la Cd. de Pachuca.

En el año 2000 el proyecto CAS pasó a formar parte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), al darse una reorientación de los servicios de Educación Especial a favor de la integración educativa.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, estableció lineamientos para la atención a alumnos con aptitudes sobresalientes. En el documento se enuncian dos aspectos



que serán relevantes para que los docentes tengan la formación necesaria y así lograr dar la atención que requiere esta población sobresaliente:

- a) La actualización del personal de educación especial que en el 2002 se inicia con la reforma de la Licenciatura en Educación Especial incorporándose al programa de estudios una asignatura específicamente relacionada a las aptitudes específicas.
- b) Líneas de acción y metas al 2006 donde se plantea el diseño de un modelo de atención para alumnos sobresalientes que asisten a escuelas de educación inicial y básica.

En el año 2003 se inicia el desarrollo del Proyecto de investigación e innovación: “Un modelo de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes”, llevándose a cabo en 13 estados de la República. En el ciclo escolar 2006-2007 se implementó en todo la país, dando como resultado que la comunidad educativa y la sociedad se sensibilizarán e informarán acerca de este tipo de alumnos y que la actualización de los docentes proporcionará a éstos una respuesta educativa acorde a sus necesidades.

En mayo del 2008 el Gobierno Federal y el SNTE suscriben una alianza para la calidad de la educación donde se precisa la atención a alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos con el objetivo de garantizar la atención a esta población. En el plano legislativo también se han generado cambios, el más reciente fue en el artículo 41 de la Ley General de la Educación, donde se adiciona un párrafo relativo a las aptitudes sobresalientes.

Aunque tardía, la política educativa mexicana, ha tomado decisiones importantes en el ámbito de la atención a alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales en situación de aptitudes sobresalientes, cuestión que deberá redituarse en la calidad de la educación, ya que como Valadez (2009) plantea, el avance de un país, en cuanto a la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes, está en función de la articulación que se logre entre la formación y participación de profesionales de la educación, de las políticas educativas, de legislaciones y de recursos económicos y materiales asignados para ello, en este sentido nuestro país está en vía de alcanzar una educación justa e igualitaria para esta población.

2. El tacto docente ante las aptitudes sobresalientes y los talentos específicos de los alumnos de secundaria: un Estado del Conocimiento

La elaboración de un estado del conocimiento relativo a un campo específico requiere de un arduo trabajo de búsqueda y recopilación de materiales relacionados con la temática que se desea abordar, para este caso la importancia del tacto docente ante los talentos específicos de los alumnos de secundaria.

La etapa de construcción

Con base en las categorías analíticas trazadas se realiza la búsqueda en bibliotecas físicas y digitalizadas, tomando como periodo base 2000 a 2010, o en algunos casos por considerar los materiales de gran importancia se incluyen documentos de vigencia un poco anterior a la del periodo señalado. Las categorías que emergen hasta el momento son: sobresalientes y/o talentos específicos; atención a las necesidades de sobresalientes y/o talentos específicos y tacto docente para la atención a sobresalientes y/o talentos específicos; identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.



Sobresalientes y/o Talentos específicos

Hasta el momento para este apartado se han encontrado documentos relacionados: SEP (2006) "Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes"; Alonso (1996) "Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria"; Adrados (1999) "Evolución del concepto de superdotación y de talentos específicos", Prieto y Ferrandiza (2002) "Inteligencias múltiples y talentos específicos" y otros más.

En su artículo "Inteligencias múltiples y talentos específicos" Prieto y Ferrandiza (2002), analizan la teoría de las inteligencias múltiples como modelo para identificar perfiles de alumnos que muestran habilidades extraordinarias (talentos específicos) en áreas concretas como el arte, la música, los deportes, el teatro, la lengua, etc. En su trabajo las autoras definen los diferentes tipos de talentos, desde el marco conceptual del modelo de las inteligencias múltiples y, analizan la propuesta de identificación del perfil de un alumno talentoso.

En su escrito Gutiérrez y Pineda (2004) "Un tesoro escondido" hacen referencia de que los niños tienen una gran riqueza de potencial humano por desarrollar, que en algunas ocasiones se manifiesta de manera sobresaliente con respecto a sus compañeros, y que a pesar de que muchas veces nadie les ha enseñado, tienen una facilidad natural para resolver problemas, tocar un instrumento, escribir poemas, sobresalir en la práctica de un deporte, dibujar, etc. y que es evidente que no se cuenta con las oportunidades y espacios para el desarrollo de estos alumnos convirtiéndose en un problema escolar y social.

Con la intención de lograr una aproximación a las formas en que los docentes trabajan y se relacionan con las alumnas y los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes o talentos específicos al interior de las aulas que ellos atienden, se plantea el desarrollo de este eje de análisis. Para tal efecto se han recopilado materiales que contienen información valiosa al respecto como: Casillas (2004), "Identificación de los niños CAS", "Estrategias para ofertar una educación que satisfaga las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes"; Gutiérrez (2004), "Un tesoro escondido; Zavala y Rodríguez (2004) "El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes, relieves históricos y problemática actual" entre otros.

En su trabajo Casillas (2004) nos presenta una propuesta de solución en torno al análisis y cuestionamiento que se hace en la Dirección de Educación Especial en Jalisco respecto a los elementos que tienen que considerar para la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes, así como los ámbitos que tiene que impactar para realmente mejorar las condiciones educativas en que los alumnos se desarrollan. Se plantea en esta dirección la disyuntiva acerca de cómo se tienen que organizar las acciones que lleven a satisfacer las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes., a partir de la reflexión sobre lo anterior el autor trata de encontrar respuestas.

Zavala y Rodríguez (2004), realizan una revisión histórica en la que plantean que muchas sociedades han intentado estimular las capacidades de sus niños con aptitudes sobresalientes, con la intención de encontrar soluciones creativas a sus necesidades particulares desde el interior de su propio potencial humano; y muestran como el interés y la atención hacia estas poblaciones se han dado de forma discontinua y por lo tanto con escasos resultados.

En la publicación "Respuesta educativa a los alumnos sobresalientes en Latinoamérica" de Luz Pérez (2006), considera que las necesidades específicas (NE) de los alumnos con altas capacidades dentro de la escuela, es tema de igualdad de oportunidades



respecto a los alumnos promedio y a los de baja capacidad, dicho tema se ha tratado de diferente forma en diversos países y estos han realizado cambios importantes en las políticas educativas con el fin de dar atención a esta población. En el artículo “Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación” de Tourón (2006), menciona que la identificación y educación de los alumnos de altas capacidades es un tema inexplorado en nuestro trabajo educativo y que la mayoría de las veces se enfoca a la identificación de niños discapacitados o con dificultades de aprendizaje y que casi nunca se atiende a las necesidades educativas asociadas a las capacidades sobresalientes de los alumnos, por lo que escasamente el docente tiene cursos de formación del tema tratado.

En su libro “El tacto docente en la enseñanza” Manen (1998), hace referencia que el tacto docente se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños. Describe las formas en que los educadores pueden actuar en las relaciones enseñanza-aprendizaje.

El tacto docente representa las diversas formas en que cualquier adulto puede actuar de manera pedagógica con la gente joven. Este tacto pedagógico está gobernado por sensibilidades normativas.

3. Marco conceptual

La búsqueda de información, nos permite conceptualizar tacto docente y nos conduce a observar que existe una clasificación diferenciada del concepto de alumnos que presentan una inteligencia que se destaca del promedio del alumnado en el aula, así, encontramos distinción entre los conceptos: alumnos sobredotados o superdotados, alumnos con aptitudes sobresalientes y alumnos con talentos específicos. Para fines del presente trabajo y de acuerdo a los conceptos estudiados, se ha decidido utilizar el término de Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos, para referirnos a las alumnas y alumnos, sujetos de esta investigación.

Tacto docente

En forma general, el tacto implica tener sensibilidad, significa que respetemos la dignidad y la subjetividad de la otra persona y de que tratemos de ser receptivos y sensibles a la vida intelectual y emocional de los demás, consiste en una serie compleja de cualidades, habilidades y competencias; en el sentir pedagógico es un expresión del compromiso que nos adjudicamos al proteger, educar y ayudar a los niños a madurar.

El tacto pedagógico se manifiesta especialmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños. Describe las formas en que los educadores pueden actuar en las relaciones enseñanza-aprendizaje. El tacto docente representa las diversas formas en que cualquier adulto puede actuar de manera pedagógica con la gente joven. Este tacto pedagógico está gobernado por sensibilidades normativas. (Van Manen: 1998: 159, 169)

Alumnos sobredotados

Los alumnos sobredotados son aquellos que poseen habilidades demostradas o potenciales que muestran evidencia de una gran capacidad de realización en áreas como la intelectual, creativa, académica, de liderazgo o en la artes teatrales o visuales, y que por esta razón



requieren servicios o actividades que ordinariamente no son proporcionadas por la escuela. (Alonso: 1996, 37).

El término de sobredotado muchas veces es impreciso, ya que generalmente se refiere a los dones naturales de una persona, por lo cual se considera una base innata o hereditaria en éste; Woolfolk (2006) propone que los niños verdaderamente sobredotados son aquellos que realizan un trabajo original, muy adelantado para su edad y de una importancia duradera.

Alumnos con aptitudes sobresalientes

En primer término debemos entender que aptitud es la capacidad natural que desarrolla un individuo como producto de sus experiencias educativas en la familia, en la escuela o en la comunidad y que, en circunstancias adecuadas permiten funcionar con dominio y eficacia para satisfacer las exigencias trazadas por un grupo social o educativo.

Entonces ahora se puede decir que los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad (SEP: 2006, 59).

Alumnos con talentos específicos

De acuerdo con el Ministerio de Educación de España, para aproximarnos a un concepto de talentos específicos es necesario distinguir con respecto a los superdotados. Y concibe al superdotado como todo aquel alumno que al presentar un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad en cualquier área, en cambio, el alumno con talento específico es “todo aquel que muestra habilidades específicas en áreas muy concretas como: académicas, matemáticas, verbal, musical, social, artístico, motriz y creativa”.

El talento puede adoptar formas simples en las que los sujetos tienen altos niveles en algún recurso intelectual, físico o personal. También pueden adoptar formas complejas en las que la reunión de varios recursos proyecta manifestaciones especiales tales como el talento académico, que reúne recursos de tipo memorístico, verbal y matemático, o el talento creativo, compuesto por características personales e intelectuales que favorecen el desarrollo de productos originales e innovadores (Castelló y Martínez, 2004)

En forma generalizada los especialistas están de acuerdo en que el talento hace referencia a una habilidad innata basada en un campo de fuerza, también creen que la personalidad del niño y el tipo de oportunidades que han tenido en un ambiente determinado durante un periodo de tiempo, juegan un papel primordial en el desarrollo de algún talento.

En relación a los alumnos con aptitudes sobresalientes se puede decir que son aquellos que su desempeño es superior o por encima del de sus compañeros, pero que solo lo lograrán en algún área del quehacer humano.

Y los alumnos con talentos específicos, son aquellos que sólo tendrán la habilidad para sobresalir en un área específica del quehacer humano.

Al hablar de quehacer humano se refiere a los campos en el que puede desempeñarse como, el campo científico-tecnológico, el campo humanístico-social, el campo artístico y el campo de acción motriz

4. Planteamiento del problema. Situación Problemática y Justificación

El hecho de que en nuestro país, recientemente se haya puesto la atención sobre las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, sean niños o jóvenes, ha generado una problemática especial debido a la escasa experiencia con que se cuenta para identificarlos y atenderlos.

Uno de los principales problemas es la falta de formación inicial del profesorado de educación básica y en específico del docente de educación secundaria para la identificación de los niños con aptitudes sobresalientes y/o con talentos específicos, aún más el problema se incrementa cuando se les considera alumnos problema, que no ponen atención y distraen a sus compañeros. A los profesores les es difícil descubrir lo que realmente les está sucediendo, cuáles son sus capacidades, cualidades, aptitudes y conocimientos, por qué su atención se desvía a otros puntos. Estos son indicadores que los docentes deberían considerar y tratar de entender para poder así atender a este tipo de alumnos de ahí la relevancia del presente trabajo de aportar elementos teóricos que permitan a los docentes interesados en el tema a conocer más sobre las características de esta población educativa.

En México, el intento de atender e identificar a los alumnos antes descritos, se llevó a cabo a través del proyecto CAS (1986), el cual más tarde con la reorientación de los servicios de educación se reorientó para dar inicio a las USAER, cuyo objetivo primordial es dar atención educativa a individuos con discapacidades transitorias o definitivas y con aptitudes sobresalientes, lo que significa ofrecer a los alumnos lo que necesitan de una manera diferenciada y en equilibrio, para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que corresponden a sus potenciales de aprendizaje. Al hablar de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, significa darles diversificación y enriquecimiento en la enseñanza, ya que así lo requieren por sus características cognitivas y de personalidad; sin embargo esto no se ha logrado en educación secundaria por la falta de elementos teóricos y metodológicos formativos en los profesores, lo que hace que los alumnos y alumnas sobresalientes sean ignorados o excluidos.

Otra situación a reflexionar, es que los mismos alumnos y alumnas se consideran como un problema dentro del salón de clases y de la misma escuela, se sienten agredidos por sus compañeros y en ocasiones hasta por los mismos maestros, ya que estos se ven evidenciados al advertir que el alumno tiene mayor conocimiento que ellos.

Estas situaciones conducen en muchos casos, a que la trayectoria escolar y aún más la condición emocional de estos alumnos se vean frustradas como consecuencia de una mala identificación e inadecuada atención hacia ellos. Las consecuencias adversas se observan en niños aislados, solitarios que se les dificulta sociabilizar, que se niegan a desarrollar las actividades planeadas por el docente, que presentan inadaptación escolar y social, y que, sin embargo de haberles dado la atención que merecen deberían haber desarrollado a niveles óptimos sus aptitudes sobresalientes.

Bajo estas circunstancias es de suma importancia el realizar investigaciones y estudios relacionados con la temática, a fin de que se generen estrategias efectivas que ayuden a estos alumnos a desempeñarse en forma óptima dentro del ámbito familiar, escolar, social y por supuesto laboral.



Por todo lo antes planteado el problema de interés para el presente proyecto se centra en identificar ¿Cuál es la importancia del tacto docente al momento de tratar con alumnas y alumnos que poseen aptitudes sobresalientes y /o talentos específicos? Y que para lograrlo se planean los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

Conocer la importancia que tiene el tacto docente en la identificación y atención educativa de las alumnas y alumnos, del nivel de educación secundaria, con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.

Objetivos particulares

- Identificar las características del tacto docente para identificar y atender a alumnas y alumnos con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos.
- Conocer el perfil del tacto de los docentes de secundaria sus características y su importancia en la atención educativa de esta población.
- Reconocer las condiciones educativas que se favorecen cuando existe un tacto docente manifiesto en los docentes de educación secundaria.

5. Marco teórico

El marco teórico nos permite cimentar la investigación, de ahí la importancia que este representa para el desarrollo del presente objeto de estudio; se han estudiado algunos modelos teóricos que respaldan la identificación y atención educativa de alumnas y alumnos sobredotados, con aptitudes sobresalientes, con talentos específico; así como la sustentación del tacto docente que debe existir hacia esta población existente dentro del sistema educativo, llámese este escuela y/o salón de clases.

En primera instancia diremos que la fundamentación teórica del actual trabajo de investigación, esta basado en varios Modelos donde se afirma que la superdotación, las aptitudes sobresalientes y los talentos se desarrollan por medio de un intercambio de factores individuales y sociales. Dentro de los modelos destacan los siguientes:

Modelo de Renzulli

Una persona sobredotada según Renzulli (1978), “es aquella que posee la combinación de elementos propios de un sistema de tratamiento de información (inteligencia elevada), con una alta originalidad y pensamiento divergente (creatividad) y la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencial (implicación en la tarea)”.

Modelo Diferenciador de Dotación y Talento de F. Gagné

Esta teoría desarrollada por Gagné (1985) marca una diferencia entre la superdotación y el talento, al hablar de superdotación se refiere a las aptitudes natas del individuo y que con el desarrollo del aprendizaje, el entrenamiento y la práctica, estos se convierten en talentos los cuales pueden ser expresados en distintas áreas del quehacer humano. Este modelo propone cinco áreas donde se manifiesta la superdotación: intelectual, creativo, socio afectivo, sensorio motor y “otro”.

Modelo de Inteligencias Múltiples de H. Gardner



En este modelo Gardner nos dice que hay 8 tipos de inteligencias: verbal, matemática, espacial, kinestésica corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalística. Este autor considera además que una capacidad es una competencia demostrable en algún ámbito y que se manifiesta en la interacción del individuo con su entorno.

Por las características que presentan cada uno de los modelos que se han estudiado, se considera que para la realización del proyecto de investigación sobre el cual se está trabajando, el modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner, es el que nos proporcionará las bases para que los docentes puedan realizar la identificación de las alumnas y los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en forma oportuna y clara. El hecho de que el docente conozca de la existencia de estas inteligencias hará el trabajo más fácil y sobre todo que se centrará la atención en esa aptitud o talento con el fin de que se sigan desarrollando.

De todo esto se desprende la importancia, de que el profesor además de saber identificar a esta población, tenga el tacto docente necesario para poder impulsar en forma oportuna y correcta las aptitudes y talentos que estos alumnos presentan., con el fin de educarlos y ayudarlos a madurar.

Es primordial mencionar las características más destacadas, que deben presentar los profesores cuando se habla de tacto docente (Pérez, L. 2007), las cuales a continuación se relacionan:

- Entusiasta por su propio trabajo y por el de su alumno. Se enorgullece de los logros de sus alumnos.
- Flexibilidad personal. Permite que el alumno utilice su propio estilo de trabajo o haga las cosas a su manera. Cambia sus planes de trabajo para adaptarse al aprendizaje de sus alumnos.
- Sensibilidad y respeto hacia las motivaciones y los problemas de los alumnos.
- Apertura, comparte información y sentimientos, compromete a los alumnos en la solución de problemas y en la toma de decisiones.
- Motiva y facilita el aprendizaje, pensando de forma explícita en ello y buscando vías adecuadas. Pregunta de tal forma que el alumno busca y llega a la solución.
- Compromiso. La tarea de educar es un compromiso a largo plazo que no se caracteriza por la cantidad de las acciones sino por la calidad y la constancia.

5. El contexto del objeto de estudio

Una condición fundamental para toda investigación es la delimitación en el espacio y el tiempo del campo empírico que se pretende estudiar a fin de conocerlo. El espacio de referencia es la Escuela Secundaria General No. 1 durante el curso escolar 2010-2011, con el caso de alumnos identificados con aptitudes sobresalientes en el área intelectual.

La Escuela Secundaria General No. 1, se encuentra ubicada en la localidad de Pachuca de Soto., en la calle Pachuca s/n, Colonia Céspedes, Código Postal 42090, dicha escuela ofrece turno matutino y vespertino e imparte Educación Básica (Secundaria General).

Dentro de los recursos humanos con los que cuenta la institución se encuentran a docentes que laboran en ambos turnos. Parte de esos docentes pertenecen a las USAER, quienes atienden a la población de alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos



específicos, a los cuales se les ha dado seguimiento desde su educación primaria. Son estos docentes los que a primera instancia deben tener ese tacto docente hacia las alumnas y alumnos con las características ya mencionadas.

El ambiente escolar

El nivel socioeconómico de los alumnos que pertenecen a esta escuela es diverso, se puede definir entre el nivel medio y medio bajo. El ambiente en la escuela es agradable, las personas que laboran dentro de la secundaria se muestran amables con sus compañeros de trabajo al igual que con las personas que acuden a solicitar información. La disciplina en esta escuela es estricta. El trato entre docentes y alumnos es evidentemente cordial, lo mismo que entre los docentes y directivos.

La infraestructura de la escuela

La escuela cuenta además de las aulas de clase, con aula de medios, audiovisual, talleres, laboratorios, biblioteca, canchas deportivas. Así mismo, para el apoyo y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, se cuenta con el aula de USAER, que proporciona los materiales y elementos que permiten brindar a esta población la enseñanza que sus capacidades demandan.

6. Enfoque teórico metodológico

El tipo de investigación con el que se desarrollará el trabajo objeto de estudio, es de tipo cualitativo. Un enfoque cualitativo consiste en evaluar el desarrollo natural de los sucesos, Hernández, Fernández y Baptista (2006), fundamentándose en una perspectiva interpretativa centrándose en la comprensión del significado de las acciones de las personas o instituciones.

Se ha decidido utilizar este tipo de investigación, porque nos permitirá estudiar y analizar las situaciones que viven las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, en el contexto escolar y áulico; además de conocer cuál es su relación con los docentes, con los compañeros, y con su familia. Y así información que nos permita comprender y reconocer como se esta aplicando el tacto docente ante esta población.

Estudio de caso

Para el desarrollo del presente trabajo situado en un paradigma cualitativo, se ha optado el método de estudio de caso, a fin de registrar las conductas del tacto docente de los maestros de secundaria que atienden en sus aulas a niñas y niños con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.

Población de Estudio

Diversos autores señalan, que en el estudio de caso no se selecciona una muestra representativa de una población sino una muestra que permita replicar o complementar la teoría eligiendo el número de casos apropiados para ello. Por lo mismo, para aproximarnos al conocimiento del objeto que se estudia en esta investigación, el tacto docente hacia las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, se elige el análisis del caso de la Escuela Secundaria General No. 1 de la ciudad de Pachuca de Soto

Para este estudio se realizarán observaciones directas de los participantes y de los procesos de identificación; así como entrevistas, con el fin de obtener una mejor credibilidad de los datos obtenidos, y lograr un estudio descriptivo que permita conocer como se presenta el tacto docente ante las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes



y/o talentos específicos, durante el ciclo escolar 2010-2011, de los 3 grados del nivel de secundaria.

Las preguntas de investigación y el marco teórico, que se han indicado con anterioridad durante el desarrollo del presente estudio, constituyen el punto de partida para la recolección de los datos y su análisis posterior, desde los diferentes niveles de análisis de los casos que aquí nos ocupa.

Instrumentos de investigación

Los instrumentos para la investigación fueron elegidos en términos de lo que se desea investigar; el tacto docente ante alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, partiendo de estos constructos se propone la recolección de datos esenciales para el estudio, bajo los siguientes instrumentos de investigación: la observación no participante y la entrevista semiestructurada.

La observación

La observación fue el instrumento inicialmente elegido para tal efecto, el criterio básico para la adopción de la observación como instrumento inicial fue la posibilidad que brinda esta técnica para identificar aspectos primordiales del objeto de estudio. El propósito fundamental de la aplicación del instrumento de observación consiste en lograr una aproximación al objeto de la investigación, a fin de localizar indicadores básicos para la comprensión del problema de estudio; el tacto docente implicado en la investigación.

La entrevista

Para lograr una mejor aproximación a la construcción del objeto de estudio propio de esta investigación se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes, alumnas, alumnos y padres de familia.

Una vez concluida la recolección de los datos a través de la aplicación de los instrumentos diseñados para el actual trabajo de investigación, se establecerá la relación teórica empírica que permita la construcción o complementación teórica producida a partir del análisis de los casos elegidos, para después llevar a cabo la elaboración de conclusiones.

A esta fecha el presente trabajo nos encontramos en el desarrollo del trabajo de campo por lo cual los resultados y conclusiones se integrarán a futuro sin embargo se pueden considerar algunas conclusiones parciales del estudio.

Primeros resultados

Los factores que determinan el proceso de integración de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o un talento específico al grupo escolar son varios y su influencia es diferenciada, algunos de estos factores favorecen más este proceso y otros lo limitan. A través de esta primera fase del trabajo se identificaron desde la investigación documental con un estado del arte que guarda el tema a nivel nacional e internacional enfocado al tacto del docente visto como un valioso medio para la identificación, evaluación e intervención educativa de esta población.

La labor de sensibilización promovida y encauzada por el personal de educación especial: supervisores escolares, los directores de las escuelas y los directores de los servicios de educación especial, es gracias al tacto que ellos requirieron para llevar a cabo



la sensibilidad pedagógica que toda acción educativa necesita para lograr el éxito, el siguiente gran paso es en la práctica cotidiana de los docentes de educación secundaria quienes tienen en su responsabilidad a estos alumnos y alumnas y que a través del presente estudio se buscará el perfil del tacto pedagógico necesario para educar a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.

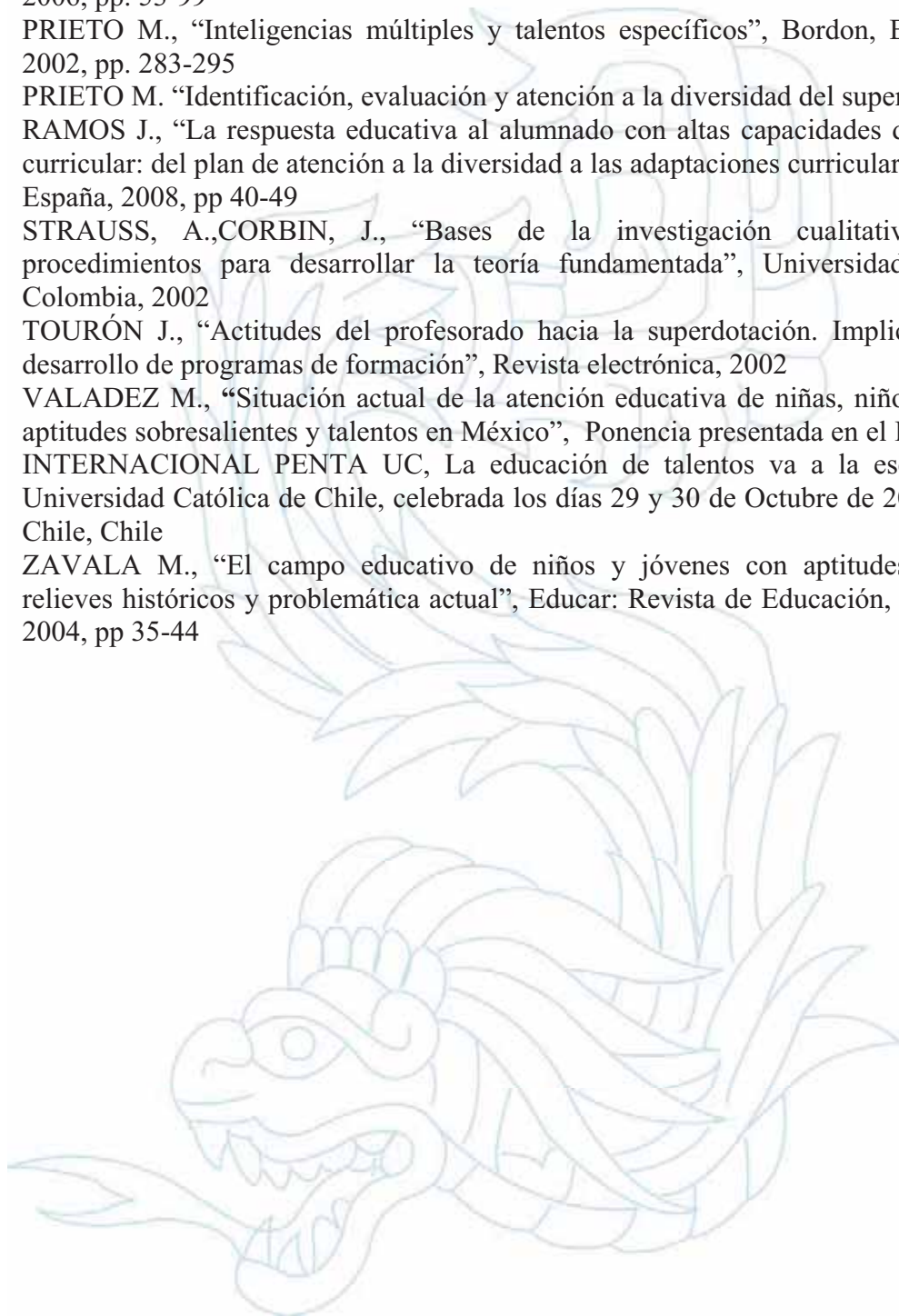
El tacto pedagógico es también necesario hacia la diversidad de cada alumno, es hacer lo que es correcto o bueno para ellos, ¿pero cómo saber qué es lo bueno o lo correcto? Si no podemos ir al nivel abstracto de la teoría moral crítica para responder a esta pregunta de manera general, entonces tendremos que ir al nivel concreto de la experiencia diaria para observar lo que consigue el tacto docente en las situaciones o circunstancias concretas en la integración educativa de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos y que la investigación educativa nos brindará sus resultados.

Bibliografía

- Adrados F, (1999) “Evolución del concepto de superdotación y de talentos específicos”, Comunidad Educativa, España, No. 206, 1999, pp 20-23
- ALMEIDA A., “Alunos talentosos: possíveis superdotados nao notados”, Brasil, 2005
- ALONSO J., “Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria”, Narcea, S.A., 1996, p 37
- BENITO Y., “Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado” México, 2004
- BENITO T., “Intervención e investigación psicoeducativaas en alumnos superdotados”, España, 2000
- BETANCURT J., “Reflexiones en torno a los niños superdotados, la creatividad y la educación”, Revista electrónica, 2004
- CASILLAS, M., “Estrategias para ofertar una educación que satisfaga las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes”, Educar: Revista de Educación, México, No. 29, 2004, pp 45-52
- CASTELLANO E., “Propuesta de intervención: atención educativa a los alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes”, SEP, 2006, p 59
- CORIAT A., “Los niños superdotados”, Editorial Herder, Barcelona, 1990
- FLANAGAN A., “Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores”, Chile, artículo electrónico, 10 de mayo de 2010, consultado en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282005000100010&script=sci_arttext.
- GOBIERNO DE ESPAÑA, Ministerio de Educación. “La superdotación intelectual”. España, documento electrónico, 10 de mayo de 2010, consultado en:
<http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/orientacion/01apoyo/op07.htm>)
- GONZÁLEZ J. “Niños superdotados ¿Ser muy listo es un problema?”, Madrid, 2003, p7
- GUTIERREZ A., “Un tesoro escondido”, Educar: Revista de Educación, México, No. 29, 2004, pp. 17-24
- HERNÁNDEZ, R. et al., “Metodología de la Educación”, Mc Graw-Hill, México, 2006
- MANEN M., “El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica”, España, 1998, pp. 159-169
- MOZKA L., “Identificación de los niños CAS”, Educar: Revista de educación, México, 2004, pp 17-24



- OCHOA M., “Identificación docente de los distintos tipos de niños sobresalientes”, artículo electrónico, 9 de mayo de 2010, consultado en <http://www.monografias.com/trabajo&57/docente-niño-sobresaliente>
- PÉREZ L., “Diferencias evolutivas y variabilidad intelectual entre estudiantes con alta capacidad”, España, 2007, pp. 106-117
- PÉREZ L., “Respuesta educativa a los alumno sobresalientes en Latinoamérica”, México, 2006, pp. 53-99
- PRIETO M., “Inteligencias múltiples y talentos específicos”, Bordon, España, Vol. 54, 2002, pp. 283-295
- PRIETO M. “Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado”, 1999
- RAMOS J., “La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales”, España, 2008, pp 40-49
- STRAUSS, A.,CORBIN, J., “Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada”, Universidad de Antioquia, Colombia, 2002
- TOURÓN J., “Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación”, Revista electrónica, 2002
- VALADEZ M., “Situación actual de la atención educativa de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos en México”, Ponencia presentada en el IV SEMINARIO INTERNACIONAL PENTA UC, La educación de talentos va a la escuela, Pontificia Universidad Católica de Chile, celebrada los días 29 y 30 de Octubre de 2009, Santiago de Chile, Chile
- ZAVALA M., “El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes, relieves históricos y problemática actual”, Educar: Revista de Educación, México, No. 29, 2004, pp 35-44





LOS INTERESES VOCACIONALES EN SUJETOS CON ALTAS CAPACIDADES EN EL DISTRITO DE SANTA MARTA

Carmelina Paba Barbosa y Oscar Javier Martínez Pardo
Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia
carmelinapaba@gmail.com

Resumen

El presente trabajo, parte de los resultados obtenidos en el proceso de investigación desarrollado por el Grupo de Investigación Cognición y Educación en el estudio de identificación de estudiantes con altas capacidades en las instituciones educativas oficiales del Distrito de Santa Marta. Frente a estos resultados surge la inquietud por el estudio de las intereses vocacionales de dichos Jóvenes. Este proceso se desarrolló con 21 estudiantes con altas capacidades previamente identificados, a través de un estudio descriptivo que contempló la aplicación de Pruebas Psicológicas y Conversatorios con los docentes. Producto de este proceso de investigación se corroboraron algunos de los presupuestos teóricos más relevantes en el campo de la elección profesional, particularmente, el reconocimiento de la multipotencialidad como una de las características que genera dificultades en la elección de un programa de educación superior.

Palabras claves: Altas capacidades, intereses vocacionales, multipotencialidad.



Introducción

En relación con el tema de los sujetos con altas capacidades, se han planteado estudios que propenden por la caracterización de estos en términos de rasgos de personalidad y especificidades cognitivas; sin embargo, se registran pocos trabajos que den cuenta de las preferencias vocacionales de esta población. Al respecto, *“revisiones sobre investigaciones como las de Heller, Mönks y Passow (1993), corroboran el hecho de que la orientación vocacional de los alumnos brillantes y bien dotados es todavía un tema tangencial en programas de investigación e intervención sobre el talento superior”* (citado en Pérez, 2006, p. 296) Por ello, el propósito del presente trabajo es establecer a través de metodologías cuantitativas y técnicas cualitativas los perfiles vocacionales de una población de estudiantes previamente identificados con altas capacidades en las instituciones educativas oficiales del Distrito de Santa Marta.

Ahora bien, el estudio de la vocacionalidad en sujetos con altas capacidades, en primera instancia, señala la presencia de una característica distintiva en ésta población, esta se reconoce como multipotencialidad, fenómeno en el cual el sujeto presenta intereses y aptitudes múltiples en relación con la esfera vocacional y la elección de una profesión. Tales intereses y aptitudes están bajo la influencia de las expectativas (las propias y las de los otros) y las tendencias perfeccionistas propias de este grupo poblacional. Estos factores pueden generar dificultades en la toma de decisiones profesionales de los adolescentes con altas capacidades.

De otra parte, un aspecto que justifica el estudio de este tópico es la falsa creencia de que los alumnos más capaces no necesitan ayuda, lo cual puede crear un estereotipo de que ellos pueden elegir una profesión sin ningún tipo de apoyo (Pérez, 1993, 1994; López, 2006). En efecto, el pensar que los alumnos brillantes son capaces del conocimiento y de la elección profesional por sí mismos y que tienen el porvenir asegurado, hace que *“ la orientación profesional sea el elemento más olvidado y descuidado en la educación de los estudiantes superdotados”* (Díaz y Pomar, 1995, p.51).

En los trabajos de Sanborn (1979) durante dos décadas en el Laboratorio de Investigación y Orientación de la Universidad de Wisconsin se planteó que la orientación profesional de los sujetos con altas capacidades era prácticamente inexistente. En la misma línea, Gordon (1978) en el marco del proyecto TALENT con una muestra de 100 alumnos con altas capacidades del nivel de secundaria, concluyó que la orientación profesional fue el aspecto menos considerado en el seguimiento efectuado a estos jóvenes. Otros estudios que toman como referencia la percepción de los alumnos en cuanto a los programas de orientación profesional señalan la ausencia de actividades relacionadas con la preparación para la elección de futuras carreras (Colson, 1980).

Al anterior panorama se suma la falta de programas específicos de atención y orientación en educación superior, situación que puede generar en muchos adolescentes con altas capacidades el abandono parcial o completo de sus estudios (Pérez y Domínguez, 2000, citado en López, 2006). Ejemplo de la anterior premisa es la experiencia del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Occidente, en relación con el establecimiento de las causas de la deserción estudiantil. Los resultados



señalan como factores fundamentales del bajo rendimiento académico en los primeros semestres, la deficiencia en las bases académicas y la desorientación profesional (Meza, 2007).

Tales realidades nos permiten pensar que todo proceso educativo, además de contemplar la orientación personal y educativa, debe ofrecer directrices con respecto a la elección vocacional del estudiante, incluyendo esta población educativa. Dicha asesoría solo es posible en tanto se reconozcan los perfiles y características vocacionales propias de cada sujeto a partir de metodologías que permitan la triangulación de datos ofrecidos por pruebas estandarizadas y la percepción de los docentes que han compartido con los estudiantes las experiencias propias del acto educativo.

Aspectos Conceptuales

Frente al tema de la orientación vocacional de los estudiantes con altas capacidades, Buescher (1987) reconoció cuatro aspectos críticos. El primero, relacionado con la disincronía que se presenta en el desarrollo biológico, social y en el contexto educativo del sujeto; el segundo, corresponde a los sentimientos de desigualdad en relación con sus pares y la búsqueda de identidad y ajuste. El tercero, con el rol y las expectativas que sobre él tienen padres, docentes y compañeros. Finalmente, las dificultades en la elección de la carrera asociada al fenómeno de la multipotencialidad.

Este último aspecto se convierte en una característica altamente interesante para los profesionales de la educación y de la disciplina psicológica. El fenómeno de la multipotencialidad fue descrito como el “problema de la riqueza” por Zaffran y Colangelo (1979), para referirse a los intereses y habilidades de los sujetos con altas capacidades en diversas áreas del conocimiento, lo que les genera dificultad para la escogencia de una profesión entre varias posibilidades.

A pesar de no ser esta una regla confirmada en todos los jóvenes pertenecientes al grupo de sujetos con altas capacidades, se ha observado a través de los resultados obtenidos en diversos estudios que, por lo general, los miembros de esta población poseen actitudes e intereses múltiples que obstaculizan la selección de un campo profesional concreto, (Sanborn y cols., 1971; Khatena, 1982; Perrone y cols., 1979, citado en Díaz y Pomar, 1995).

Esta multipotencialidad genera inseguridad en esta población, causándole desorientación e incapacidad para tomar una decisión concreta y definitiva frente a su futuro vocacional. Todo ello hace que progresivamente se genere incertidumbre e inconformidad en aquellas personas que lo rodean, pues su desempeño no corresponde con las expectativas que sobre él se han forjado. Este ambiente de descontento, propicia el deterioro de la autoimagen del alumno y a su vez, tiene efectos negativos en su desarrollo personal y profesional, tales efectos podrían ser: seleccionar la carrera de modo apresurado e irreflexivo y elegir una profesión bajo la influencia de las opiniones de otros (Díaz y Pomar, 1995).

Otro elemento que genera inconvenientes en la toma de decisión vocacional de este tipo de estudiantes es el contexto social y educativo, dentro del cual se puede destacar la familia, el



profesorado y compañeros, quienes usualmente orientan al alumno brillante hacia la escogencia de profesiones que exigen mucha preparación y estudio, sin tener en cuenta sus intereses, motivaciones y expectativas (Díaz y Pomar, 1995). Desde luego, esta situación contraviene el propósito de la orientación vocacional que no es otro que generar un proceso de ayuda en la elección autónoma de una profesión, la preparación para ella, el acceso al ejercicio de la misma y la evolución y progreso posterior. En ese sentido, la orientación profesional debe fomentar el desarrollo de la persona, y la prevención de problemas de toda índole (Galilea, 2000).

Finalmente una situación que genera dificultades en la toma de decisiones es el hecho de que estos estudiantes están influenciados por las transformaciones que tienen lugar en su adolescencia. En esta etapa existe una gran variedad de cambios en áreas psicosociales tales como: la afectividad, las amistades, la sexualidad, el interés por el éxito, la independencia y la identidad, entre otros. López (2006) señala, que los factores que más afectan al aspecto vocacional-profesional de esta población especial, están relacionadas con el éxito, la implicación con la tarea y la identidad. Dificultades en estas esferas tendrán repercusiones directas sobre cualquier elección.

De otra parte, al hablar de las unidades que abarcan la elección vocacional se deben tener en cuenta dos aspectos: los intereses y aptitudes. Los **intereses** se refieren al conjunto de metas deseadas por el individuo en los distintos ámbitos de su desarrollo, tales como el personal, el académico, el vocacional y profesional.

Súper (1967) clasifica los intereses atendiendo a cuatro métodos para explicitarlos: expresados, manifiestos, revelados por medio de test e inventariados. Los intereses tienen un carácter motivador importante al constituirse en metas a alcanzar. Su formación está determinada por las experiencias vividas por el sujeto en distintos ámbitos e influidos por componentes socioculturales. Los intereses suelen variar a lo largo de la vida y hay edades, como la adolescencia, en los que se tornan inestables (Blanco y Frutos, 2001).

En relación con los aspectos aptitudinales se propone su análisis a partir de un componente genético y un componente de desarrollo en interacción con el medio. Estos hacen referencia a la capacidad de un sujeto para desarrollar determinadas conductas. Se diferencian dos tipos de aptitudes: psicológicas como la inteligencia general y los factores que la integran; y las pragmáticas que se refieren a las capacidades (habilidades) que permiten realizar con eficacia estudios o profesiones (Blanco y Frutos, 2001).

Para la presente investigación sólo se tomó la variable intereses para establecer el perfil vocacional. Es importante mencionar que no se han encontrado registros de investigaciones tendientes al establecimiento de perfiles vocacionales de sujetos con altas capacidades, la mayor parte de los estudios se centran en la formulación y evaluación de programas de mentorazgo u orientación a esta población en relación con la toma de decisión vocacional. Como evidencia de ellos, están los trabajos de Pérez y Domínguez (2000, citado en López, 2006) y las experiencias de las Universidades de las Palmas de Gran Canarias y la de Huelva.

Aspectos Metodológicos

Para el estudio de los intereses vocacionales de los sujetos con altas capacidades se determina una investigación de tipo descriptiva cuyo propósito central es establecer el perfil vocacional de los estudiantes previamente identificados.

La muestra está conformada por 16 estudiantes identificados previamente por Paba, Cerchiaro y Sánchez (2007) en un estudio con 1120 estudiantes en las instituciones públicas del distrito de Santa Marta. Lo anterior implicó que el muestreo fuese de tipo no probabilístico particularmente intencional a juicio de los investigadores (Martínez, 2005).

Para la ejecución del trabajo se desarrollaron seis fases que garantizaron su operatividad:

- Socialización de la propuesta en instituciones educativas del Distrito de Santa Marta.
- Recolección de información a través de conversatorios con docentes
- Establecimiento del contacto individual con los estudiantes previamente identificados.
- Aplicación de instrumentos
- Procesamiento de la información.
- Análisis de los datos y devolución de resultados.

Los instrumentos para la caracterización de los perfiles vocacionales de esta población se utilizaron el cuestionario Kuder Escala de preferencias Vocacional Forma CH (Kuder, 1994) y el cuestionario 16 PF Forma A, acompañado del programa informático SYS (Escobar, 2006).

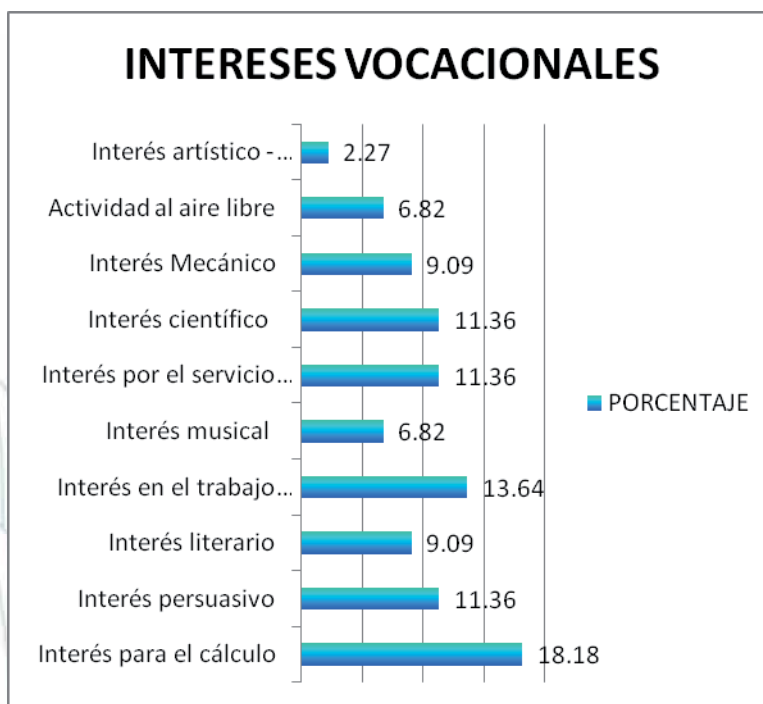
De otra parte, en apoyo a los datos obtenidos a través de las pruebas enunciadas anteriormente (Kuder Vocacional y 16 PF SYS) se logró establecer categorías de análisis en relación con los posibles programas de formación técnica, tecnológica y de pregrado que se corresponden con las características de los estudiantes con altas capacidades, de acuerdo con la percepción del docente. Para establecer dichas categorías se utilizó el programa informático de investigación cualitativa Atlas/ ti que permitió la organización y análisis de los datos suministrados por los docentes de los grados 10º y 11º de las instituciones oficiales del Distrito de Santa Marta.

Resultados

Para el establecimiento del perfil vocacional de los estudiantes identificados previamente con altas capacidades se utilizaron esencialmente dos instrumentos: En primer lugar el Kuder Vocacional, luego el 16PF SYS y, finalmente, las opiniones de los docentes sobre los posibles intereses vocacionales de sus estudiantes. Los datos se han organizado básicamente en tres partes: En primera instancia, aquellos que corresponden al Kuder Vocacional expresando de manera puntual las distribuciones de la muestra respecto a los intereses evaluados por el instrumento, luego los resultados obtenidos en el 16PF SYS y, finalmente, a través de una tabla, se exponen los resultados del proceso de triangulación

que representan la conjunción entre la percepción de los docentes frente a los intereses vocacionales de los estudiantes, el Kuder Vocacional y el 16PF SYS.

Gráfica N° 1 Intereses Vocacionales

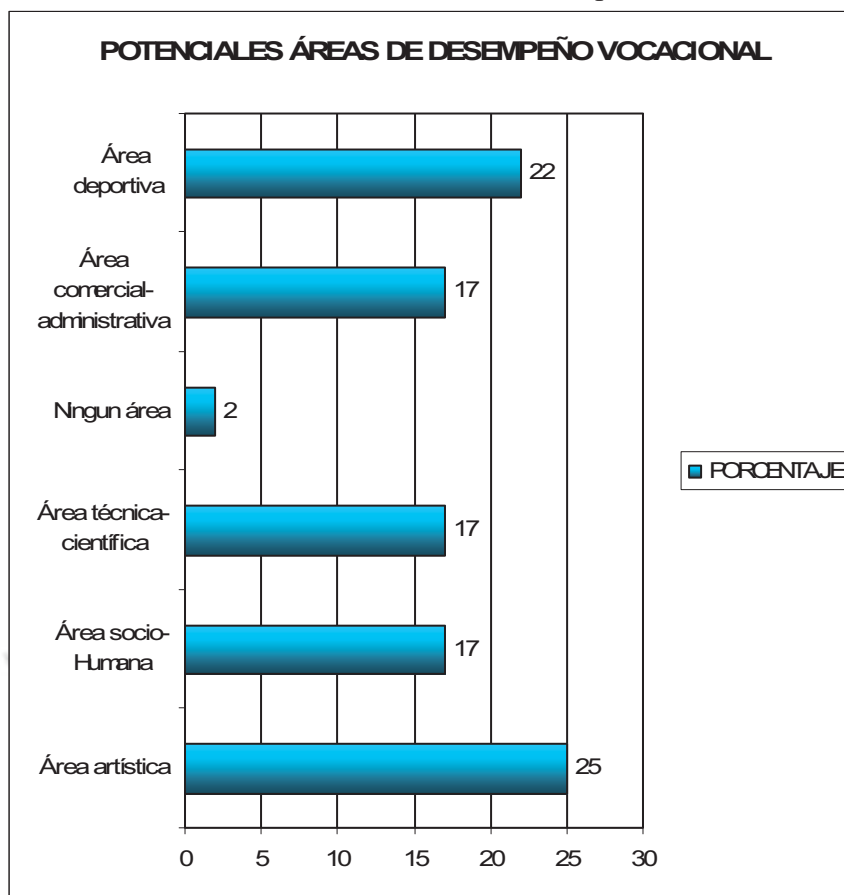


Frente a los resultados del Kuder Vocacional se encontraron los siguientes aspectos: El 18% de la muestra presentó interés por el cálculo siendo ésta la puntuación más alta; el 14%, interés por el trabajo de oficina; iguales porcentajes (11%) obtuvieron los intereses científicos, el servicio social y el interés persuasivo. En orden descendente se encuentra el interés literario y mecánico con un 9% cada uno y, finalmente, el interés por actividades al aire libre y musicales con un 7% respectivamente. El resultado más bajo se obtuvo en las actividades artístico – plásticas.

En relación con los resultados del 16PF SYS, es relevante señalar que éstos se expresan a través de cinco áreas vocacionales, que a su vez comprenden un amplio número de profesiones.



Gráfica N° 2 Potenciales áreas de desempeño vocacional



Los datos de la gráfica N° 2 establecen que el 25% de los estudiantes con altas capacidades de acuerdo con su perfil de personalidad podrían desempeñarse de forma exitosa en profesiones que se encuentren en el área artística y el 22% en carreras relacionadas con el área deportiva. Es importante destacar que el 17% de los sujetos muestran un perfil que corresponde a profesiones ubicadas en el área comercial administrativa, el 17%, al área técnica – científica y otro 17 % al área socio – humana. Finalmente, un 2% de los evaluados no presenta un interés vocacional definido.

Los productos que se observan en la tabla N. 1 se han expresado de manera cualitativa dada la naturaleza de los datos y se ha propuesto este formato con el propósito de facilitar la lectura de la información obtenida:

Tabla N°1 Caracterización Vocacional

CÓD	KUDER VOCACIONAL	PERCEPCIÓN DOCENTE	16 PF SYS	COINCIDENCIAS
S 1	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por el cálculo • Interés persuasivo • Interés literario 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de área técnica • Área social • Filosofía 	<ul style="list-style-type: none"> • Área artística • Área socio-humana 	Programas de socio-humanidades



	<ul style="list-style-type: none"> • Interés en el trabajo de oficina 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho • Cualquier carrera • Programas humanísticos 		Programas relacionados con el arte
S 2	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por el cálculo • Interés musical • Interés por el servicio social 	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina • Cualquier carrera 	<ul style="list-style-type: none"> • Área socio-humana • Área técnico-científica 	Programas de socio-humanidades Medicina Aplica para la mayoría de programas
S 3	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad al aire libre • Interés científico 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de área técnica • Programa ecológico • Derecho • Ingeniería 	Las puntuaciones no permiten determinar un área.	Programas ecológicos y marinos
S 4	<ul style="list-style-type: none"> • Interés persuasivo • Interés literario • Interés musical • Interés por el servicio social 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de área técnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Área técnico-científica • Área artística • Área comercial-administrativa 	Programas artísticos Programas técnicos
S 5	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por el cálculo • Interés científico • Interés en el trabajo de oficina 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería industrial • Área de las matemáticas • Programa humanístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Área artística • Área comercial-administrativa • Área socio-humana • Área técnico-científica 	Programas de ingeniería programas de matemáticas Programas socio-humanos
S 6	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por el cálculo • Interés científico 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa humanístico • Ingeniería 	<ul style="list-style-type: none"> • Área deportiva • Área técnico-científica • Área socio-humana 	Programas socio-humanísticos Programas científicos
S 7	<ul style="list-style-type: none"> • Interés mecánico • Interés musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería electrónica 	<ul style="list-style-type: none"> • Área artística • Área deportiva 	Programas de ingenierías Programas artísticos
S 8	<ul style="list-style-type: none"> • Interés persuasivo • Interés artístico plástico • Interés por el servicio social 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualquier carrera • Pedagogía 	<ul style="list-style-type: none"> • Área artística • Área comercial-administrativa 	Programas artísticos Programas de licenciatura



S 9	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por el cálculo • Interés persuasivo • Interés literario • Interés en el trabajo de oficina 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Humanidades • Programa de área técnica • Programas empresariales • Contaduría • Ingeniería de sistemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Área deportiva 	<p>Programas administrativos</p> <p>Programas de humanidades</p> <p>Programa de ingeniería</p>
S 10	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad al aire libre • Interés mecánico • Interés científico 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de área técnica • Ingeniería • Administración 	<ul style="list-style-type: none"> • Área artística • Área deportiva • Área socio-humana 	<p>Programa técnico</p> <p>Programa socio-humanidades</p> <p>Programas deportivos</p>
S 11	<ul style="list-style-type: none"> • Interés mecánico • Interés por el cálculo • Interés en el trabajo de oficina 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de área técnica • Programa de ciencias de la salud • Administración • Área de las matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Área artística • Área deportiva 	<p>Programas técnicos</p> <p>Programas socio-humanos</p> <p>Programas de administración</p> <p>Programa de matemáticas e ingenierías</p>
S 12	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por el cálculo • Interés persuasivo • Interés literario • Interés en el trabajo de oficina 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de comunicación • Programas técnicos o científicos • Programa de humanidades • Derecho 	<ul style="list-style-type: none"> • Área artística • Área comercial-administrativa • Área deportiva • Área socio-humana 	<p>Programas administrativos</p> <p>Programas artísticos</p> <p>Programas de comunicación</p>
S 14	<ul style="list-style-type: none"> • Interés mecánico • Interés por el cálculo • Interés en el trabajo de oficina 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho • Ingeniería • Programa de humanidades • Cualquier programa • Programa de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Área artística • Área comercial-administrativa • Área técnica - científica 	<p>Programas de ingeniería</p> <p>Programas de administración</p> <p>Programas técnicos</p>
S 15	<ul style="list-style-type: none"> • Interés científico • Interés por el 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de área social 	<ul style="list-style-type: none"> • Área deportiva 	<p>Programa socio-humanidades</p>



	servicio social	<ul style="list-style-type: none">• Medicina• Administración• Programa de comunicación• Cualquier programa de pregrado		
S 16	<ul style="list-style-type: none">• Actividad al aire libre• Interés por el servicio social	<ul style="list-style-type: none">• Programa de Humanidades• Programa de área Social	<ul style="list-style-type: none">• Área comercial-administrativa• Área deportiva• Área técnico científica	Programa de socio-humanidades

La anterior tabla expresa los datos cualitativos provenientes de la aplicación del test Kuder Vocacional, 16 PF SYS y el conversatorio con los docentes (percepción docente). Tales resultados, indican que existe mayor correspondencia entre los datos arrojados por los estudiantes en la prueba Kuder Vocacional y los suministrados por los docentes. Llama la atención que para algunos casos (sujeto 3, 15 y 16) sólo se logró establecer coincidencias en los resultados para un programa de Pregrado, mientras que en otros las coincidencias se presentaron en tres y cuatro programas (sujetos 2, 5, 9,10, 11,12 y 14). Es importante destacar, que las percepciones de los docentes dan cuenta de un buen nivel de conocimiento de los perfiles de sus estudiantes en materia vocacional. También resulta interesante verificar el potencial de dichos estudiantes manifestado en el hecho de ser competentes en diferentes dominios. Dicho potencial les permite rendir en diversas áreas (multipotencialidad).

Análisis y discusión de resultados

Frente a los resultados sobre Intereses Vocacionales se puede mencionar como un aspecto relevante el fenómeno de la multipotencialidad que se encuentra corroborado en los datos ofrecidos en la tabla N° 1. En ella se plantea que un sujeto puede presentar intereses vocacionales en una o hasta cuatro áreas vocacionales, tal como se describe en la información obtenida a través de la aplicación de las pruebas Kuder Vocacional, 16 PF SYS y las formulaciones del grupo de docentes (Pérez y Domínguez, 2000 citado en López, 2006). Como hechos que convalidan los hallazgos de este estudio, se pueden citar a manera de ejemplo, dos de los casos reseñados por French (1959). El primero de ellos es un estudiante que presentó intereses vocacionales para cuatro áreas propuestas por el Inventario de Intereses Vocacionales de Kuder y otro que mostró aptitudes claramente desarrolladas para aplicar a ocho profesiones.

La tarea que surge a partir del reconocimiento de la multipotencialidad como una realidad de los sujetos con altas capacidades es ayudar a valorar esta condición, a partir de la orientación al estudiante en programas de pregrado que ofrezcan especialidades y alternativas múltiples que promuevan el desarrollo de su potencial de forma amplia. En tal sentido, uno de los derroteros para la asesoría del sujeto perteneciente a esta población es la formulación de acciones y actividades que fomenten un autoconcepto positivo, lo cual está estrechamente relacionado con posibles decisiones profesionales. Como ejemplo de estas



acciones se encuentran los programas de mentorazgo formulados en las universidades con el propósito de brindar estrategias a los estudiantes que posibiliten la escogencia de la carrera teniendo en cuenta los intereses vocacionales y el uso adecuado de sus capacidades (López, 2006).

Otro aspecto que demanda especial atención son los resultados del proceso de triangulación de la información a partir de la aplicación de los tres instrumentos (Kuder Vocacionalidad, 16 PF SYS y Conversatorio con los docentes) formulados en la metodología. En ellos se plantea que los programas de Humanidades y aquellos relacionados con el Cálculo (área de rendimiento excepcional mas señalada por los docentes) como las Ingenierías, programas Empresariales, entre otros, resultan ser los que usualmente se ajustan más al perfil de los estudiantes evaluados.

El desempeño excepcional y los intereses por el Cálculo podrían ser el resultado de un alto nivel de inteligencia lógico – matemática propuesta por Gardner (1983) y Gallagher (citado en Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997) como característica de estos sujetos. Cabe anotar que, dicha categoría de inteligencia no resulta estar asociada con la perspectiva teórica con la que se ha trabajado. Pues bien, en aras de fundamentar un Perfil Vocacional de los sujetos con altas capacidades, cabe preguntarse si generalmente esta población presenta rendimientos excepcionales en el área de las matemáticas y si esta condición está estrechamente relacionada con su preferencia vocacional por programas asociados al Cálculo.

Otro elemento valioso en el marco de este trabajo son los aportes en términos de percepción por parte del grupo de docentes frente a las preferencias vocacionales de los estudiantes, pues de los datos de la tabla N° 1 se infiere que los profesores son excelentes predictores de los intereses vocacionales de sus estudiantes; en palabras de Lorenzo (2005), es el docente el profesional que mejor conoce las características de sus alumnos, ya que el tiempo que comparte con éstos le permite el reconocimiento de características que desde realidades objetivas, como son los test de evaluación, en ocasiones resulta difícil de descubrir. Este estudio nos permite suponer que la tarea docente al parecer trasciende el currículo formal y se ubica en el currículo oculto, aquel que genera en el docente la concepción de un estudiante capaz, un estudiante autentico, un estudiante en contexto, un estudiante diverso.

Finalmente, se considera que el trabajo de caracterización vocacional abre las puertas para el establecimiento de una línea base sobre las preferencias vocacionales de los estudiantes con altas capacidades. Los perfiles que se derivan de estudios de este tipo permiten la formulación de programas de orientación vocacional que reconocen la diversidad, es decir, a un sujeto que a pesar de sus altas capacidades requiere de la ayuda y acompañamiento de profesionales ampliamente calificados.

Las tareas que se desprenden de este estudio serán, en primera instancia, la selección de una muestra de sujetos con altas capacidades, significativa en términos estadísticos; en un segundo momento, el uso de herramientas cualitativas que rescaten las percepciones de un grupo amplio de docentes, de los estudiantes y de la familia como miembros de los contextos de interacción de estos jóvenes; y, por último, la formulación de un estudio

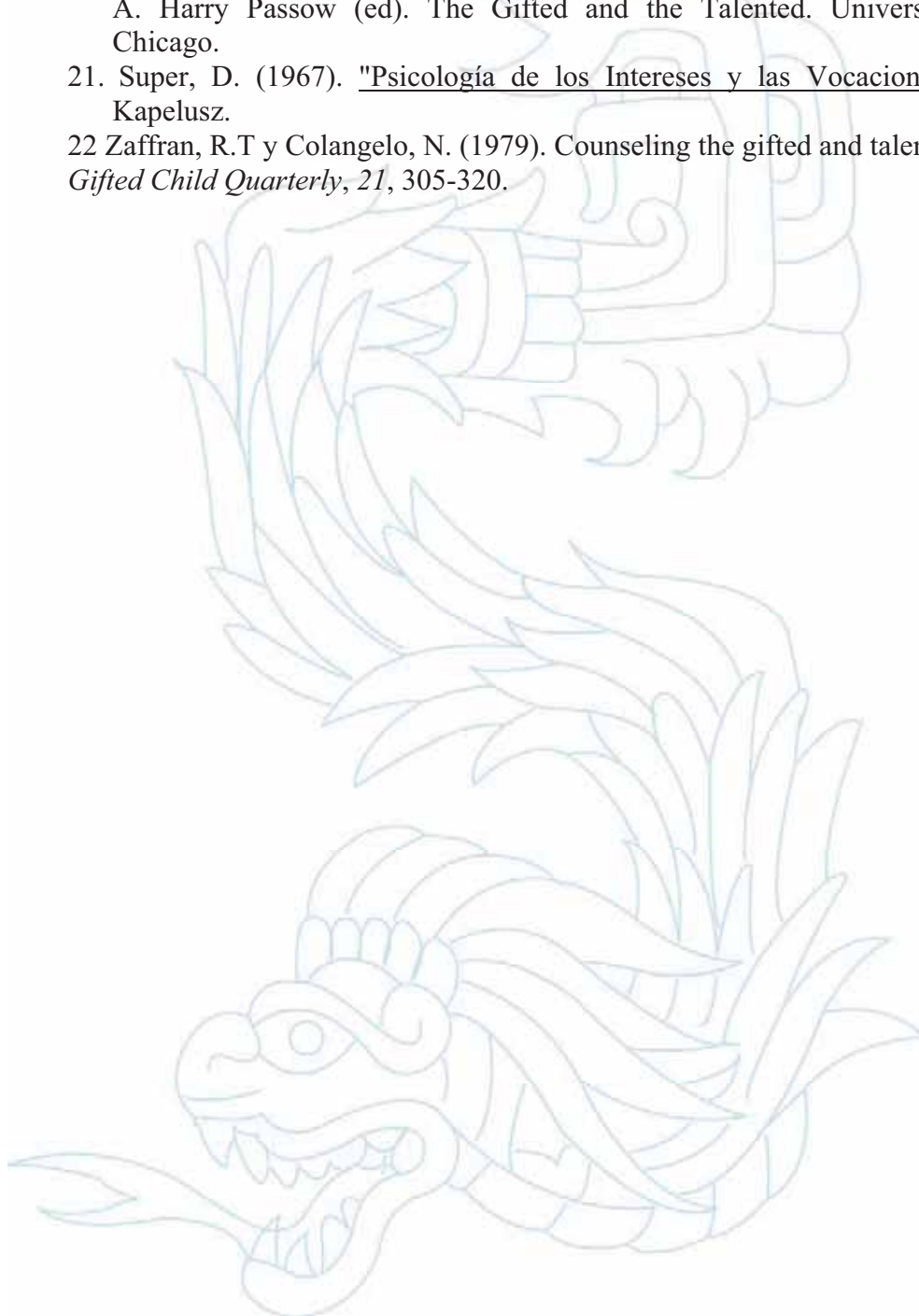
longitudinal capaz de registrar aspectos relacionados con los intereses vocacionales durante la etapa de educación media y, luego, aquella que corresponde al nivel de educación superior.

Referencias Bibliográficas

1. Blanco, M. y Frutos, J. (2001). *Orientación Vocacional. Propuesta de un instrumento de auto orientación*. Extraído el 12 de febrero de 2008 desde http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF4/Art%EDculos/orientacion_vocacional.htm
2. Buescher, T.M (1987). Counseling gifted adolescents: A curriculum model for students, parents, and professionals. *Gifted Child Quarterly*, 31, 90-94.
3. Colson, S (1980). "The Evaluation of a community-based career education program for gifted and talented students as an administrative model for an alternative programan". *Gifted child quarterly* 24, 101, 106
4. Díaz, O. y Pomar, C. (1995) *La orientación del alumno superdotado*. Extraído el 25 de Abril de 2008 desde dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2476125&orden=0
5. Escobar, O. (2006). *Sistema de calificación de competencias SYS*. (S.f.).Extraído el 14 de Marzo de 2008 desde <http://www.librosdepsicologia.com/csys.htm>
6. French, J.L (1959). *Educating the gifted: a book of readings*. Nueva York: Holt
7. Galilea, V (2000) *Orientación Vocacional*. Extraído el 14 de Marzo de 2008 desde www.sie.es/crl/archivo_pdf/ORIENTACION%20VOCACIONAL.pdf
8. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basics book.
9. Gordon, E.W (1978). How guidance can help in the development of lives and careers. En J.C Flanagan (ed). *Perspectives on Improving Education: Project Talent's young adults ok Back*. Nueva York: Praeger.
10. Kuder, F (1994). *Escala de preferencias -vocacional- (KV)*. Bogotá D. C: Manual Moderno.
11. López, G. (2006). *Atención de los más capaces: propuesta de intervención educativa a través de mentores universitarios*. Extraído el 14 de Marzo de 2008 desde congreso.codoli.org/area_4/Lopez-Aymes.pdf
12. Lorenzo, R (2005). *El maestro y la familia como promotores del talento*. En www.sappiens.com 18 de febrero. Comunidad Europea, Barcelona, España
13. Martínez, C. (2005). *Estadística y muestreo*. Bogota: Ecoe Ediciones.
14. Meza, M. (2007). *La orientación vocacional, un campo por explorar*. Extraído el 14 de Marzo de 2008 desde http://www.universia.net.co/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=9455
15. Paba, C., Cerchiaro, E. y Sánchez, L. (2007). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia. Extraído el 12 de Marzo de 2008 desde [//www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672008000100018&script=sci_arttext&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672008000100018&script=sci_arttext&tlng=es)
16. Pérez, L (1993). *Diez palabras clave en superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino



17. Pérez, L (1994). *Modelos de intervención en alumnos de altas capacidades*. Seminario de formación sobre alumnos de altas capacidades. Institución SEK. Madrid, 7-8 de septiembre. Actas
18. Pérez, L (2006). *Alumnos con Capacidad Superior*. Experiencias de intervención Educativa. Madrid: Síntesis.
19. Robinson, N. y Olszewski-Kubilius, P. (1997). Niños superdotados y talentosos: Temas para pediatras. *Pediatrics in Review*, 18.
20. Sanborn, M.P (1979). Counseling and guidance needs of the gifted and talented. En A. Harry Passow (ed). *The Gifted and the Talented*. University of Chicago: Chicago.
21. Super, D. (1967). "Psicología de los Intereses y las Vocaciones". Bs. As. Ed. Kapelusz.
- 22 Zaffran, R.T y Colangelo, N. (1979). Counseling the gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 21, 305-320.





Taller de enriquecimiento personal-creativo con adolescentes de aptitudes sobresalientes

Emma Isabel Soriano Martínez, María Isabel Galindo García, Emmanuel Carlos De Mata Castrejón, Doris Castellanos Simons y Mariana Elizabeth Vargas Pineda
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
soriano.mtz.isabel@gmail.com

Resumen

El propósito del trabajo es describir la experiencia de un Taller de Enriquecimiento Personal-Creativo realizado con adolescentes con aptitudes sobresalientes de nivel secundaria en Cuernavaca, Morelos. El objetivo fue contribuir al desarrollo integral de alumnos a través de las temáticas: la identidad, la integración grupal, las habilidades de comunicación, la creatividad y la solución de problemas, la identificación de valores y de proyectos de vida.

Participaron voluntariamente catorce alumnos de segundo y tercer grado de secundaria de un colegio privado, durante el ciclo escolar 2009-2010, que pertenecían a una muestra previa caracterizada con aptitudes sobresalientes a través de un modelo multicriterial. El taller fue diseñado tomando como antecedente los resultados de una investigación previa. Para su evaluación se implementaron dos estrategias; la primera, para la mejora continua de la intervención considerando la valoración de los alumnos, al finalizar cada sesión, en cuanto a la satisfacción con el taller; la segunda, para evaluar los aprendizajes obtenidos por parte de los participantes a la mitad del taller y al finalizar éste.

Los resultados sistematizados muestran que los participantes se beneficiaron particularmente con actividades que les permitieron identificar y exponer sus intereses, así aquellas que constituyeron un espacio para el autoconocimiento, la exploración e identificación de sus potencialidades, fortalezas y debilidades, la cooperación y al trabajo en equipo. Las estrategias lúdicas resultaron efectivas para el trabajo con los participantes ya que permitieron armonizar intereses personales y actividades, con la estimulación de aspectos claves de su desarrollo personal.

Palabras Clave: Intervención educativa, enriquecimiento personal- creativo, aptitudes sobresalientes.



Introducción

El presente trabajo expone una experiencia de intervención llevada a cabo con adolescentes caracterizados como alumnos con aptitudes sobresalientes en una secundaria privada en Cuernavaca, Morelos.

En los últimos años, se ha evidenciado en el contexto educativo mexicano un auge de la preocupación por implementar propuestas que brinden atención a las necesidades educativas especiales de este tipo de población (SEP, 2006). El consenso a nivel internacional parece estar en la necesidad de ofrecer propuestas que favorezcan el desarrollo integral de estos alumnos, centrándose no solo en sus aspectos académicos, cognitivos, sino también en su desarrollo socioafectivo (Betancourt, 2006; Waidsburd & Sheinberg, 2006).

El presente taller, que se desarrolló como una estrategia de intervención para trabajar desde la escuela con un grupo de adolescentes con aptitudes sobresalientes, se basa en el enriquecimiento de éstos en diferentes áreas: identidad, integración grupal, habilidades de comunicación, creatividad y solución de problemas, identificación de valores y de proyectos de vida.

En el trabajo se presenta una descripción general de esta experiencia, haciendo énfasis en las percepciones y valoraciones que de la misma tuvieron sus principales protagonistas, los adolescentes que participaron en ella.

Marco teórico

Dentro del ámbito educativo en los últimos años se ha prestado creciente atención a los alumnos que resaltan de entre sus coetáneos con las llamadas aptitudes sobresalientes, ya sea aquellos que aprenden con mayor facilidad, que tienen las mejores notas o que tienen una habilidad destacada dentro de un área específica. Tanto en la literatura científica como en el lenguaje coloquial se encuentran diferentes formas para denominar a todos aquellos alumnos que se destacan de entre los demás en un campo determinado, como sobredotado, talentoso, genio, etc.

En México, lo más común es utilizar la denominación de acuerdo con la SEP (2004) que se refiere a los alumnos con aptitudes sobresalientes como los que destacan de su grupo en algún campo del quehacer humano (científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo), y que por lo tanto tienen necesidades educativas específicas. Es por eso que en la estructura del taller del presente trabajo se pretende potenciar las habilidades detectadas con mayor necesidad como se observará más adelante.

Una concepción ampliamente reconocida es la de Renzulli (1996, citado en Sánchez, 2000), quien afirma que indica que las aptitudes sobresalientes se ven implicadas en tres grupos básicos: estar por encima de la media en las habilidades generales, tener un alto nivel de compromiso en la tarea y alta creatividad. Estos niños, requieren diversas oportunidades educativas para seguirse desarrollando, pero estas oportunidades no suelen encontrarse en los programas de instrucción, bajo esta lógica es que se presenta el taller como una opción educativa adicional para el desarrollo de las altas capacidades.

Mönks y van Boxtel, (1995) plantean que en la adolescencia se llevan a cabo diferentes procesos de transformación dentro del ámbito social, los cuales llegan a ser de suma importancia para el desarrollo del individuo, por lo que en este contexto evolutivo-



social que representa la adolescencia deben ser ubicados los tres grupos básicos de rasgos planteados por Renzulli, siendo que el adolescente con aptitudes sobresalientes se encuentra susceptible a cambios en el pensamiento creativo y en el establecimiento de sus relaciones sociales. Estos autores proponen un *Modelo Triádico* que retoma el modelo planteado por Renzulli añadiendo que el proceso evolutivo se realiza en un marco social relevante para el adolescente; afirman que "...es durante la adolescencia cuando es posible realizar algunos cometidos, con el conocimiento creciente de capacidades e intereses, y como el resultado de un proceso evolutivo" (Mönks, y van Boxtel, 1995, p. 113).

Este modelo es útil para indicar que las aptitudes sobresalientes no devienen de un proceso exclusivamente individual, sino que son afectadas por factores externos que pueden ya sea fomentar o inhibir el desarrollo de las mismas, se trata de un enfoque multidimensional que explica este fenómeno desde diferentes variables internas y externas al sujeto.

Sin embargo, Terrassier (1995) habla sobre la disincronía, como una característica en las aptitudes sobresalientes y se refiere a la dificultad en la sincronización en el ritmo de desarrollo en los planos intelectual, afectivo y motor, lo cual suele traer consecuencias en diferentes aspectos de sus vidas. Si bien no se puede hablar de un proceso igual en todos los individuos, este autor sostiene que la condición de sobresalientes hace que las diferencias sean muy marcadas con respecto a los demás en su rango de edad, siendo el usualmente lo intelectual aquello que se encuentra más desarrollado.

Freeman (1995) plantea que no se pueden considerar las aptitudes sobresalientes aisladas del desarrollo emocional, físico y educativo de los niños e incluso que poseen especiales vulnerabilidades y escribe al respecto:

Es posible que el niño superdotado de manera intelectual esté mejor capacitado para captar las señales de comunicación, aunque una aguda percepción basada en poca experiencia pueda producir también alguna errónea interpretación de señales. Por ejemplo, los niños superdotados pueden ser excesivamente sensibles a la crítica, y algunos parecen tomársela más en serio que el niño medio. A esto se añade, puede que debido a su perfeccionismo, la pobre imagen resultado del "estrés" y, algún grado de aislamiento social que, a su vez, puede impedir una reconfirmación normal de la comunicación (p. 279).

Considerando el tema de la vulnerabilidad encontrada en los niños que han sido caracterizados con aptitudes sobresalientes y la importancia de propiciar un desarrollo integral, que no es exclusivo del intelectual, se esboza la idea de una práctica profesional enfocada a la atención de todos los aspectos en el desarrollo del individuo y de aquellos más específicos en los adolescentes caracterizados con aptitudes sobresalientes.

Delors (1994) plantea que la educación en el siglo XXI se debe pensar en dos bases, una de corte intelectual, científico y tecnológico, y otra que devenga en una formación más humanística que propicie valores, actitudes y habilidades individuales. Su propuesta integra los cuatro pilares en los que debe basarse la educación. Éstos han sido el sustento sobre el cual se diseñó el taller – que se reporta en la presente investigación.

Los pilares que propone Delors se describen brevemente a continuación:

- *Aprender a conocer*: consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que le rodea, lo suficiente para desarrollar capacidades profesionales y comunicarse con los demás. El incremento del saber permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar intelectual, estimula el sentido



crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio.

- *Aprender a hacer*: el objetivo es enseñar al individuo a poner en práctica sus conocimientos y adaptar su aprendizaje a las exigencias del mercado de trabajo; además debe aprender a trabajar con los demás para solucionar conflictos.
- *Aprender a vivir juntos (a convivir)*: este aprendizaje tiene una doble misión; en primer lugar el de enseñar la diversidad de la especie humana; y por otro lado, contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Es preciso recordar que el conocimiento del otro pasa imprescindiblemente por el conocimiento de sí mismo.
- *Aprender a ser*: la función esencial de toda educación debe ser el desarrollo de la libertad de pensamiento, de juicio de sentimientos y de la imaginación que necesiten para que sus talentos alcancen un buen potencial. Este aprendizaje tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones.

Los pilares de Delors, no solo se enfocan al aprendizaje de aquellas áreas convencionales que plantea la educación escolar y/o profesional; más bien va más allá, en el sentido que abarcan aspectos individuales del sujeto así como aspectos en los que la educación escolar no se suele centrar, como lo son el aprender a vivir juntos, entre otros procesos sociales y de auto-conocimiento.

Aquí yace la importancia de la aportación de Delors en la presente investigación, ya que mediante varios tipos de actividades en las que predomina el peso de lo lúdico, lo vivencial, lo reflexivo y lo creativo, con los cuatro tipos de aprendizajes utilizados de manera transversal, se pretende potenciar algunas capacidades y habilidades en los adolescentes identificados con aptitudes sobresalientes para enriquecer diversos aspectos de la formación integral de estos alumnos.

Como lo señala Pérez (2006): “La intervención curricular con estos alumnos no debe ser tomada como una colección de actividades o juegos que se unen casi como un rompecabezas, sino que toda propuesta ha de estar fundamentada y organizada coherentemente para su desarrollo” (p. 163).

El Taller de Enriquecimiento Personal - Creativo con adolescentes de aptitudes sobresalientes

Esta experiencia tiene como antecedente el trabajo desarrollado en un proyecto de investigación que se lleva a cabo (2008-2010) en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos titulado “Factores que influyen en el desarrollo de las altas capacidades y los talentos en estudiantes de la educación secundaria de escuelas de Cuernavaca, Morelos”, coordinado por la Dra. Doris Castellanos Simons.

Contexto y participantes

Participaron de manera voluntaria catorce alumnos (entre 13 y 15 años de edad) de segundo y tercer grado de secundaria de un colegio privado de Cuernavaca, Morelos, durante el ciclo escolar 2009-2010, que pertenecían a una muestra previa caracterizada con aptitudes sobresalientes a través de un modelo que consideró de manera combinada los criterios: percentil mayor a 80 en el Test de Matrices Progresivas de Raven (Court y Raven, 2001), nominación de pares a partir del Test Sociométrico ¡Adivina Quién! (Castellanos, 2004), el

promedio académico de los dos últimos bimestres y la nominación de profesores a partir de un cuestionario de caracterización del estudiante (Castellanos, 2004). En este estudio previo se lograron identificar las principales necesidades de enriquecimiento personal de los sujetos en un grupo de aspectos claves: creatividad, estabilidad emocional, habilidades y competencias emocionales, autoconcepto, y aptitudes en diversas áreas y discrepancias al respecto.¹

Descripción del taller

Para el diseño del taller de enriquecimiento personal-creativo se consideraron tres ejes transversales básicos: *aprender a ser*, *aprender a hacer y convivir*, y *aprender a pensar y crear* (Delors, 1996). Su objetivo general fue potenciar el desarrollo personal de los participantes a través de la realización de diversas actividades grupales concebidas en torno a estos ejes.

A continuación se describen los cuatro bloques constituyentes del taller, haciendo énfasis en los objetivos generales de cada uno, así como de las sesiones y las temáticas de las actividades que se desarrollaron durante cada una.

En el Cuadro 1 se resume la estructura general del taller por bloque, sesiones y temas integradores.

El bloque I, titulado *Identidad e Integración* estuvo constituido por cuatro sesiones las cuales tuvieron como objetivo general: Promover el autoconocimiento, el conocimiento mutuo y la reflexión sobre la importancia de la familia para la definición del sentido de la identidad.

La primera sesión estuvo enfocada a las temáticas de adolescencia e identidad, y se trabajó por medio de dinámicas para explorar intereses personales, identificación de características sobre la adolescencia e identificación con ellas. En cuanto a la segunda sesión se desarrollaron los contenidos de autoconocimiento en cuanto a intereses, limitaciones y habilidades, así mismo se retomó la adolescencia pero desde la identificación de las pérdidas y ganancias que percibieron los participantes durante esta etapa. La tercera sesión estuvo orientada a profundizar en el concepto de sí mismo desde el conocimiento de los orígenes de la familia (árbol genealógico), gustos, intereses y la percepción sobre los componentes de ésta por parte de los participantes, además en esta sesión se introdujo el análisis de proyectos de vida. En la última sesión (la cuarta del taller) se continuó con lo desarrollado en la sesión anterior, además de profundizar el conocimiento de sí mismo en base a las aspiraciones profesionales del futuro que tienen y en el cómo lograrlo.

El bloque II (*Comunicación y grupo*) estuvo conformado por la sesión cinco y seis, las cuales tuvieron como objetivo general valorar la importancia de las emociones, el efecto de la comunicación de las mismas tiene sobre sí mismos y el resto de las personas, así como la utilización para beneficio propio, además de promover el desarrollo de las habilidades de

¹ Para el diagnóstico se aplicaron las pruebas de Inteligencia creativa una medida cognitiva de la creatividad, CREA-B (Corbalán, F. J. y cols. 2003), Test de Aptitudes Diferenciales DAT-5 (Bennet, G. K. y cols., 2000), Diagnóstico Integral del Estudio DIE-2 (Pérez, M. y cols. 2002), Cuestionario de Personalidad para Adolescentes HSPQ (Cattell, R. B. y Cattell M. D., 1968), Cuestionario de Valores Personales, SPV (Gordon, L. 1996), Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en niños, STAIC (Spielberger y cols., adaptación española, 1989), Inteligencia Emocional, TMMS-24 (Salovey y Mayer, adaptación española, 2004) Técnica de los Diez Deseos (Castellanos, 2004) y una Técnica Sociométrica para identificar las relaciones sociales entre compañeros de grupo: con la finalidad de identificar las necesidades que presentaban estos alumnos sobresalientes.



percibir, comprender, usar y manejar las emociones (inteligencia emocional). La sesión cinco estuvo dirigida a la identificación de emociones, así como a reconocer el efecto de las emociones negativas en sí mismo y en los otros, potencializar la capacidad perceptiva de las emociones por parte de los participantes y remarcar la importancia y los efectos del lenguaje corporal; mientras tanto la sesión seis retomó los aspectos anteriores, sin embargo, las actividades consistieron en identificar emociones reflejadas en diversas situaciones en materiales visuales como son: dibujos, cortometrajes, etc.

El objetivo general del bloque III (*Creatividad y resolución de problemas*) fue promover la reflexión sobre la importancia de la comunicación en la solución conjunta de problemas, y al mismo tiempo, identificar las propias potencialidades en cuanto a las inteligencias múltiples y su aplicación en la solución de diversos tipos de problemas. La primera sesión de este bloque (la séptima del Taller) la conformaron las temáticas de comunicación, grupo y relaciones interpersonales; la octava sesión incluyó actividades de autoidentificación de las inteligencias múltiples, mientras que la sesión nueve tuvo como objetivos conocer diferentes formas en que puede expresarse la creatividad y reflexionar acerca de las potencialidades creativas presentes en toda persona y su relación con las múltiples inteligencias, identificando fortalezas y debilidades para poner en práctica la creatividad. La última sesión de este bloque (la novena del taller) se enfocó en valorar la importancia de conocer y llevar a la práctica diferentes enfoques de pensamiento para la solución de los problemas académicos y de la vida cotidiana.

El bloque IV (*Valores y proyectos de vida*) tuvo como objetivo general el identificar los diferentes modos o estilos de emprender el análisis y la solución de los problemas y la necesidad de diversificarlos desde los proyectos y metas planteadas en la vida cotidiana. Igualmente, el bloque se centró en propiciar la reflexión acerca de la importancia de los valores y la responsabilidad en la vida personal y social, en el aprender *a hacer* y *a ser*. En la onceava se trataron las temáticas correspondientes a actividades enfocadas a valores y su relación con las necesidades individuales y sociales, así como a los modos de conducta responsable en diversas situaciones. Por último la doceava sesión se dirigió a rescatar las *lecciones aprendidas* cooperativamente a lo largo del taller, destacando su importancia para la vida personal, escolar y social.

Cuadro 1 Estructura del taller por bloque, sesiones y temas integradores

Bloque	Sesiones	Temas integradores
I	Primera: Adolescencia Segunda: Cualidades y Límites Tercera: Vínculos Cuarta: Presente y Futuro	Identidad e integración
II	Quinta: Comprendiendo mis emociones Sexta: Emociones	Comunicación y grupo
III	Séptima: Comunicación Octava: Inteligencias Múltiples Novena: Solución de Problemas	Creatividad y solución de problemas
IV	Décima: Aprender a hacer y convivir Onceava: Pasado y Futuro	Valores y proyectos de vida

Transversalmente *aprender a ser, aprender a hacer y convivir, y aprender a pensar y crear.*



Una vez que se tuvo la estructura general se realizaron sesiones de trabajo semanalmente con dos finalidades, la primera estructurar las sesiones a implementar en los escenarios por parte de los practicantes y prestadores de servicio (UAEM, Facultad de Psicología) bajo la dirección de la responsable del proyecto; y la segunda preparar a los psicólogos en formación para la implementación de las sesiones por medio de talleres vivenciales los cuales eran impartidos también por la responsable.

El desarrollo del taller se llevó a lo largo de doce sesiones con una duración de dos horas semanales, en las cuales se emplearon distintas actividades sobre resolución de problemas, debates de situaciones específicas, creación de productos, etc., así como de recreación. Al finalizar cada sesión se aplicaba un formato para evaluar la sesión (*Formato de evaluación de sesiones*), de igual manera en dos momentos del taller se evaluó la influencia en cuanto a cambios de opinión, puntos de vista y/o sentimientos que tenía en los participantes por medio del *formato de autoevaluación de enriquecimiento personal y creativo*. Se filmaron las sesiones con previa autorización de los participantes, con la finalidad de analizarlas y triangular la información con lo obtenido de manera cuantitativa por medio de los formatos citados anteriormente.

Evaluación del taller

Como ya se mencionó para la evaluación del taller se emplearon los formatos que se describen a continuación:

a) *Formato de evaluación de sesiones*: conformado por ocho ítems de los cuales cinco son preguntas abiertas y tres con respuestas de escala likert dirigidas a la satisfacción del taller y cumplimiento de objetivos

b) *Formato de autoevaluación de enriquecimiento personal y creativo*: conformado por cuatro ítems con respuesta tipo likert, La finalidad del formato es conocer cómo perciben los alumnos las sesiones desarrolladas en el taller, así como el conocimiento adquirido, y determinar si el participante ha cambiado su punto de vista, opiniones y sentimientos a lo largo del mismo.

Análisis de los principales resultados obtenidos

Para evaluar el taller se analizaron las respuestas obtenidas de los *Formatos de evaluación de las sesiones* y el de *Autoevaluación de enriquecimiento personal-creativo*, de los cuales se calcularon frecuencias para identificar el tipo de actividades que tuvieron mayor aceptación y satisfacción en los participantes, así como cuales temáticas habían tenido mayor influencia en ellos. Por otra parte con los datos recolectados con el segundo formato se calcularon las frecuencias para determinar en qué áreas había tenido mayor influencia el taller, esto dependiendo de la percepción que tuviera cada uno de los participantes sobre sí.

a) Satisfacción general de los participantes con el Taller

De acuerdo con los resultados obtenidos a través del *Formato de evaluación de sesiones*, el 30% de los participantes percibieron un nivel alto de satisfacción dentro del taller, el 1% se sintió medianamente satisfecho, mientras que el 3% se mostró insatisfecho, lo cual nos habla un cumplimiento alto de las expectativas de los participantes. En cuanto a la convivencia con sus compañeros el 32% se sintió muy satisfecho con los integrantes del grupo, menos del 1% se percibieron medianamente satisfechos y solo el 1% se sintió insatisfecho lo que muestra que las relaciones dentro del grupo se dieron satisfactoriamente. Finalmente el último rubro se refiere la relación con los psicólogos que impartieron el



taller, el 30% de los participantes se sintieron muy satisfechos, puesto que menos del 1% se sintió medianamente satisfecho y solo el 2% se sintió insatisfecho. Los resultados anteriores que nos habla de una buena empatía con los facilitadores, buenas relaciones entre pares lo que dio pie a la integración grupal, así se rescata el hecho de manera voluntaria dio una buena aceptación del taller, se podrían considerar que esos factores dieron acceso a un buen desarrollo de las sesiones.

Tabla 1 Resultados de la evaluación de las sesiones por los participantes (N= 14)

EVALUACIÓN DE LAS SESIONES DEL TALLER			
Nivel Satisfacción	Alta (muy satisfechos)	Medio (medianamente satisfechos)	Baja (insatisfechos)
¿Cómo se sintieron en el taller?	29.92%	0.72%	2.67%
¿Cómo se sintieron con sus compañeros?	32.36%	0.24%	0.72%
¿Cómo se sintieron con las facilitadoras?	30.41%	0.97%	1.92%
Total	92.69%	1.93%	5.31%

b) Percepción de los aprendizajes realizados en el Taller

Entre los aprendizajes más relevantes en el bloque I estuvieron los relacionados con aspectos de autoconocimiento en cuanto a sí mismos y la familia, así como el conocimiento de los otros y el trabajo en equipo.

En el bloque II los aprendizajes más significativos fueron afines con las diferentes formas de expresión y comunicación (por ejemplo lenguaje corporal).

En el bloque III los aprendizajes más significativos fueron relacionados con la importancia de la comunicación con otros y en el trabajo en equipo, el conocimiento sobre los diferentes tipos de inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, cenestésico-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista), así como las estrategias de aprendizaje que utilizan en su vida diaria, la toma de decisiones en la solución de problemas y la importancia del valor de lo que uno hace.

Finalmente, en el bloque IV los aprendizajes más significativos fueron la reflexión acerca de la importancia de los valores y la responsabilidad en la vida personal y social, además de conocer más a sí mismos, la importancia de la amistad y la unión dentro de un grupo.

De acuerdo con lo anterior, se observa que los temas que con mayor fuerza impactaron en los adolescentes son aquellos que abordan los aspectos sociales, de las relaciones interpersonales, es decir, los aprendizajes que los adolescentes comentaron ser de mayor relevancia son aquellos dirigidos al desarrollo de las habilidades sociales, vinculadas a las relaciones en la familia y los amigos, pasando por el tema de los valores e incluso el autoconocimiento de las habilidades que poseen en la generación de vínculos sociales.



c) Actividades preferidas por los estudiantes

En cuanto al tipo de actividades que más les agradaron durante el taller fueron las relacionadas con la reflexión, resolución de problemáticas, expresión creativa y aquellas en las que interactuaban con sus compañeros, todas permitiéndoles el autoconocimiento y el conocimiento sobre otras personas del grupo; por otra parte, a partir de lo anterior se logró la reflexión sobre la familia (actividades también de su agrado), la importancia de la planeación de un proyecto de vida y la toma de decisiones para lograrlo, de igual forma las actividades con un enfoque ético (valores) se vieron reflejadas entre las que lograron mayor satisfacción en los participantes.

d) Seguimiento y evaluación final del Taller

En dos momentos durante la impartición del taller se realizó la evaluación de éste, considerando la percepción que los participantes tuvieron sobre la influencia del taller en los cuatro aspectos descritos a continuación: primeramente, sobre el conocimiento de sí mismo, de las necesidades y límites, de los valores personales, de las dificultades y potencialidades; en un segundo aspecto lo relacionado al conocimiento y valoración de los orígenes, de la familia y de la historia de vida; como tercer aspecto la percepción del conocimiento y comprensión de los compañeros y cambio en la relación con los otros y, por último, lo referente a reflexión e iniciativas en relación con la vida personal.

La etapa del seguimiento arrojó como resultado que los participantes perciben una mayor influencia por parte del taller en los aspectos del conocimiento y comprensión de los compañeros y cambio en la relación con los otros (relaciones interpersonales) y una menor influencia en el conocimiento de sí mismo y en la reflexión de la vida personal.

La etapa de evaluación final los datos apuntan hacia una influencia similar en los cuatro aspectos citados; sin embargo, de acuerdo con los resultados hubo una tendencia a percibir mayor influencia en lo vinculado a la reflexión e iniciativa en la relación con la vida personal.

Tabla 2 Resultados de la percepción de la influencia del taller

Valoración	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA	
	E1	EF	E1	EF	E1	EF	E1	EF
Evaluación								
Conocimiento de sí mismo	7.69	33.33	46.15	66.66	46.15	0	0	0
Orígenes, familia e Historia de vida	23.07	55.55	38.46	11.11	38.46	33.33	0	0
Relaciones Interpersonales	15.38	44.44	61.53	55.55	23.07	33.33	0	0
Reflexión de la vida personal	23.07	44.44	30.76	55.55	38.46	0	7.69	0

Nota: E1 (Evaluación 1) y EF (Evaluación Final)

Conclusiones

Adoptar una postura con base en el desarrollo integral de los adolescentes con aptitudes sobresalientes, significa reconocer que su éxito personal, social y laboral, no depende exclusivamente de las características personales sino, de las condiciones que ofrece el contexto en el que se desarrollan. En este sentido, la interacción entre ambos factores, el individual y el ambiental, es lo que permite que una persona se comporte de una manera u



otra. El poseer aptitudes sobresalientes no es una condición estática sino, por el contrario, es una condición que se puede ir alimentando y potenciando conforme la persona reciba se vea estimulada para ello. En este sentido, el papel del contexto escolar, junto con otros contextos esenciales para el desarrollo de la personalidad, sobre una importancia básica a la hora de programar acciones y estrategias que lo propicien.

La importancia de atender a estos adolescentes con aptitudes sobresalientes fue el poder contribuir en el logro de su desarrollo integral y pleno, a través de la implementación del “Taller de Enriquecimiento Personal y Creativo”, así como permitir que los adolescentes se apropien de las herramientas necesarias para convertirse en personas que manifiesten sus capacidades en cualquiera de los campos de acción por los que han mostrado sus preferencias y, de esta manera, colaboren y participen activamente. La experiencia permitió igualmente reconocer las amplias posibilidades que tiene la escuela para contribuir a estos fines.

Bibliografía

- Castellanos, D. y Grueiro, I. (2007). *Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo en Talento: Concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar*
- Freeman, J. (1995). *Aspectos emocionales de la sobredotación*. En Freeman, J. *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y psicopedagógicos*. Trad. Illueca, M. del C. Madrid España: Editorial Santillana.
- Lorenzo, R. y Martínez, M. *Estrategia para el desarrollo del talento*. En: *Talento: concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar*. Comp. Castellanos, D. 2007
- Mönks, F. J. y W. van Boxtel, H. (1995). *Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva*. En Freedman J. *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y psicopedagógicos*. Trad. Illueca, M. del C. Madrid España: Editorial Santillana
- Mozka, L. (2004). *Identificación de niños con CAS*. En revista Educar 29. Revista de educación. Recuperado el 04 de Marzo de 2010, disponible en: <http://educar.jalisco.gob.mx/29/Educar%20No%2029WEB.pdf>
- Pérez, L. (2006). *Programas educativos para alumnos con alta capacidad: sistemas de enriquecimiento*. En Boyd, A. (director editorial), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México, D.F. Editorial El Manual Moderno.
- Sánchez M. E. (2000) *Curso Nacional de Integración Educativa* (guía de estudio), PRONAP, México
- SEP (2004). *Apuntes del proyecto de Investigación e innovación: Un modelo de Intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, México: inédito.
- Terrassier, J. (1995). *Disincronía: Desarrollo irregular*. En Freeman, J. *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y psicopedagógicos*. Trad. Illueca, M. del C. Madrid España: Editorial Santillana.



Proyecto Pequeños Reporteros. Palomitas de la Paz, por los derechos de los niños y las niñas

Bárbara Pérez

Dirección de Educación Especial Jalisco

valero.barbara@yahoo.com.mx

Resumen

El proyecto se realiza en colaboración de la Dirección de Educación Especial y Dirección de Programas de Tecnología en el Aula y C7, surge como parte de las acciones que se realizan dentro del Programa Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos.

Su Propósito es ofrecer un espacio de expresión para alumnos de educación básica en los medios de comunicación, especialmente a aquéllos que han sido identificados con aptitudes sobresalientes intelectuales, creativas y socio-afectivas de las diferentes Zonas Escolares de Educación Especial.

Durante el mes de febrero, los 24 alumnos seleccionados, asistieron a un taller de entrenamiento para el uso y manejo de equipo tecnológico y desarrollo de habilidades para participar, como comunicadores, entrevistadores, camarógrafos, asistentes de producción y cámaras, la selección de alumnos, así como la logística de las sesiones de trabajo fueron coordinadas por Bárbara Pérez Valero, coordinadora del programa Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos y las actividades de capacitación con los alumnos estuvieron a cargo de Andrés Alejandro Flores Talavera.

Desde el inicio del proyecto y hasta finalizar el ciclo escolar 2009-2010, los alumnos participaron en diferentes actividades en medios de comunicación como entrevistas en radio y televisión local.

El día 8 de marzo del presente, se desarrolló la grabación de un programa de televisión que fue transmitido a través del Canal C7: “**Palomitas de la Paz, XX Aniversario de los Derechos de los Niños**” en las instalaciones del Museo Trompo Mágico, posteriormente se envió al concurso internacional del día de la radio y la televisión **ICDB 2010**, por lo que se otorgó el premio regional del **ICDB 2010** a C7 Sistema Jalisciense de radio y TV.

Palabras Clave: Aptitudes Sobresalientes, Medios de comunicación, Derechos de los niños

El proyecto Pequeños Reporteros, surge de una invitación por parte de la Dirección de Programas de Tecnología en el Aula (DIPTA) a la Dirección de Educación Especial (DEE) para la creación de un programa de televisión hecho por niños y para niños.

Con el objetivo de Ofrecer un espacio de expresión para alumnos de educación básica en los medios de comunicación, especialmente a aquéllos que han sido identificados con aptitudes sobresalientes de las diferentes Zonas Escolares de Educación Especial; se pretendía lograr la grabación del programa de televisión, por lo que aunque la idea en un principio era trabajar con alumnos con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales, les sugerimos que la selección de alumnos incluyera otras aptitudes, ya que no necesariamente el sobresaliente intelectual iba a tener facilidad de palabra o empatía con los interlocutores, así que nos dimos a la tarea de identificar alumnos con diferentes aptitudes, principalmente intelectuales, creativas y socioafectivas, con la idea de que sus habilidades le permitieran desempeñarse en las diferentes actividades para desarrollar un programa de televisión.

A partir de la base de datos que se tiene en la Dirección de Educación Especial, con información de los alumnos identificados a través de los servicios de educación especial, se seleccionaron aquellos que contaran con por lo menos, una de las tres aptitudes que se mencionan, que estuvieran entre 4 y 6° de primaria y entre 9 y 11 años de edad.

Se seleccionaron en un primer momento a 39 alumnos a quienes se convocó en las instalaciones de DIPTA para que conocieran el proyecto y valoraran si podrían participar. De este proceso, en la primer sesión de trabajo se presentaron 25 niños y niñas, sin embargo solo 23 fueron los que permanecieron en el proyecto hasta el final, junto a ellos siempre estuvieron padres de familia o familiares de los alumnos.

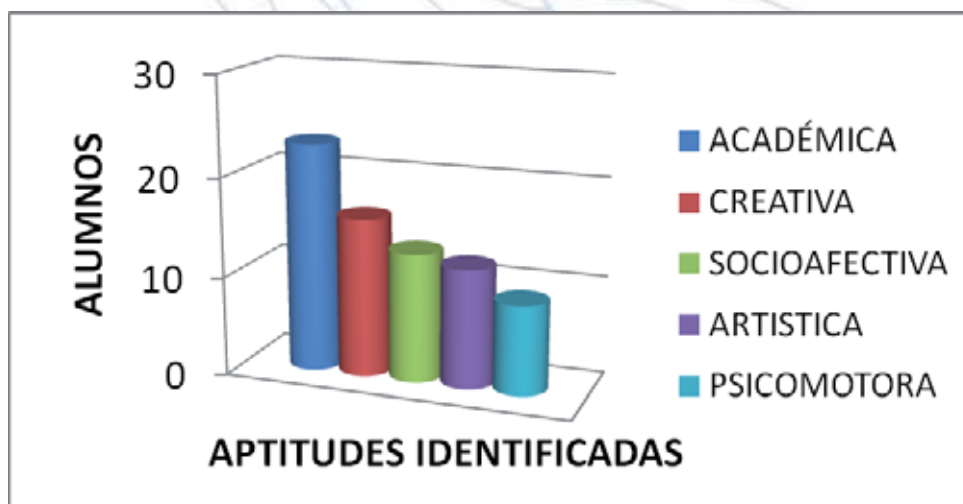


Figura 1. Distribución de alumnos por aptitud sobresaliente, los alumnos pueden tener una o más aptitudes

Se programaron 10 sesiones de trabajo contando con un sábado de ensayo general y el domingo que se grabaría el programa, en la práctica nos dimos cuenta que no era suficiente por lo que en algunas ocasiones las actividades se alargaron por 1 o 1.5 horas más, sobre todo el día de sesión de fotos para la elaboración de banners para la ambientación del programa y para la elaboración de spots promocionales de tv.

Las sesiones se organizaron para que siempre hubiera bienvenida, ejercicio de gimnasia emocional para que los chicos se enfocaran en la actividad a realizar, se desarrollaba un tema y se hacía el cierre de la sesión, cada día se discutía sobre algún tema en relación a los derechos de los niños, y se hacía una práctica con los equipos, ya sea para entrevista, comentarios y de forma conjunta en el uso de la cámara y micrófonos.

Los temas que se desarrollaron fueron: Medios de comunicación, Derechos de los niños, Qué es la entrevista, Qué es un programa de TV, Uso del equipo, Uso de micrófono, Uso de cámara, Taller de infolectura y Expresión corporal.

En cuanto a los apoyos, DIPTA es una dependencia que cuenta con el equipo necesario para la realización de grabación de audio y video, y por parte de la DEE se aportó la papelería necesaria, así como vestuario (chalecos de reportero de diseño especial y hechos a medida de los alumnos y gorras) y algunos alimentos para los alumnos.

En relación a recursos humanos, participamos personal de la DEE y de DIPTA, con el apoyo de padres de familia y por supuesto de los alumnos.

Durante las sesiones de trabajo, los alumnos fueron aprendiendo a manejar los equipos, a conocerse y a desarrollar habilidades para realizar entrevistas y hacer comentarios en torno a los derechos de los niños. Siempre se contó con el apoyo de los técnicos de DIPTA para el manejo de los equipos, también hubo familiares de los alumnos que se involucraron en estas actividades, pero definitivamente los alumnos llegaron a hacer el trabajo solos; el Staff solo les hacía algunas observaciones o sugerencias y los alumnos iban comprendiendo el uso de los aparatos, de forma que se fueron distinguiendo poco a poco quienes serían camarógrafos, quienes entrevistadores o comentaristas, apoyo en producción y manejo del switcher.





Dentro de las actividades aprendieron a hacer guiones para TV, redactar spots, y grabarlos; la grabación de spots fue una gran lección de vida, pues se necesitaba de hacer una selección de alumnos para leer los spots y grabarlos con voz clara y fluida, lo que generó que algunos alumnos sintieran frustración y molestia, así como algunos padres de familia al ver que sus hijos no eran seleccionados, por lo que sucedió que un alumno dejó de ir por tal situación, mientras que otros, lo asumieron de forma más positiva y lograron identificar que su fortaleza estaba en otra área del trabajo a realizar. También hubo un alumno quien se creyó el mejor de todos y conforme se avanzó en el trabajo, también comprendió que el tener una habilidad más desarrollada que sus compañeros no lo hacía el mejor para todo.

Una actividad agregada al plan fue el entrevistarse con Agni, quien es el conductor de la barra infantil de C7, ya que él los acompañaría durante la grabación del programa, en esta sesión, conocieron al productor del programa de Agni y pudieron preguntarle las dudas e inquietudes que tenían sobre la grabación del programa; también tuvieron la oportunidad de participar en un programa en vivo con Agni para promover el programa que se grabaría en las instalaciones del Museo Trompo Mágico y se hizo la invitación al público en general para que asistiera al evento.

Durante el programa, los chicos le acompañaron en la conducción, Agni los entrevistó les permitió que leyeran llamadas del público, hicieran algunos comentarios, recibieran llamadas al aire, etc., lo cual fue una gran experiencia para todos.

En las semanas que se trabajó con los alumnos y pensando en los detalles para la promoción y ejecución del programa de televisión, se pensó en incorporar al equipo una alumna muy especial, DARIANA, quien es intérprete de lengua de señas mexicana, ella participó en la grabación del spot para tv y en el programa de Agni haciendo la interpretación simultánea durante el programa.

Para la última sesión de trabajo en DIPTA, los chicos eran un gran equipo de trabajo, no había diferencia de edad o sexo o aptitud sobresaliente, todos tenían una actividad a realizar y eran parte importante del equipo.



El día del ensayo general, se contaba ya con los banners y la ambientación del espacio en el Museo, ya reunidos todos se hizo la sesión de yoga y se comenzó con la ubicación de los chicos en los diferentes espacios del museo para cada uno de los momentos del programa; se les explicó donde deberían estar y se les habló sobre los tiempos y desplazamientos más adecuados para su mejor desempeño, también se

fueron familiarizando más con el personal de C7 que estaría apoyando a los alumnos con los equipos para la grabación del programa.



El domingo 7 de marzo de 2010, que fue el día de grabación, se les entregó a los alumnos su chaleco de reportero, diseñado especialmente para ellos y a medida; en ese momento, dejaron de ser los alumnos del proyecto para ser los reporteros del programa de televisión, se comportaron con gran responsabilidad hacia sus tareas asignadas, y con gran respeto a los compañeros del staff de C7 que estaban al pendiente de los chicos para apoyarlos en sus tareas.

El programa tuvo una duración de hora y media, en el cual, entrevistaron a otros niños sobre los derechos de los niños, a padres de familia, y a maestros que asistieron a recibir un premio por decorar una palomita de la paz de forma creativa; durante el programa también se contó con la interpretación simultánea de lengua de señas mexicana por parte de Dariana. Al finalizar la grabación, todos disfrutaron de su estancia en el Museo junto con sus familias cerrando así un capítulo en el proyecto de Pequeños Reporteros.

Dentro del proyecto sucedieron cosas interesantes, una de ellas fue la oportunidad de entrevistar a la Premio Nobel de la Paz de 1992 Rigoberta Menchú en su visita a la ciudad de Guadalajara, a la cual asistieron Selene y Amy como entrevistadoras y Hugo Alberto como camarógrafo, durante esta rueda de prensa la Premio Nobel, les contestó de forma extensa la pregunta realizada por las chicas.

También por parte del DIF Jalisco, se nos hizo la invitación para participar en el evento del Día Internacional en contra del trabajo infantil, en el cual participaron dos camarógrafos y varios entrevistadores, quienes estuvieron entrevistando a niños y niñas de la calle quienes tienen trabajos informales y se les está apoyando para que continúen con sus estudios.

Otra actividad interesante generada a partir del proyecto, fue el trabajo con padres de familia, ya que mientras los niños estaban trabajando en el estudio, se aprovechó el tiempo con ellos para darles más información sobre alumnos con aptitudes sobresalientes, pero de forma muy especial se desarrolló el tema de “El reflejo de los padres en los hijos con Aptitudes Sobresalientes, por parte del psicólogo Salvador Mejía, quien es asesor del Programa de Aptitudes Sobresalientes en el Estado.



Posterior a la grabación del programa, se les invitó a los alumnos a participar en el programa de radio de C7, Zona Escolar, con el tema “Los niños sobresalientes, siguen siendo niños?”, donde participaron 3 de los niños del proyecto, quienes nuevamente se adueñaron de micrófonos y el espacio del estudio, haciendo un programa ameno con comentarios muy enriquecedores para la audiencia. También se participó en el programa de radio Escuela para padres, con la asistencia de una alumna del proyecto quien presentó un poema a la madre de su autoría pues estaba cerca esa fecha. De igual forma, el desempeño de la alumna fue notable, ya que el conductor solo le dio algunas indicaciones, y ella continuó con el programa y los comentarios de los radioescuchas de forma muy acertada.



Un logro muy importante es el haber ganado el premio regional por parte de UNICEF para programas de televisión infantil donde la directora del concurso comenta que “...su programa de televisión **Palomitas de la Paz**. Es un ejemplo maravilloso de poner cámaras y micrófonos en las manos de los propios jóvenes y mostrar verdaderamente sus pensamientos y opiniones.” por lo que en noviembre se recibirá el premio en la ciudad de NY EEUU junto a los representantes de los países de Malasia,

Togo, Marruecos, Bangladesh y Uzbekistan.

Para finalizar, es importante mencionar que este proyecto aun tiene mucho que dar, ya que se tiene proyectado que este grupo de alumnos se capacite para la elaboración de documentales, con situaciones de su comunidad, que permitan dar a conocer su entorno con la mirada desde su experiencia y sentir, junto con esto se realizará material de apoyo audiovisual para que los maestros interesados en llevar a cabo estos proyectos puedan replicar la experiencia en sus centros escolares.

El proyecto nos deja muchas satisfacciones, muchos logros y más proyectos para realizar.





Todos los niños, todas las niñas, ¡todos los derechos!

Bibliografía

Comision Nacional de Derechos Humanos. (2000). *Derechos de los Niños*. Mexico DF: CNDH.

Convención sobre los Derechos de los Niños. (26 de AGOSTO de 2008). Recuperado el 8 de FEBRERO de 2010, de <http://www.unicef.org/spanish/crc/>

Secretaría de Educación Pública. (2000). *Libro de Ciencias Naturales de 4 de primaria*. Mexico DF: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2000). *Libro de civismo de 4 grado*. Mexico DF: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta: Atención Educativa de Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. Mexico DF: sep.



Programa de orientación para padres de alumnos sobresalientes de una escuela primaria del estado de Tlaxcala

Programa de orientação para pais de alunos com excelente desempenho escolar de uma escola primaria do estado de Tlaxcala

Fabiola Muñoz y Víctor Manuel López

Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala

fabyuatfee@gmail.com

Resumen

Se diseñó e implementó un programa de orientación con una muestra no aleatoria de seis participantes, seleccionados debido a que sus hijos fueron reportados como alumnos sobresalientes de una escuela primaria en la estadística de fin de ciclo escolar del Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE). Para la implementación del programa se diseñó una ficha de identificación, un cuestionario de evaluación inicial, una guía didáctica denominada “Niñas y niños con aptitudes sobresalientes: Guía para padres” y un cuestionario de evaluación final. El programa consta de seis sesiones con duración de dos horas cada una. La guía didáctica fue empleada durante todas las sesiones. Las temáticas de la guía contienen información y estrategias basadas en la versión preliminar de la Guía de orientaciones para familias con hijos e hijas con aptitudes sobresalientes (2009) de la Secretaría de Educación Pública. La implementación del programa permitió apreciar en los padres disposición e interés por aprender cómo desarrollar el potencial de aprendizaje de sus hijos y participar acertadamente en su educación, lo cual constituye un requisito fundamental para el trabajo colaborativo entre escuela y familia. Sin embargo, a pesar de la normatividad existente en torno a la orientación que se debe brindar a los padres, esta labor no es llevada a cabo en todos los servicios de educación especial. Por lo tanto, un programa informativo, de carácter preventivo, proporciona a los padres las herramientas necesarias para participar activamente en el desarrollo de las potencialidades de sus hijos.

Palabras clave: programa de orientación, alumnos sobresalientes, guía para padres.

Resumo

Este programa de orientação foi desenhado e implementado com uma amostra não aleatória, onde participaram seis estudantes de uma escola primaria, que se destacaram por seu excelente desempenho escolar, baseados nas estatísticas do ano letivo do Centro de Recursos e Informação para a Integração Educativa(CRIIE).Para a implementação do programa foi desenhado uma ficha de identificação, um questionário de avaliação inicial, um manual didático chamado “Meninos e meninas com excelente desempenho escolar:



Manual para pais” e um questionário de avaliação final. O programa consiste em seis sessões com duração de duas horas cada uma. O manual didático foi usado durante todas as sessões. Os temas do manual contem informações e estratégias baseadas na versão preliminar do manual de orientações para famílias com filhos e filhas com excelente desempenho escolar (2009) da Secretaria de Educação Pública (SEP). A implantação do programa permitiu observar nos pais dos alunos, a disposição e o interesse em aprender como desenvolver o potencial de aprendizagem de seus filhos e participar adequadamente em sua educação. Sendo que o mesmo é um requisito fundamental para o trabalho colaborativo entre escola e família. Porém, apesar das normas existentes sobre a orientação que se deve dar aos pais, este trabalho não é feito em todos os setores de educação especial. E por tanto, é um programa informativo de caráter preventivo que proporciona aos pais dos alunos, as ferramentas necessárias para participarem ativamente no desenvolvimento das potencialidades de seus filhos.

Palavras chaves: programa de orientação, alunos com excelente desempenho escolar, manual para pais.

Introducción

Durante toda la existencia humana han existido personajes extraordinarios que han contribuido al desarrollo de la humanidad; tales individuos han sido nombrados genios, superdotados, talentosos, o bien, personas con aptitudes sobresalientes (Valadez y Betancourt, 2004). Sin embargo, debido a la complejidad del tema de las altas capacidades, y a la multiplicidad de términos empleados para hacer referencia a los alumnos pertenecientes a dicha población, la conceptualización de los mismos resulta compleja. Por lo tanto, y para responder a los fines del presente proyecto se utilizó el término de alumnos con Aptitudes Sobresalientes, dejando de lado las diferencias terminológicas.

En México, de acuerdo a la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006), dichos alumnos son aquéllos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas requieren de un contexto facilitador para desarrollar sus capacidades. A pesar de que en nuestro país se han logrado avances importantes en la educación de alumnos sobresalientes, como el diseño de la Propuesta de intervención (SEP, 2006) aún quedan retos importantes por enfrentar, como la atención educativa de aquellos alumnos que viven en comunidades indígenas, rurales y/o marginadas. Pues, existen alumnos sobresalientes en zonas donde la carencia de recursos económicos y educativos impide que sus habilidades se favorezcan (Zacatelco y Acle, 2009). Los alumnos de contextos culturalmente diversos (Ford y Milner, 2005), tales como aquéllos que viven en comunidades indígenas, rurales y/o marginadas constituyen una población vulnerable, cuya identificación resulta compleja debido a que sus características y necesidades educativas están determinadas por sus particularidades socioculturales. De tal manera, la identificación de alumnos sobresalientes en tales contextos implica la utilización de instrumentos sensibles a las diferencias culturales propias de la población (Chávez, 2009).



Consecuentemente, la atención de tales alumnos es una importante responsabilidad que debe ser asumida por el sector educativo mediante el impulso de investigaciones y experiencias prácticas tendientes a mejorar su atención educativa, además de la actualización y formación constante del personal docente, y el otorgamiento de recursos económicos, materiales y humanos suficientes para garantizar una educación de calidad a los alumnos (Sánchez, 2003).

Los programas de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes de contextos culturalmente diversos deben partir del reconocimiento de las necesidades educativas especiales que presenta la población; es decir, resulta necesario elaborar programas individualizados de acuerdo con las características particulares de cada niño. Pues el aprendizaje escolar cotidiano puede resultarles lento y repetitivo, causándoles frustración y aburrimiento, situación que puede conducir a un bajo rendimiento académico (Alonso y Benito, 1996).

Los propósitos de la intervención educativa, en este caso, son la optimización de las posibilidades del niño sobresaliente, realizando ajustes curriculares y variaciones en la metodología que permitan desarrollar su potencial y asegurar un rendimiento acorde a sus capacidades (Alonso, 1996). La intervención educativa dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales, entre ellos aquéllos que presentan aptitudes sobresalientes, debe contemplar la orientación a los padres con la finalidad de establecer un compromiso compartido que permita favorecer la oportuna satisfacción de dichas necesidades. Pues, además de la escuela, el contexto familiar ejerce una gran influencia en el desempeño académico de los alumnos (Pérez, 2004). Por lo tanto, resulta fundamental que exista una comunicación eficaz entre la familia y la escuela, desarrollando programas que brinden la orientación necesaria a los padres de alumnos sobresalientes para favorecer su participación activa en el proceso de intervención educativa de sus hijos (Lage, 1999).

La orientación a los padres de familia resulta aún más necesaria en la atención educativa de alumnos sobresalientes de contextos culturalmente diversos, pues en tales entornos existen pocas oportunidades de desarrollo educativo, social y cultural, por lo tanto, los padres carecen de la información necesaria para contribuir a la formación de sus hijos (Sánchez, 2003). Los alumnos con aptitudes sobresalientes de contextos culturalmente diversos son una población vulnerable (Cronin, et. ál. 2002), pues enfrentan problemáticas como la deserción escolar, la falta de oportunidades educativas, la migración, entre otras. Aunada a tales circunstancias, la falta de interés del sector educativo en la identificación y atención de tales alumnos favorece la pérdida de su potencial de aprendizaje.

Resulta fundamental el reconocimiento de la educación de alumnos sobresalientes de contextos culturalmente diversos como una oportunidad para la transformación de la sociedad, no sólo en el estado de Tlaxcala, sino en México y el mundo. Por lo tanto, es necesario desarrollar programas de orientación que promuevan una intervención educativa integral a partir de la participación de los padres en el proceso educativo de niños sobresalientes de contextos culturalmente diversos (Pérez, 2004).

En México existen escasos recursos para padres de alumnos sobresalientes, como algunas asociaciones civiles y la versión preliminar de la *Guía de orientaciones para familias con hijas e hijos con aptitudes sobresalientes* de la Secretaría de Educación Pública (2009). Sin embargo, dichos recursos no están dirigidos específicamente a padres de alumnos de contextos culturalmente diversos.

El trabajo con padres de alumnos de contextos culturalmente diversos debe adoptar un enfoque informativo y preventivo. Por un lado, es importante brindar a los padres

información sencilla y práctica con el apoyo de materiales de fácil consulta y manejo para ellos, que además puedan servir como referencia futura en casa. Y, por otro lado, es necesario trabajar con ellos para prevenir problemáticas familiares que generen en los alumnos desmotivación por la escuela, fracaso o deserción escolar, entre otros.

Así, el presente proyecto se planteó como objetivo diseñar e implementar un Programa de orientación para padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes de una escuela primaria indígena y una Guía para padres de fácil consulta y manejo.

Método

Tipo y diseño de investigación

Se realizó un programa de orientación con una muestra no aleatoria de seis madres y padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes de una escuela primaria indígena del estado de Tlaxcala. No se conformó un grupo control. Para la evaluación de los resultados del programa se aplicó un cuestionario inicial y un cuestionario final.

Sujetos:

El programa de orientación para padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes de una escuela primaria indígena se implementó con seis sujetos, cuatro de sexo femenino y dos de sexo masculino, con una edad promedio de 37.4 años. Con excepción del sujeto No. 3, quien proviene del municipio de San Francisco Tetlanohcan, todos los sujetos residen en La Magdalena Tlaltelulco, Tlaxcala. (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de los sujetos.

No.	Sexo	Edad	Ocupación	Escolaridad	Municipio de residencia	Grado escolar de su hijo (a)
1	Masculino	36	Comerciante	Secundaria	La Magdalena Tlaltelulco	5°
2	Femenino	34	Comerciante/ Ama de casa	Preparatoria	La Magdalena Tlaltelulco	5°
3	Masculino	32	Profesor de primaria	Licenciatura	San Francisco Tetlanohcan	2°
4	Femenino	40	Ama de casa	Primaria	La Magdalena Tlaltelulco	4°
5	Femenino	43	Comerciante/ Ama de casa	Preparatoria	La Magdalena Tlaltelulco	3°
6	Femenino	37	Ama de casa	Secundaria	La Magdalena Tlaltelulco	6°

Instrumentos:

Para la implementación del programa se diseñó una ficha de identificación, un cuestionario de evaluación inicial, una guía didáctica denominada “Niñas y niños con aptitudes sobresalientes: Guía para padres” y un cuestionario de evaluación final.

La ficha de identificación está dividida en dos apartados, el primero referente a los datos del alumno, y el segundo a los datos de los padres, cada apartado contiene diez ítems, contando con un total de 20 ítems. El cuestionario de evaluación inicial contiene 11 ítems, con los cuales se exploran los conocimientos previos de los sujetos; ocho de las preguntas se responden mediante opción múltiple y las tres restantes son abiertas.



La guía didáctica denominada “Niñas y niños con aptitudes sobresalientes: Guía para padres” fue empleada durante cada una de las sesiones del programa. Se diseñaron dos personajes de caricatura que acompañan a los sujetos a lo largo de la presentación de cada una de las seis temáticas desarrolladas en la guía. Al finalizar cada temática se presenta una actividad denominada “Para compartir...” donde los sujetos responden a un ejercicio para compartirlo posteriormente en plenaria. Las temáticas de la guía para padres contienen información útil y consejos prácticos basados en la versión preliminar de la Guía de orientaciones para familias con hijos e hijas con aptitudes sobresalientes, de la Secretaría de Educación Pública. El contenido fue adaptado con un lenguaje cotidiano y elementos gráficos.

El cuestionario de evaluación final contiene también 11 ítems, los cuales evalúan los conocimientos adquiridos por los sujetos durante el programa, y mantienen correspondencia con los ítems del cuestionario inicial. Diez de las preguntas se responden mediante opción múltiple y una es de respuesta abierta. En todas las sesiones del programa se utilizó una computadora y un proyector para presentar con diapositivas la temática abordada y reforzar visualmente los contenidos. Además de los instrumentos descritos anteriormente, durante las actividades desarrolladas en cada sesión del programa se emplearon materiales como cartulinas, plumones, revistas, tijeras y pegamento.

Procedimiento:

El Programa de orientación para padres de alumnas y alumnos sobresalientes de una escuela primaria indígena, estuvo integrado por las siguientes etapas:

Identificación de la muestra. Se identificó la escuela primaria donde se aplicó el programa a través del Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE). Se eligió una escuela primaria indígena con alumnos sobresalientes reportados en estadística de fin de ciclo escolar 2008-2009. Una vez corroborada la información con el director de la institución educativa se solicitaron los permisos correspondientes para la implementación del programa. Se convocaron a seis madres y padres de alumnos con aptitudes sobresalientes de una escuela primaria indígena del municipio de La Magdalena Tlaltelulco, Tlaxcala, para participar en el programa.

Diseño del Programa de orientación para padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes de una escuela primaria indígena del estado de Tlaxcala, cuyos contenidos y actividades son acordes a los desarrollados en la Guía para padres. El programa consta de seis sesiones de trabajo, cada una con duración de dos horas. Las actividades fueron divididas en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Elaboración de “Niñas y niños con aptitudes sobresalientes: Guía para padres”. Se realizó una adaptación de la versión preliminar de la Guía de orientaciones para familias con hijos e hijas con aptitudes sobresalientes, de la Secretaría de Educación Pública. La guía para padres se elaboró de acuerdo a las características de la muestra, con contenido altamente gráfico, textos cortos, lenguaje cotidiano y actividades prácticas.

Adecuación de “Niñas y niños con aptitudes sobresalientes: Guía para padres” con la opinión de expertos. Se solicitó la revisión de la guía por parte de dos asesores del área de aptitudes sobresalientes de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala (SEPE) y de la Unidad de Servicios Educativos (USET), así como por dos docentes expertas en el área, miembros de la planta docente de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Cada uno de los expertos consultados realizó aportaciones significativas al instrumento.

Implementación del programa. Se llevó a cabo una reunión en la cual se explicaron los objetivos del programa, número de sesiones y duración de las mismas. Se propusieron seis sesiones con duración de dos horas cada una, las cuales se llevaron a cabo en el aula de usos múltiples de la escuela primaria. Inicialmente se aplicó un cuestionario inicial a los sujetos para conocer su situación de partida. Durante todas las sesiones de trabajo se utilizó el instrumento denominado “Niñas y niños con aptitudes sobresalientes: Guía para padres”.

Evaluación de resultados obtenidos con la implementación del programa de orientación para padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes. La evaluación cuantitativa se llevó a cabo mediante el análisis de la situación inicial de los padres (cuestionario inicial) y los resultados obtenidos después de la implementación del programa (cuestionario final) a través de estadística descriptiva. Por otro lado, la evaluación cualitativa se realizó mediante la elaboración de una bitácora de observación grupal e individual durante cada una de las sesiones, donde se registraron los aspectos más significativos de las mismas.

Resultados

Los resultados del programa de orientación para padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes de una escuela primaria indígena mostraron cambios significativos que fueron analizados tanto cuantitativa como cualitativamente. La evaluación cuantitativa se realizó mediante la estadística descriptiva de los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final de los sujetos, los cuales se presentan a continuación. Como lo muestra la Figura 1 el 83% de los sujetos aseguraron haber descubierto las aptitudes sobresalientes de sus hijos (as) en la convivencia cotidiana, antes de que la escuela se los notificara. Sólo un 17% de los sujetos aceptó haber sido notificado antes en la escuela.

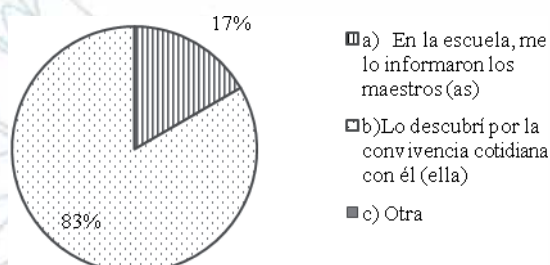


Figura 1. Respuestas de los sujetos al ítem 1 del cuestionario inicial: ¿Cómo se enteró...?

Inicialmente el 67% de los sujetos manifestaron que las niñas y niños con aptitudes sobresalientes son “muy inteligentes”, lo cual mostró una conceptualización limitada al respecto (Figura 2). Sólo el 33% de los sujetos respondieron que tales alumnos y alumnas poseen un gran potencial de aprendizaje, mostrando una conceptualización más completa.

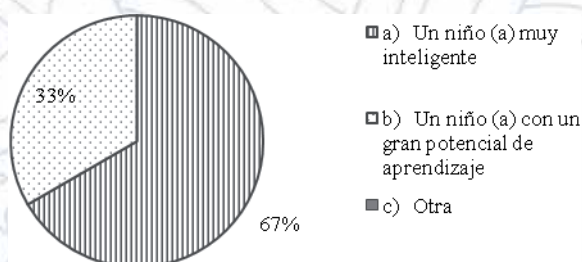


Figura 2. Respuestas de los sujetos al ítem 2 del cuestionario inicial: Para usted, ¿Cómo es...?

Sin embargo, al finalizar el programa de orientación para padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes los sujetos en un 100% manifestaron haber adquirido una conceptualización mucho más amplia, considerando a las niñas y niños sobresalientes como alumnos que requieren de experiencias enriquecedoras para desarrollar su potencial de aprendizaje (Figura 2.1).

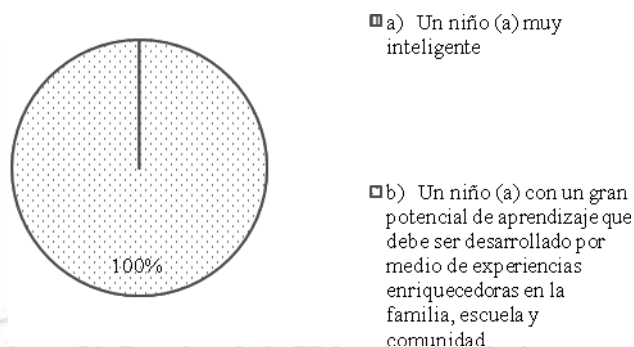


Figura 2.1 Respuestas de los sujetos al ítem 1 del cuestionario final: Un niño (a)...

Por otra parte, las dudas manifestadas inicialmente por los sujetos respecto a las niñas y niños con aptitudes sobresalientes fueron similares, concentrándose en aspectos como los métodos de aprendizaje, las estrategias de enriquecimiento, recomendaciones para mejorar la relación padre-hijo (a), materiales útiles para estimular el aprendizaje, los estilos de aprendizaje y el potencial de aprendizaje de sus hijos (Tabla 2).

Tabla 2. Respuestas de los sujetos al ítem 3 del cuestionario inicial: ¿Qué le gustaría saber...?

Respuestas frecuentes
Métodos de aprendizaje
Estrategias de enriquecimiento
Recomendaciones para mejorar la relación padre-hijo (a)
Materiales para estimular el aprendizaje
Estilos de aprendizaje
Potencial de aprendizaje

Al finalizar el programa el 83% de los sujetos manifestaron haber resuelto satisfactoriamente sus dudas. Sólo el 17%, equivalente a un sujeto, respondió presentar dudas respecto a opciones de enriquecimiento extraescolar para su hijo. Sin embargo, el sujeto no exteriorizó tales dudas durante las sesiones desarrolladas a pesar de que el tema fue abordado (Figura 3).

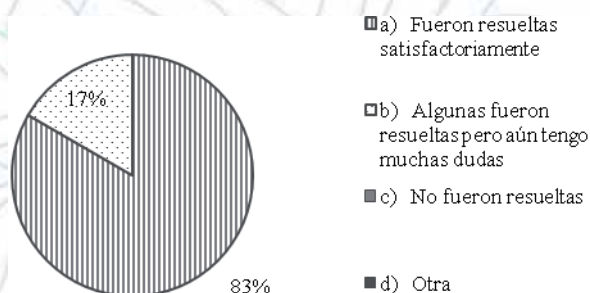


Figura 3. Respuestas de los sujetos al ítem 2 del cuestionario final: Mis dudas...

De acuerdo con la Figura 4, antes de comenzar con el programa la opinión de los sujetos en torno a la educación que deben recibir sus hijos (as) era diversa. El 50% de los sujetos respondió que la educación de sus hijos debería ser igual que la del resto de sus compañeros, el 33% manifestó que debía ser adaptada a sus necesidades e intereses individuales y el 17% respondió que debía basarse en el enriquecimiento, respuesta que entró en la categoría “otra”, pues no había sido considerada en las opciones presentadas a los sujetos en el cuestionario de evaluación inicial.

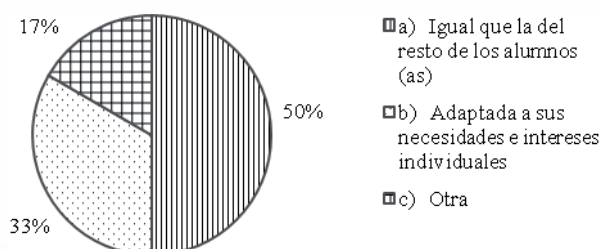


Figura 4. Respuestas de los sujetos al ítem 4 del cuestionario inicial: ¿Cómo cree...?

Al finalizar las sesiones de trabajo, como lo muestra la Figura 4.1, los sujetos modificaron su opinión sobre la educación de las niñas y niños con aptitudes sobresalientes, pues el 100% manifestó que debía estar basada en el enriquecimiento, a partir de la identificación de sus necesidades e intereses individuales.

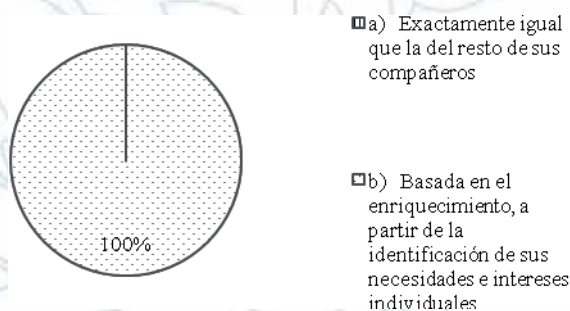


Figura 4.1 Respuestas de los sujetos al ítem 3 del cuestionario final: La educación de...

Uno de los aspectos más importantes para desarrollo del programa de orientación para padres de alumnas y alumnos sobresalientes fue el interés demostrado por los sujetos, pues su opinión respecto a la importancia de su participación en el proceso educativo de sus hijas e hijos se mantuvo constante. Así el 100% de ellos manifestó tanto inicial (Figura 5) como finalmente (Figura 5.1) el papel fundamental de su apoyo para el éxito de las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes.

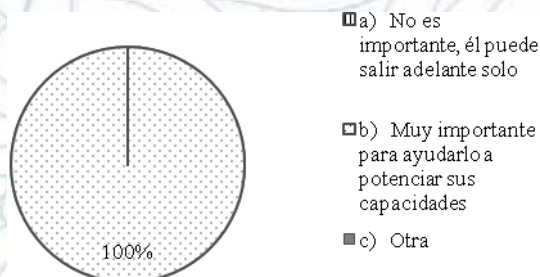


Figura 5. Respuestas de los sujetos al ítem 5 del cuestionario inicial: Según su opinión...

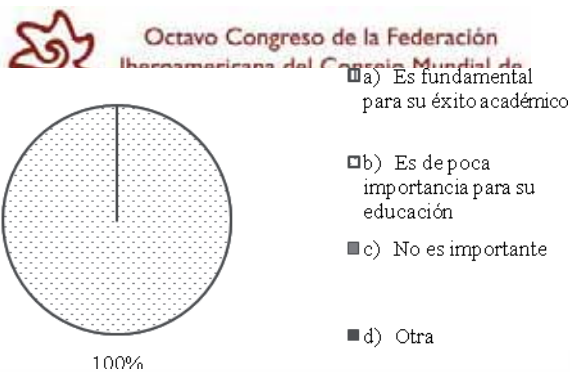


Figura 5.1 Respuestas de los sujetos al ítem 4 del cuestionario final: Mi participación...

El programa fue el primer acercamiento de los sujetos con otros padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes, pues de acuerdo con la Figura 6 ninguno de los sujetos había conversado con otros padres de alumnos con características similares a las de sus hijos. Lo cual reafirma la necesidad de promover el trabajo de orientación para los padres de tales alumnos.

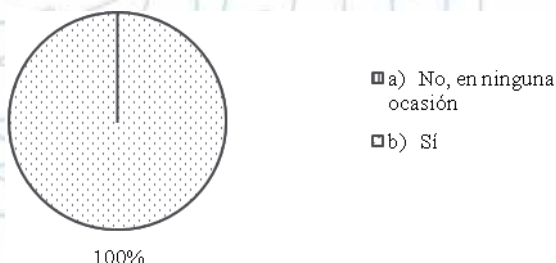


Figura 6. Respuestas de los sujetos al ítem 6 del cuestionario inicial: ¿Alguna vez...?

Para los sujetos tal experiencia resultó enriquecedora, pues les permitió compartir experiencias e identificarse entre sí debido a la similitud de sus problemáticas, preocupaciones y experiencia cotidianas (Figura 6.1).

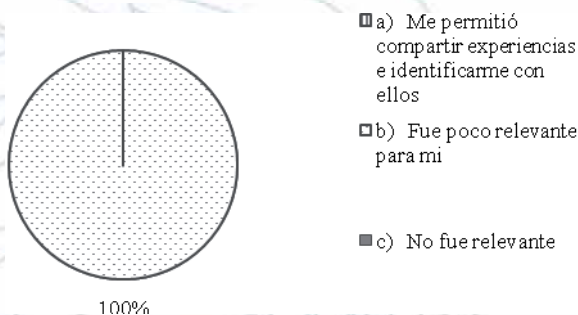


Figura 6.1 Respuestas de los sujetos al ítem 5 del cuestionario final: Conocer a los padres...

Asimismo, los sujetos coincidieron respecto a que la mejor manera de apoyar a sus hijos (as) consiste en convivir más con ellos y fomentar su curiosidad (Figura 7).

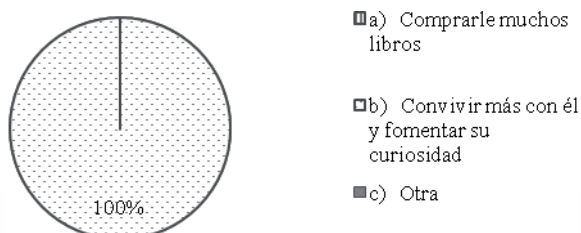


Figura 7. Respuestas de los sujetos al ítem 7 del cuestionario inicial: ¿Qué actividades...?

Durante el programa los sujetos aprendieron cómo estimular el aprendizaje de sus hijos (as) manifestando que las estrategias de enriquecimiento aprendidas constituyen elementos útiles para la estimulación de su curiosidad (Figura 7.1).

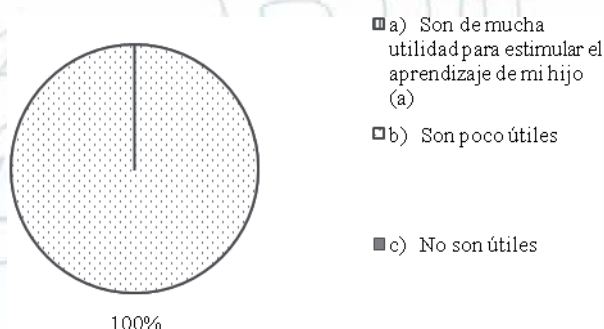


Figura 7.1 Respuestas de los sujetos al ítem 6 del cuestionario final: Considero que las estrategias...

Al inicio del programa el 83% de los sujetos manifestaron alguna preocupación específica sobre la educación de sus hijos (Figura 8). Tales preocupaciones coincidieron respecto a la falta de información sobre la mejor manera de apoyarlos, la posibilidad de que sus hijos (as) no alcancen el éxito a pesar de su potencial, la gran responsabilidad que tienen como padres y el miedo a fracasar en tal papel.

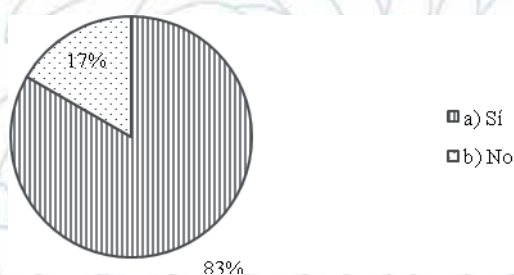


Figura 8. Respuestas de los sujetos al ítem 8 del cuestionario inicial: ¿Tiene preocupaciones...?

Dichas preocupaciones, evidentemente, no desaparecieron al finalizar el programa; sin embargo, los sujetos aprendieron cómo enfrentarlas. En la Figura 8.1 se muestra que el 83% de los sujetos manifestaron que sus preocupaciones siguen presentes, pero ahora tienen más herramientas para enfrentarlas. Y el 17%, equivalente a un sujeto, manifestó que sus preocupaciones siguen siendo las mismas, pues éstas se refieren a las dificultades

económicas que presenta para seguir solventando los estudios del alumno, aunque inicialmente el sujeto respondió no tener preocupaciones al respecto.

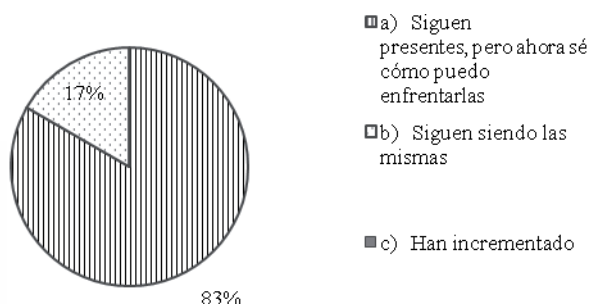


Figura 8.1 Respuestas de los sujetos al ítem 7 del cuestionario inicial: Mis preocupaciones...

Sólo un 17% de los sujetos había recibido orientación anterior sobre alumnas y alumnos sobresalientes (Figura 9). Pues sólo uno de los sujetos había asistido a una plática cuando le notificaron las aptitudes de su hijo en el preescolar al que asistió. El resto de los participantes no había tenido la oportunidad de recibir orientación al respecto.

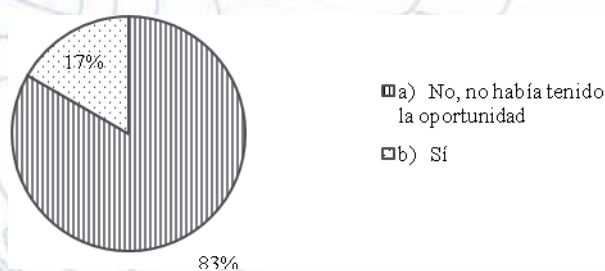


Figura 9. Respuestas de los sujetos al ítem 9 del cuestionario inicial: ¿Ha asistido...?

Por lo tanto, el programa de orientación para padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes constituyó una experiencia de aprendizaje importante para ellos. Como lo muestra la Figura 9.1, el 100% de los sujetos manifestó un incremento de conocimientos respecto a las niñas y niños con aptitudes sobresalientes después de participar en el programa.

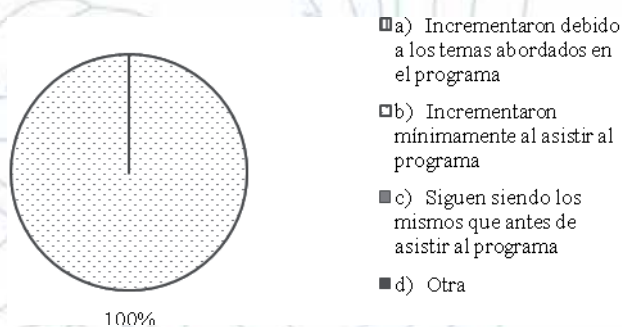


Figura 9.1 Respuestas de los sujetos al ítem 8 del cuestionario final: Mis conocimientos...

Los sujetos mostraron un gran interés en el programa de orientación para padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes, lo cual favoreció los resultados del mismo. El

100% de los sujetos consideró de gran importancia recibir información sobre las niñas y niños con aptitudes sobresalientes (Figura 10).

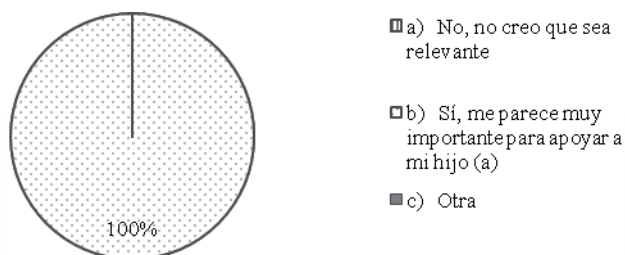


Figura 10. Respuestas de los sujetos al ítem 10 del cuestionario inicial: ¿Considera importante...?

Al finalizar el programa los sujetos valoraron positivamente el contenido del mismo, considerando que la información aprendida les permitirá una participación más acertada en la educación de sus hijos (as) (Figura 10.1).

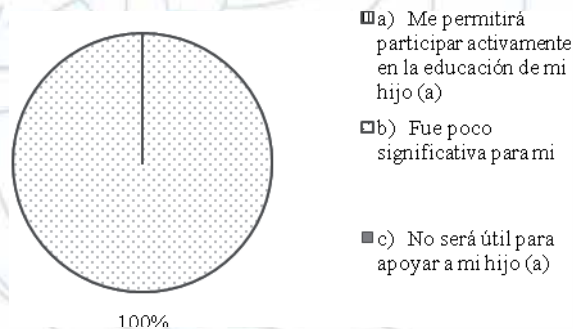


Figura 10.1 Respuestas de los sujetos al ítem 9 del cuestionario final: La información aprendida...

Asimismo, los sujetos aprendieron la importancia de un contexto facilitador para el éxito de sus hijos (as). El 100% de los sujetos aceptaron que el éxito de sus hijos depende del trabajo colaborativo entre escuela y familia, y no sólo de las aptitudes que presenten (Figura 11).

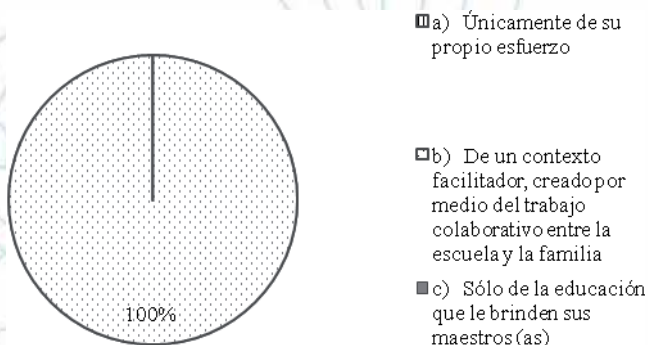


Figura 11. Respuestas de los sujetos al ítem 10 del cuestionario final: El desarrollo del potencial...



Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el Programa de orientación para padres de alumnas y alumnos sobresalientes de una escuela primaria indígena, es posible emitir las siguientes conclusiones.

La oportunidad de trabajar con padres de alumnas y alumnos de una escuela primaria indígena permitió apreciar en ellos una gran disposición e interés por aprender cómo apoyar y participar acertadamente en la educación de sus hijos, lo cual constituye un requisito fundamental para el trabajo colaborativo entre escuela y familia. Sin embargo, a pesar de la gran disposición por parte de los padres y de la normatividad existente en torno a la orientación que debe brindarse a los padres, esta labor aún no es llevada a cabo en todos los servicios de educación especial.

Los padres de alumnas y alumnos sobresalientes de contextos culturales diversos presentan muchas dudas y temores respecto a la educación de sus hijos. Fue posible notar que una de las preocupaciones más comunes en ellos consiste en la posibilidad de que, a pesar de su potencial de aprendizaje, sus hijos no logren sobresalir en su vida futura.

Las expectativas de los padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes de contextos culturales diversos respecto a sus hijos son altas, pues consideran que su potencial puede manifestarse en proyectos escolares y, posteriormente, comunitarios que les permitan hacer una contribución a la transformación de su comunidad. Sin embargo, están conscientes de que las alumnas y alumnos no podrán hacerlo solos, sino que necesitan un contexto facilitador que les permita desarrollar su potencial a partir del apoyo escolar, familiar y comunitario. Por lo tanto, es necesario reconocer las fuertes consecuencias del desinterés en la atención educativa de alumnos sobresalientes de contextos culturalmente diversos, y asumir oportunamente una intervención preventiva para no tener la necesidad de intervenir de manera remedial.

Los padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes de contextos culturales diversos reconocen la importancia de su papel en la educación de sus hijos; sin embargo, no existen programas suficientes para brindarles orientación adecuada y oportuna que les permita contribuir al desarrollo de su potencial.

El apoyo familiar constituye un aspecto fundamental en el éxito de los alumnos con aptitudes sobresalientes, por lo tanto es fundamental que los padres reciban la orientación adecuada para poder brindar a sus hijos (as) experiencias y oportunidades de aprendizaje acordes a sus características e intereses.

Trabajar con padres de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes de contextos culturales diversos constituye un estímulo para que ellos decidan asumir la gran responsabilidad que tienen, favoreciendo el desarrollo de las potencialidades de sus hijos a través del apoyo, estimulación y participación en su proceso de aprendizaje. Un programa informativo, de carácter preventivo, les proporciona las herramientas necesarias para que ellos emprendan la difícil tarea de participar activamente en el desarrollo de las potencialidades de sus hijos.

La orientación a la familia es fundamental para la creación de un contexto facilitador que impacte positivamente en la motivación, autoestima y rendimiento académico de dichas alumnas y alumnos.

Referencias

- Alonso, J. A. Bajo rendimiento escolar de los superdotados. (1996). En: Benito, Y. (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 329-352). Salamanca, España.: Amarú.
- Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). Intervención educativa en niños superdotados. En: Benito, Y. (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 219 a 250). Salamanca, España.: Amarú.
- Cronin, R. P. y Diezmann, C. M. (2002) Jane and Gemma go to school: Supporting young gifted Aboriginal students. *Australian Journal of Early Childhood*. Vol. 27 No. 4.
- Chávez, B., Zacatelco, F. y Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para niñas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 7 (2). 849-876. [En red] Recuperado el 09 de octubre de 2009, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/18/espanol/Art_18_339.pdf
- Ford, D.Y. & Milner, H.R. (2005). *Teaching culturally diverse gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Lage, A. (1999). Familia y superdotación. Las necesidades familiares: otro aspecto de intervención en altas capacidades. *Faisca: Revista de altas capacidades*. España. [En red] Recuperado el 20 de octubre de 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476242>
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca: Revista de altas capacidades*. España. 11, 17-36. [En red] Recuperado el 20 de octubre de 2009, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2476401
- Sánchez, P. (2003). Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes de zonas de desventaja socio-económica en Yucatán, describiendo sus habilidades cognitivas, su motivación al logro y su creatividad; así como sus características sociodemográficas y contextuales. En red] Recuperado el 10 de octubre de 2009, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1178558406.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Guía de orientaciones para familias con hijos e hijas con aptitudes sobresalientes. Versión preliminar. México.
- Valadez, M. D. y Betancourt, J. (2004). La educación de niños con talento en México. En: *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica* (pp.129-142). Santiago, Chile.: OREALC / UNESCO. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. [En red] Recuperado el 20 de Julio de 2008, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Zacatelco, F. y Acle, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista mexicana de investigación en psicología*. Vol. 1. No. 1. [En red] Recuperado el 11 de octubre de 2009, de http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/pdfs/rev1_art4.pdf



Experiencia metodológica de trabajo con padres y madres de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos

Salvador Mejía Tostado y Martha Leticia Cabrales De Anda
Dirección de Educación Especial del Estado de Jalisco
salme1908@hotmail.com; leticia_cabrales@yahoo.com

Resumen

El trabajo metodológico con padres y madres de familia del “programa atención de alumnos y alumnas de aptitudes sobresalientes y talentos específicos”, es un tópico poco trabajado en nuestro estado, por lo que el presente trabajo representa una propuesta sistemática, metodológica y con bases teóricas donde presentamos una forma de acercar a los participantes a la reflexión de lo que representa la responsabilidad sociológica de ser padres de niños y niñas con determinadas características y lo que es más importante, lo que representa psicológicamente en su persona y su repercusión en la dinámica familiar y social.

Palabras claves: metodológica; aptitudes sobresalientes; trabajo con padres y madres.



Introducción

La educación especial se ha dedicado casi exclusivamente a los alumnos y alumnas con discapacidad y/o con problemas de aprendizaje. Históricamente ha evolucionado de trabajar desde el exterior al interior, es decir “recogía” a los alumnos antes mencionados y los atendía encerrados en sí misma y con currículos paralelos, después viene la revolución de la Integración Educativa, que pretende trabajar a la inversa: desde el interior al exterior. Hoy en día la perspectiva ve y trata de ir más allá con la Inclusión Educativa que habrá un panorama mucho más social y con una visión hacia el futuro de nuestros alumnos y alumnas.

Ésta historia un tanto reciente en el estado de Jalisco, (hablamos de aproximadamente 35 años, cuando se generaliza la participación de Educación Especial en el estado y más aún, si hablamos del Programa de Atención a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos que es el marco de ésta experiencia), ha producido, sin duda alguna, estrategias de intervención psicopedagógicas, documentos, eventos educativos como foros, encuentros, congresos, Etc, que ha enriquecido todos los aspectos que conforman el quehacer cotidiano.

Uno de ellos, es el trabajo con padres, que varía su sistematización de acuerdo al modelo de intervención en que se labora, que en el transcurrir del tiempo, se ha requerido ajustar la metodología, más aún si se trata de trabajar con una población con la que se ha intervenido poco: los padres y madres de alumnos y alumnas que presentan aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos. El presente trabajo, es una muestra de los primeros intentos que se realiza de forma sistemática y con una metodología que se puede utilizar en cualquier ámbito. Esperamos que aporte “algo”, como propuesta de trabajo con padres y madres de alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

Presentación

La historia del presente trabajo tiene sus orígenes en una iniciativa de la UNICEF por el aniversario sobre la Declaración de los Derechos de los Niños de donde surge un concurso denominado Palomitas de la Paz y que C7, (radiodifusora y televisora oficial del estado de Jalisco, junto con DIPTA, resuelven participar, por lo que era necesario localizar niños y niñas con aptitudes sobresalientes en el área de lingüística comunicándose con la Dirección de Educación Especial para pedir nuestra colaboración, a lo que accedimos.

Nuestra tarea comenzó al aplicar el Inventario de predetección de Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos por medio de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular, (en adelante las denominaremos como USAER), se localizaron los 24 niños y niñas solicitados, posteriormente se les citó el auditorio de Dipta a la directora del USAER, a los padres y madres de los niños y niñas elegidos, lo mismo que a ellos, para explicarles de qué se trataba el proyecto, si se interesaban en él y si se comprometían en caso de aceptar su participación, (el proyecto consistía en aprender a producir un programa de radio y televisión totalmente por los niños y niñas, por lo que se hacía necesario un entrenamiento básico para cumplir dichas tareas).



Al aceptar los padres tendrían que llevar a sus hijos a tal entrenamiento dos veces a la semana a los estudios de DIPTA, con una duración de aproximadamente dos horas de duración por sesión, todos aceptaron por lo que inició el trabajo con los niños. Los padres, mientras tanto, eran testigos de las acciones de aprendizaje de sus hijos fuera de los estudios desde un monitor, por lo que decidimos aprovechar su estancia para trabajar con ellos acerca de las características propias de sus hijos.

Metodología:

Pero ¿Sobre qué trabajar? ¿Cómo realizarlo? ¿Tendríamos que obligarlos? ¿Sobre qué teorías sustentaríamos nuestro trabajo? ¿Qué les interesaría a los padres? Éstas y muchas otras preguntas rondaban por nuestras cabezas. A continuación presentamos lo que decidimos:

- 1° La asistencia y participación de los padres y madres de familia sería en plena libertad.
- 2° La forma de trabajo sería de reflexión desde la experiencia de los asistentes.
- 3° Las bases teóricas deberían utilizarse para comprender a mejor profundidad su realidad para mejorar la dinámica familiar.
- 4° Los fundamentos teóricos, debían dejar conocimientos acerca de las características de sus hijos.
- 5° La duración del trabajo, sería durante la permanencia del entrenamiento de sus hijos, por lo que sería de 7 sesiones de aproximadamente 120 minutos.
- 6° La explicación del Programa de Atención de Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos y su relación con el proyecto “Palomitas de la Paz”.

Desarrollo:

La primera sesión se trabajó sobre la reflexión del autoconocimiento con un ejercicio para llegar a la conclusión de que cada característica del ser humano se convierte en cualidades o defectos, depende de lo que se realice con ellos; además de que la persona cambia según las circunstancias de su contexto histórico-dialéctico y que con la reflexión de las mismas el cambio será con plena conciencia. Después se explica el Proyecto de Palomitas de la Paz y la forma en que sus hijos fueron elegidos.

Las subsiguientes se centraron en la descripción del desarrollo psicológico, la conformación del aparato psíquico, (ello, yo, superyó) y la implicación de los padres en su desarrollo. La formación de la personalidad en las etapas psicosexuales, (oral, anal, fálica, latencia y genital), (Di Caprio 2003), además de la influencia psicosocial de Erick Erickson, (Di Caprio 2003). El proceso de la conformación de la autoestima, (autoconocimiento, autoconcepto y autoestima), (Palacios Jesús, 1995), con lo que se consideró que no está terminada, que es un proceso continuo y cambiante de acuerdo a las circunstancias que forjarán un YO fuerte para incorporarse a los procesos sociológicos.



Posteriormente, se trabajó con la espiral dialéctica sociológica y encontrando la relación entre la dicotomía padres-hijos e hijos-padres, donde ambos se modifican continuamente que al cambiar las circunstancias que los rodean, ambos cambian. Por lo que al conocer al diagnosticar las aptitudes sobresalientes, cambia su visión cosmogónica.

Para las últimas sesiones se trabajan las características de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos y sus implicaciones psicológicas como los nutrientes narcisistas que surgen hacia los padres y madres de familia y su repercusiones en la dinámica psicológica y sociológica tanto en el fuero interno de cada uno de ellos, como en las relaciones familiares y sociales.

Hallazgos

- Cuando los padres y madres de familia conocen que sus hijos son detectados como niños sobresalientes, se conforma nutrientes narcisistas.
- Es evidente que la mayoría de ocasiones, no hay conciencia de la responsabilidad sociológica de parte de los padres de las aptitudes sobresalientes de sus hijos.
- El conocimiento, de los padres y madres de las características de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, es empírico, por lo que es inminente la necesidad de trabajar con ellos los fundamentos técnicos.
- Los padres y madres de familia de niños y niñas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, tienen gran capacidad de reflexión y conceptualización.
- Existe una gran necesidad de recolectar el estado de conocimiento en el estado de Jalisco, sobre el trabajo sistemático y con metodología específica sobre el trabajo con padres y madres de familia de alumnos y alumnas que presentan aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.
- Al llevar al cabo lo anterior, la Dirección de Educación Especial del Estado de Jalisco, debe hacer pronunciamientos sobre los aspectos teóricos-metodológicos sobre el tema.

Recomendaciones:

- Trabajar de manera profunda el aspecto de los nutrientes narcisistas de los padres y madres de familia.
- Incidir en la comprensión, aceptación y manejo de la disincronía de los niños y niñas AS.
- Que los padres y madres de familia comprendan y acepten a sus hijos que presentan AS a partir del conocimiento de las características de éstos niños.
- Trabajar con la responsabilidad a futuro sobre la responsabilidad de tener hijos e hijas con éstas características a nivel familiar-social.
- Tener la habilidad de transferir los fundamentos teóricos
- Planear las sesiones, sobre todo en la administración de los tiempos, (dosificar los contenidos de manera adecuada.



- Registrar exhaustivamente, todas las sesiones.
- Analizar a profundidad los registros.
- Hacer devolución a partir de los análisis de los registros a cada uno de los participantes del grupo.

Bibliografía

Di Caprio Nicholas; *Teorías de la personalidad*; Editorial Mc Graw Hill; México 2003, Segunda edición.

Palacios, Jesús y otros; *Desarrollo Psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*; Editorial: Alianza editorial; Madrid, España 1995 Décima reimpresión.

Valadez Sierra y otros; *Alumnos superdotados y talentosos, identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*; Editorial Manual moderno; México 2006.

Velasco Maillo, Honorio y otros; *Lectura de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*; Editorial Trotta, Wisconsin, Estados Unidos 1999, Primera reimpresión

Vergara Panzari Mariela; *Superdotados. El valor de ser padres*; Editorial: Editorial nueva librería; Argentina 2010.



La construcción de un proyecto de aprendizaje colectivo con alumnos sobresalientes en una escuela pública.

El caso de la primaria Josefa Ortiz de Domínguez; San Juan Tlacotenco, México.

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa No. 2

Universidad Pedagógica Nacional, Morelos

gusen68@hotmail.com

Resumen

La presente ponencia parte de la experiencia que tuvimos el personal docente, la directora y un grupo de alumnos sobresalientes de “San Juan Tlacotenco”, en Tepoztlán, Morelos, México. En esta experiencia buscamos conformar el proyecto de enriquecimiento escolar a fin de generar un ambiente de aprendizaje colectivo de apoyo tanto a los alumnos sobresalientes como al resto de los estudiantes.

Con el enriquecimiento escolar se busca la formación integral, funcional y contextualizada de los alumnos sobresalientes tanto de sus necesidades de aprendizaje como el desarrollo de su potencial. Con este fin reorientamos la enseñanza para crear un ambiente de trabajo estimulante y adaptado a sus necesidades sin descuidar las tareas con el resto de compañeros de clase. El trabajo nos reunió en un esfuerzo colectivo por responder a dos preguntas: ¿Cómo enriquecer el currículo de la escuela? Y ¿Cómo apoyar realmente a los alumnos sobresalientes con este currículo?

La idea básica del enriquecimiento escolar es que todos los alumnos requieren un currículo general, pero, los alumnos sobresalientes necesitan un currículo compacto y adecuado a sus condiciones de aprendizaje. La propuesta fue ampliar el currículo general, de modo que puedan aprender más y apoyar a sus compañeros con la ayuda del maestro, animándolos a conocer más y mejor utilizando sus recursos intelectuales. Sin embargo, es necesario destacar que nos enfrentamos a la realidad de la escuela, su dinámica y sus condiciones de operación. La tarea por conquistar con alumnos sobresalientes y con el resto de los alumnos era crear un ambiente de trabajo conjunto donde la reflexión compartida y la inclusión sean una acción cotidiana.

Palabras clave: Enriquecimiento curricular, enriquecimiento áulico, enriquecimiento extra-escolar y proyecto escolar.



“Los puntos de vista no selectivos no deben llevar a pensar en una escuela igualitaria, que enseñe a todos los niños las mismas cosas y al mismo ritmo, para conducirnos a todos a la Universalidad. Mas bien nos conecta con una perspectiva educativa donde la igualdad de oportunidades sea la base de cualquier planteamiento”

Juan García

“Era una especie de registro mudo que la ciudad inscribía automáticamente en sus sueños, un periódico secreto que publicaba los verdaderos pensamientos de las personas, todavía no diluidos por los temores, la conveniencia y el interés egoísta”

Arthur Miller

“Fascinado por una realidad inédita que entonces le resulto más fantástica que el vasto universo de su imaginación, perdió todo interés por el laboratorio de la alquimia, puso a descansar la materia extenuada por largos meses de manipulación, y volvió a ser el hombre emprendedor de los primeros tiempos que decidía el trazado de las calles y la posición de las nuevas casas, de manera que nadie disfrutara de privilegios que no tuvieran todos”

Gabriel García Márquez

Introducción

La idea básica de este escrito es reflexionar sobre la equidad y la democratización del aprendizaje a través de un proyecto de trabajo escolar de enriquecimiento del currículo con niños sobresalientes, en otras palabras, propiciar un ambiente de aprendizaje pertinente al alumno sobresaliente pero capaz de potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes.

De este modo, el enriquecimiento del contexto escolar con alumnos sobresalientes propone acciones educativas que ayuden en su aprendizaje tomando en cuenta sus aptitudes y capacidades. Las actividades de enriquecimiento son tareas que se diseñan puntualmente para atender a los alumnos más capaces con el fin de ayudarlos a profundizar e investigar sobre temas de sus intereses. El profesor asume el rol de facilitador de su aprendizaje y el modo de concretar el trabajo escolar a fin de buscar la ayuda curricular o extracurricular requeridas (Prieto y Castejón, 2000).

En el caso mexicano, la guía que orienta de manera oficial la labor con los alumnos sobresalientes es la “Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” (Secretaría de Educación Pública (a), 2006), en este documento, se habla de enriquecimiento en tres líneas: contexto escolar, áulico y extracurricular. El contexto escolar contempla tareas que favorezcan el desarrollo de habilidades y capacidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes de tal forma que el proyecto escolar realice acciones pertinentes con esta población. El aula es el espacio donde se diseña una propuesta concreta de intervención que propicie el desarrollo de las habilidades detectadas. El enriquecimiento extracurricular lleva al fortalecimiento de las acciones educativas de la escuela mediante vínculos con otras instituciones, profesionales o instancias que ayuden al logro de



los aprendizajes de los sobresalientes, al mismo tiempo, amplían el conocimiento del resto de los alumnos de la clase o la escuela.

El enriquecimiento del contexto escolar implica que todos los alumnos requieren un currículo básico, pero, los alumnos sobresalientes necesitan uno acorde a sus condiciones de aprendizaje. La propuesta es ampliar el currículo, de modo que puedan aprender más y mejor, sobre todo, buscar los medios que ayuden a extender sus conocimientos al resto de sus compañeros con apoyo de los maestros además de animarles a conocer más y mejor sus recursos intelectuales en su propio beneficio y el de todos.

A partir de los argumentos señalados, el presente escrito describe el proyecto escolar de enriquecimiento de la escuela “Josefa Ortiz de Domínguez”, del municipio de San Juan Tlacotenco, Tepoztlán, el estado de Morelos, México. El escrito está organizado en cuatro apartados: El contexto social de la escuela, el concepto de enriquecimiento, la propuesta de actividades de enriquecimiento escolar y los comentarios finales.

El contexto social de la escuela

San Juan Tlacotenco (significa a orillas del barral. Tlaco: vara y Tenco: orilla) es una población ubicada al noroeste del estado de Morelos, México. San Juan forma parte del municipio de Tepoztlán y se encuentra aproximadamente a 5 km al norte de esta población. En automóvil se llega en aproximadamente 15 minutos. Cuenta con alrededor de 2200 habitantes. Las actividades productivas del pueblo son el comercio de productos como el cultivo y venta de nopal, zarzamora, durazno, flor de agapando, entre otros. Los padres de familia se dedican al campo y las señoras a la venta de sus productos, se puede hablar de una población rural cercana a la capital del Estado de Morelos, Cuernavaca.

Dentro de San Juan Tlacotenco, se ubica la escuela “Josefa Ortiz de Domínguez” la única escuela primaria pública de la comunidad y la primera institución educativa en la población. La escuela está formada por ocho grupos: dos grupos para 2do y 4to y uno para cada uno de los grados restantes (En México la escuela primaria la forman seis grados de 1ero a 6to). Cuenta con una población estudiantil de 214 alumnos. Tiene biblioteca, dirección, bodega, sala de cómputo, cancha de usos múltiples y un comedor improvisado a un costado de la dirección. El personal docente lo forman ocho docentes frente a grupo y la directora del plantel.

La escuela forma parte del programa de “escuelas de tiempo completo” con el fin de atender a los estudiantes en un horario de 8:00 a 16:00 (el horario normal de las escuelas primarias es de 8:00 a 13:00) lo que le da un matiz diferente al trabajo con los niños. En la mañana se desarrollan actividades para el logro de las competencias del plan y programas oficiales (Secretaría de Educación Pública, 2006/2009) y por la tarde actividades artísticas y deportivas. De esta manera, la escuela cuenta con un trabajo educativo en dos sentidos: por un lado, con los contenidos escolares oficiales de plan y programa de educación primaria y por otro lado, con acciones para el desarrollo del potencial de los niños y niñas en otras áreas como el arte, el deporte y la computación.

La escuela está a cargo de una directora que tiene interés en trabajar con los docentes y alcanzar mayor calidad en el aprendizaje de los alumnos. Tal es el caso de obtener puntajes más altos en los exámenes de Enlace (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) dado que la escuela y los grupos tienen promedios bajos (470 de un puntaje máximo de 1000) aunque cabe destacar que cuenta con un grupo de niños (cuatro) que tiene un proyecto de observación de aves endémicas de la región lo que les ha permiti-



do participar en diferentes foros fuera de la escuela como la Cumbre “CIMMA (Cumbre Infantil Morelense del Medio Ambiente)”. De estos cuatro, dos niños participaron en concursos de oratoria donde la escuela ha obtenido dos primeros lugares en el municipio: “representante de los derechos de los niños” y “presidente por un día”. Tal es el caso de Valeria y Diego. Valeria es una niña de 13 años, abierta, sensible y capaz de emprender actividades de aprendizaje por sí misma, le gusta actuar, hablar en pública y dar a conocer sus ideas a la clase. Diego, tiene 12 años, es alegre, espontáneo y le encanta la oratoria, el teatro y jugar con sus hermanos en casa. Participó en el concurso de oratoria del municipio de Tepoztlán donde obtuvo el primer lugar. Actualmente ambos forman parte de la compañía de teatro del programa de alumnos sobresalientes en el estado de Morelos, México.

Los niños, niñas y jóvenes están dispuestos a participar en actividades y dar a conocer sus puntos de vista a fin de poder mejorar su trabajo como colectivo escolar. Esto hace posible que los docentes y alumnos muestren interés en todas aquellas actividades que les ayuden a mejorar su trabajo. De igual modo, la comunidad a través de los padres de familia participa en las actividades de mejora educativa y aprovechamiento del aprendizaje de sus hijos e hijas.

El concepto de enriquecimiento

El enriquecimiento escolar, es una estrategia educativa de apoyo a los sobresalientes (Benito, 1995), supone una respuesta a sus necesidades de aprendizaje y una manera intencional de favorecer su desarrollo. El enriquecimiento escolar en la escuela da respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y permite contar con nuevos elementos para concebir la enseñanza. El docente orienta sus acciones de forma más compleja a fin de atender a la especificidad de los alumnos sobresalientes, al mismo tiempo, continuar con el trabajo del grupo en un marco de respeto a la diversidad (Aldámiz-Echeverría, 2000; Tomlinson, 2001; Chalmers, 2003).

El enriquecimiento escolar promueve una forma de organizar el espacio escolar haciendo uso de nuevas técnicas y procedimientos con un uso significativo de los materiales, el tiempo y el espacio. El ambiente de aprendizaje se orienta al crecimiento, el desarrollo y la potencialización de conocimientos, habilidades y capacidades de los alumnos (Delval, 2000; Díaz Barriga, 2003).

En consecuencia, el trabajo pedagógico del enriquecimiento escolar requiere de la participación activa de los docentes a fin de crear un ambiente apropiado para orientar los diferentes tipos de aprendizaje de los alumnos en el salón de clases (Perkins, 200; Saint-Onge, 2000). Esta respuesta exige una organización y distribución colegiada de las actividades escolares a fin de orientar de forma general el trabajo de la escuela y la participación de los alumnos sobresalientes (Fullan y Hargreaves, 2000). En palabras de la propuesta de intervención, diseñada por la Secretaría de Educación Pública:

El enriquecimiento se construye como una alternativa que busca mejorar la práctica docente, el trabajo en equipo y la coordinación de todos los agentes que integran la comunidad de enseñanza, y ofrecer una respuesta educativa de calidad a la diversidad de sus alumnos, incluyendo a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes. (Secretaría de Educación Pública (a), 2006: 208)

A partir de identificar y reconocer la diversidad de rasgos de los alumnos y enfatizando las aptitudes sobresalientes, la escuela, construye su proyecto educativo de trabajo a partir de cuatro ejes (Secretaría de Educación Pública (a), 2006):

- La organización y funcionamiento de la escuela.
- El conocimiento de las condiciones físicas y recursos humanos.
- El trabajo con la familia de los alumnos.
- Vinculación interinstitucional.

Organización y funcionamiento de la escuela. Esta definida por la forma en que los docentes diseñen, organicen y operen el trabajo educativo en el ambiente del salón de clases (Fullan y Hargreaves, 2000; Antúnez, 2004). Un clima de trabajo que invite a mejorar las actividades escolares y logre vincular los intereses del grupo, a los alumnos con las competencias escolares y el mundo real (Carretero, 1993; Aebli, Colussi y Sanjurjo, 1995; Morenero, 1998; Perrenout, 2004). Esto supone programas de enseñanza del pensamiento, razonamiento abstracto, pensamiento productivo y crítico. Fortalecimiento de las ciencias, artes y deportes. Proyectos individuales y en equipos. Actividades de indagación y exploración. Actividades con diferentes formas de expresión y la vinculación con otras instituciones.

El conocimiento de las condiciones físicas y recursos humanos. El mejoramiento del trabajo en la escuela esta determinado por la forma en organizar los espacios físicos, el apoyo y orientación del personal, los recursos con los que cuenta y la utilización adecuadas de materiales que permitan gestionar los apoyos indispensable para instrumentar cambios e innovaciones (Amigues y Zerbato-Pudoum, 1996; Eggen y Kauchak, 2001; Betancourt, 2003). Estas mejoras pueden ser en los equipos, espacios y estructura, por ejemplo: reorganizar mobiliario, usarlo de forma diferente, cambiarlo; aumentar su uso, flexibilizar horarios, rehusar, compartirlos, crear divisiones, modificarlos...

El trabajo con la familia y la escuela (Secretaria de Educación Pública (a), 2006). La necesidad de dar información precisa a los padres de familia sobre las aptitudes de sus hijos permite información cierta y clara sobre el trabajo que se tiene que realizar con sus hijos. La intención de este trabajo es contar con una visión más realista de sus hijos a fin de brindarles los apoyos que requieran. Entre las estrategias que se tiene que llevar a cabo destacan las siguientes: fomentar la comunicación en la familia, aceptar al niño como es, apoyar el desarrollo de su persona, involucrar a los hijos en la toma de decisiones, ofrecer variedad de estímulos, brindar la oportunidad de realizar actividades de su agrado, apoyar el descubrimiento de nuevos aprendizajes y crear un ambiente afectivo adecuado.

Vinculación interinstitucional (Secretaría de Educación Pública (a), 2006). Es necesario establece la vinculación con otras instituciones, centros, escuelas, docentes o especialistas con el fin de apoyar el desarrollo del potencial de los niños sobresalientes y crear las condiciones para profundizar en conocimientos, técnicas y habilidades requeridas por los alumnos además de crear mejores condiciones de trabajo. Esta vinculación favorece nuevas formas de trabajo que incidan no sólo en las competencias escolares sino en el desarrollo pleno de cada niño y niña al brindarles actividades lúdicas, recreativas, culturales, científicas y deportivas que enriquecen la labor escolar.

De esta manera, el enriquecimiento, supone la construcción de un proyecto escolar en el que intervienen los estudiantes, los docentes y directivos. Al trabajar el enriquecimiento en la escuela cabe recordar que los estudiantes, los docentes y la cultura (el conjun-



to de conocimientos, actitudes y valores susceptibles de enseñar en las diferentes áreas) son elementos esenciales que al interactuar eficazmente potencian el desarrollo de los alumnos. El talento y las aptitudes sobresalientes no sólo se asientan en la mente, en el cuerpo o en ambos y se favorecen de manera “espontánea”, por ello, es esencial mejorar la mediación de la cultura y cuidar que el docente ayude intencional y sistemáticamente a los estudiantes a potenciar sus capacidades (De Zubiría Samper, 2006 y 2009). El enriquecimiento escolar, se conecta con el diseño de un proyecto de actividades que ayuden al trabajo de los alumnos y se aproveche las capacidades de los alumnos sobresalientes.

La propuesta de actividades de enriquecimiento escolar

El enriquecimiento parte de articular acciones para el trabajo general del aula, de la escuela y la comunidad (Secretaría de Educación Pública, 2006(b)). El enriquecimiento con la comunidad, el trabajo con padres y los vínculos institucionales, son básicos e importantes, sin embargo, en este escrito el trabajo con el proyecto de la escuela, su operación y el modo en que este favorecía el desarrollo de los alumnos sobresalientes se destaca como elemento esencial para la mejora de la escuela y del aprendizaje tanto de los estudiantes (Domingo Segovia, 2001) como de los sobresalientes.

De esta manera, el enriquecimiento escolar se vincula con el plan general de la escuela (las actividades, los recursos y los propósitos) a fin de articular una estrategia de intervención definida formalmente en el proyecto escolar (Ramírez Raymundo, 2000). El proyecto de la escuela define los fines y la estrategia de intervención a fin de ayudar en el aprendizaje de los alumnos y específicamente de los sobresalientes. El proyecto escolar es un plan de actividades para el enriquecimiento del aprendizaje de los estudiantes en tres niveles: salón de clases, escuela y comunidad. Sobre esta base se conforman las acciones que permiten orientar la enseñanza y concretar los aprendizajes de los estudiantes tanto en los salones de clases como de las tareas con los alumnos sobresalientes.

De este modo, el proyecto escolar de enriquecimiento busca la formación integral, funcional y contextualizada de los alumnos mediante el apoyo del maestro de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje. Con este fin el maestro orienta su enseñanza y favorece un ambiente de trabajo estimulante y adaptado a los alumnos con aptitudes sobresalientes. Aunado a estos intereses el maestro se reúne con sus compañeros de la escuela y reflexiona sobre el modo en que es posible enriquecer el currículo de la escuela a fin de contar con propósitos claros para apoyar realmente a los niños y niñas sobresalientes.

El proyecto escolar de enriquecimiento requiere su adaptación a las condiciones de la escuela para promover actividades que favorezcan el aprendizaje de los alumnos sobresalientes. En otras, palabras el enriquecimiento curricular: “...se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferenciadas que parten del reconocimiento de las capacidades, aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos” (SEP(a), 2006, p. 185).

Durante el ciclo escolar 2009-2010 de septiembre a junio, se realizaron tres acciones generales para iniciar con el enriquecimiento del contexto escolar de la escuela “Josefa Ortiz de Domínguez”:

- 1) Proyecto de trabajo escolar de enriquecimiento.



- Proyecto de trabajo escolar sobre el desarrollo de las competencias de los alumnos sobresalientes y su articulación con las necesidades de aprendizaje de la escuela.
- 2) Orientación a padres de familia.
 - Trabajo con padres de familia a fin de informar sobre la inteligencia y el desarrollo del trabajo de la escuela para favorecer las habilidades de los niños.
 - 3) Enriquecimiento del aula.
 - Organizar, utilizar y crear las condiciones que favorezcan ambientes diversos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de los alumnos.

Proyecto de trabajo escolar

El propósito específico de esta actividad fue: “Elaborar una propuesta educativa de intervención que apoye tanto a los alumnos con aptitudes sobresalientes como a los alumnos que asisten a la escuela a fin de potenciar su desarrollo escolar y sus habilidades”.

Esta primera parte del trabajo se concentró sobre la inteligencia y las aptitudes sobresalientes. Las actividades planeadas se centraron en el trabajo con tareas académicas del currículo de la escuela y la necesidad de apoyar el desarrollo de los alumnos que presenta aptitudes sobresalientes. Las actividades que desarrollamos fueron las siguientes: entrevista a los niños, plática con la directora y desarrollo del proyecto sobre nutrición. Previamente consensamos con los maestros sobre una temática general de trabajo, al mismo tiempo, las características particulares con los alumnos sobresalientes, en este caso, la temática que escogimos fue la nutrición.

Entrevistas a dos niños de cada grado (1ero a 6to) a fin de conocer si presentaban aptitudes sobresalientes. Aproximadamente entreviste a 12 niños y niñas que desde la perspectiva de los docentes tenían aptitudes sobresalientes. De estos niños y niñas solamente identifiqué a tres como destacados: Diego, Valeria e Itzel alumnos destacados en oratoria y en actividades como la cumbre infantil. Mediante entrevistas a niños y docentes; productos como videos y observaciones de clase, me percaté, de la manera en que los docentes conciben la inteligencia y el modo en que el ambiente influye en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Los niños que destacaron vienen de familias que apoyan sus habilidades facilitando acceso a materiales, libros, internet y en muchas ocasiones reciben orientaciones de sus padres sobre tareas, trabajos y productos que elaboran. Al parecer la escuela como institución hace que sólo los contenidos académicos, es decir, las asignaturas de español, matemáticas y en algunos casos las ciencias sociales o ciencias naturales, parezcan como más importantes y valiosos (Apple, M. 1986; Edwards, V., 1995). Desde mi perspectiva, la manera de abordar la inteligencia de esta forma deja de lado aportaciones valiosas sobre lo que implica un estudiante sobresaliente fuera de los parámetros de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2006(a)), tal es el caso, de las actividades deportivas, artísticas y tecnológicas.

Al platicar con la directora sobre el proyecto de enriquecimiento escolar decidimos trabajar con proyectos didácticos y planear de forma transversal (Secretaría de Educación Pública, 2009). Además de trabajar estas acciones, se habló con los profesores de la escuela para concretar este trabajo con una temática común (Gutiérrez Espíndola, 2007). El trabajo que realizamos partió de un tema “salud, nutrición y cuidado” este tema fue el pretexto para hablar con los docentes sobre la necesidad de apoyar el aprendizaje de los alumnos



sobresalientes y del resto de la clase (Tharp Roland, 2000; Uttech, 2000). Para terminar el trabajo se cerró este proyecto con la visita de la escuela a una fábrica de alimentos. En relación con los alumnos sobresalientes apoyamos sus intereses a través de sus investigaciones, las exposiciones sobre sus avances y productos como reportes, tareas o informes.

Desarrollo del proyecto sobre “salud, nutrición y cuidado”. En esta actividad, buscamos el enriquecimiento de la escuela para potenciar el desarrollo de los niños a través de las conferencias escolares de los niños y las niñas. Las maestras y maestros apoyaron para que los niños expresaran sus aprendizajes a través de pequeñas conferencias o exposiciones después de trabajar los temas en clase, al mismo tiempo, a los padres de familia se les invitó a que conocieran el avance de sus hijos en estas exposiciones. En esta actividad los docentes presentaron avances del trabajo con los estudiantes en clases abiertas durante un día de trabajo de la escuela. En este día los padres visitaron la escuela y pudieron constatar los avances de sus hijos y el trabajo de los maestros. Desde mi punto de vista, hay que seguir con estas actividades para consolidar el trabajo colectivo y reconocer las necesidades comunes, distintas e individuales que es necesario operar en el salón de clases (O’Brien y Guiney, 2005).

Orientación a padres de familia

El propósito de la actividad con padres de familia fue: “Apoyar la presentación de experiencias de calidad que ayuden a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes a partir de una forma diferente de ver el aprendizaje y un mayor crecimiento de sus habilidades”.

Esta actividad se concretó en una charla y discusión con los padres de familia de la escuela “Josefa Ortiz de Domínguez” acerca de la escuela e inteligencia, inteligencia y resolución de problemas, éxito académico y finalmente, sobresaliente y escuela.

Escuela e inteligencia. En esta parte se abordaron las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de niños queremos en la escuela? ¿Cuál es el papel de la inteligencia en la escuela? ¿Existe una sola inteligencia? A partir de estas preguntas conversamos sobre la manera en que la inteligencia es apoyada por la escuela, el éxito de los niños y el sentido que se da al conocimiento. El interés de la charla fue hacer énfasis en el modo en que los estudiantes pueden apoyarse de las actividades escolares a fin de potenciar su desarrollo (Clapared, 1920; Bruner, 1985, 2001, 2004 y Coll, 1993). Este potencial se construye a partir del ambiente escolar y el trabajo pedagógico que se realiza en la escuela. En esta charla enfatizamos que la escuela cuenta con actividades extracurriculares como escuela de tiempo completo. La escuela diseñó un proyecto de trabajo colectivo entre los docentes a fin de beneficiar a todos los alumnos y alumnas. El trabajo colectivo de la escuela buscó apoyar el potencial de todos los niños.

Inteligencia y resolución de problemas. En esta parte se abordaron las siguientes preguntas: ¿La inteligencia tiene un componente heredado?, y ¿La escuela usa la inteligencia para solucionar problemas? De acuerdo con estas preguntas, se comentó que la inteligencia tiene un componente biológico pero no determinante. La inteligencia no se hereda, se tiene un potencial básico que es necesario impulsar con mediadores culturales como el maestro y la escuela. La tarea escolar, enfatizamos, implica establecer un plan de trabajo claro y ordenado que de impulso al potencial de los alumnos (De Zubiría, 2006, 2009; Delval, 1983, 1994, 2000).



Inteligencia y éxito académico. En esta parte conversamos sobre las siguientes preguntas: ¿La inteligencia puede ser evaluada mediante un examen? ¿Cómo la inteligencia permite adquirir conocimientos? Los exámenes son un cuadro momentáneo sobre la información que adquieren los alumnos y no una medida tajante para determinar la competencia de los alumnos (Díaz Barriga, A. 2005). De este modo, la inteligencia no se apoya sobre instrumentos fijos sino sobre actividades que doten de sentido al trabajo de los estudiantes y que los impliquen para resolver diferentes situaciones o problemas (Secretaría de Educación Pública, 2006(b); Zavala y Arnau, 2008).

Sobresalientes y escuela. Finalmente abordamos dos preguntas para cerrar la charla: ¿Qué tipo de niños queremos en la escuela?, y ¿cuál es el papel de la inteligencia en la escuela? En esta última parte, conversamos sobre el modo necesario para desarrollar la inteligencia. Puntalicé sobre el modo en que se subordina al conocimiento y da sentido a las actividades escolares. De esta manera, la escuela debe reconocer la diversidad, apoyar actividades que tengan sentido e impulsar las capacidades implícitas de los alumnos (Delgado 1993; Darling-Hammond, 2001).

Enriquecimiento del proyecto escolar con los docentes

El Propósito del proyecto escolar con los docentes fue: "Proporcionar a la escuela diferentes alternativas para la planeación, organización y trabajo de las actividades escolares que dinamicen la organización y operación del aprendizaje en los estudiantes" y "Apoyar la presentación de experiencias de calidad que ayuden a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes a partir de una forma diferente de ver el aprendizaje y un mayor crecimiento de sus habilidades".

La actividad que se trabajó fue el proyecto escolar. En esta actividad se partió de explicar el proyecto escolar como un instrumento de comunicación que busca la conformación de una propuesta integral que dirija y oriente coherentemente la intervención educativa en la escuela (Bolívar Botía, 2001). A partir de este plan estratégico se habló con los docentes sobre la necesidad de planear, ordenar y articular las actividades de la escuela.

En este contexto de la planeación del proyecto y con el fin de aclarar el trabajo colectivo, se le pidió al grupo que hicieran lo siguiente: describir la escuela en el presente, en el futuro y lo que es necesario realizar para transformarla.

Describir a la escuela tal como la perciben los maestros y maestras en el presente a través de un dibujo en una hoja de papel. El grupo realizó el dibujo y comentó sus impresiones sobre el trabajo en la escuela. En las imágenes que dibujaron se percibió una escuela desorganizada, una escuela más integrada en el pasado y una escuela integrada en el presente. A partir de los dibujos, se manifestó que no se tiene una imagen única de la escuela y mucho menos una concepción fija de la misma. La creación de un proyecto de la escuela exige crear vínculos con las tareas de la escuela y sobre todo la elaboración de finalidades compartidas. En este momento, comenzamos a transitar en este rumbo.

Describir en la parte de atrás del dibujo como quieren ver a la escuela en el futuro. En esta parte el grupo coincidió en la necesidad de ver una escuela integrada y con una dirección clara. A partir de la discusión, el grupo comentó la necesidad de pensar en un trabajo más integrado para la escuela y el personal (Glinz Férrez, 1995). Desde los comentarios de los docentes es necesario propiciar una interacción más clara entre todos sobre la tarea de la escuela y su consenso. El trabajo desde la perspectiva del cuerpo docente requiere escucha, negociación y definición sobre los fines escolares en la práctica.



Los cambios que perciben en la escuela y lo que hace falta realizar. En esta última parte el grupo vio la necesidad de buscar un trabajo integrado aunque manifestaron su descontrol y dificultad para integrar esta visión colectiva. Al final de la actividad el grupo ventiló sus conflictos personales entre cada uno y con la dirección. En esta parte el grupo manifestó sus dificultades, desacuerdos y los apoyos que requieren para trabajar de manera colectiva. Fue un momento de tensión donde hablaron de sus visiones, necesidades, deseos y tareas para concretar el trabajo escolar. Esta actividad permitió reflexionar que el grupo se construye a partir de reconocer las necesidades de cada uno, el trabajo conjunto y pequeños compromisos, finalmente, asumir responsabilidades generales como grupo (Cenich, G. y Santos G., 2005). Esta última tarea, la ventilamos entre todos y estamos buscando el modo de integrar una visión compartida y de grupo a fin de lograr construir un trabajo colectivo.

Comentarios finales

El proyecto de enriquecimiento con la escuela “Josefa Ortiz de Domínguez” continúa. Apenas iniciamos el trabajo y hay mucho por realizar, por ejemplo, definir acciones específicas con padres para trabajar la argumentación, con los maestros definir un trabajo colectivo, con los niños recuperar sus necesidades y con la comunidad generar un trabajo de mejora escolar. En este momento, buscamos integrar un proyecto de trabajo común que ayude a integrar las necesidades de la escuela y de los alumnos sobresalientes en el plantel escolar. Avanzamos en la identificación de dificultades de aprendizaje y su articulación con las fortalezas de los alumnos sobresalientes, por ejemplo, oratoria, oralidad y teatro.

Comenzamos con la idea de apoyar a los alumnos sobresalientes, sin embargo, al entrar a la escuela se manifestaron las necesidades de la escuela: “el aprendizaje de los estudiantes”. Esta necesidad demanda recuperar la lógica del trabajo directivo y del modo en que los docentes perciben su quehacer dentro de la escuela. La dirección busca apoyar a los alumnos, mejorar las condiciones de trabajo y elevar el aprendizaje de la escuela. Los docentes manifiesta su interés en mejorar la forma en que enseña. En ambos casos, integrar un proyecto de escuela que mejore la enseñanza de los docentes y facilite el aprendizaje de los alumnos.

Los docentes exigen una orientación clara del trabajo y respuestas a sus problemas sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos. La dirección exige mayor integración de las acciones educativas para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. En ambos casos, responder a las demandas de aprendizaje de los alumnos y a la búsqueda de una forma de enseñar eficiente. La escuela demanda poner en el centro del trabajo pedagógico dos acciones: “la búsqueda de conocimientos y las necesidades de aprendizaje de los alumnos”.

Los docentes les interesa apoyar el aprendizaje de los alumnos a fin de lograr cumplir con los contenidos de los programas. Sobre esta base tuvimos que replantear el trabajo con la escuela y partir de sus demandas a fin de apoyar a los estudiantes sobresalientes y al resto de los alumnos de la escuela. El trabajo con los sobresalientes no es una prioridad de los docentes, es necesario cambiar esta lógica para vincular sus exigencias e intereses como parte del trabajo de la escuela. Esto nos llevó a pensar en trabajar una tarea que vinculara ambos intereses. El tema de nutrición nos pareció cumplía con esta función, de este modo, generamos acciones con la escuela sobre la nutrición y con los sobresalientes apoyar su capacidad de expresión oral en las clases abiertas.

Desde la lógica escolar el trabajo significó hacer que los alumnos aprendan de acuerdo con sus condiciones y que los docentes realicen las acciones pertinentes para lo-



grar los propósitos y competencias de plan y programa. Al trabajar con los alumnos sobresalientes buscamos apoyar estas exigencias a partir de un trabajo integrado desde los temas que abordan los docentes y de un proyecto de trabajo colectivo. Situación que demanda cambiar las interacciones entre los docentes y el director a fin de establecer un puente de comunicación que ayude al aprendizaje de los alumnos y mejore la enseñanza de los docentes. Buena parte del trabajo se concreto en demostrar que la manera de trabajar conjuntamente y con metas claras, sencillas y concretas nos beneficia a todos, especialmente, a los propios docentes.

Apenas comenzamos andar este camino a fin de concretar tareas y perfilar un trabajo cooperativo. Hemos discutido el trabajo de la escuela y la necesidad de integrar acciones entre todos. Vamos en esta dirección con la mira al desarrollo del potencial de los estudiantes, falta mucho trabajo por recorrer.

Podemos rescatar tres logros importantes: reconocernos como grupo, realizar una actividad grupal y tratar de recuperar nuestra visión de escuela. En las reuniones que tuvimos hablamos de nuestras diferencias y nuestros esfuerzos como grupo. Reconocimos nuestro avance y comenzamos a mirarnos como grupo. Las actividades grupales nos hicieron reconocer nuestro compromiso con los estudiantes y la escuela. Todos formamos parte de este grupo con una tarea común: los estudiantes. Vamos en la construcción de una escuela que sea nuestra, de todos: niñas, niños, docentes y comunidad.

Caminamos en este rumbo a fin de lograr el enriquecimiento como colectivo y acercarnos a los intereses de niñas y niños de San Juan Tlacontenco. Estamos en esta tarea y tenemos la intención de continuar juntos a fin de apoyar a las niñas y los niños sobresalientes, pero, sobre a todos a los estudiantes de la escuela “Josefa Ortiz de Domínguez”.

Bibliografía

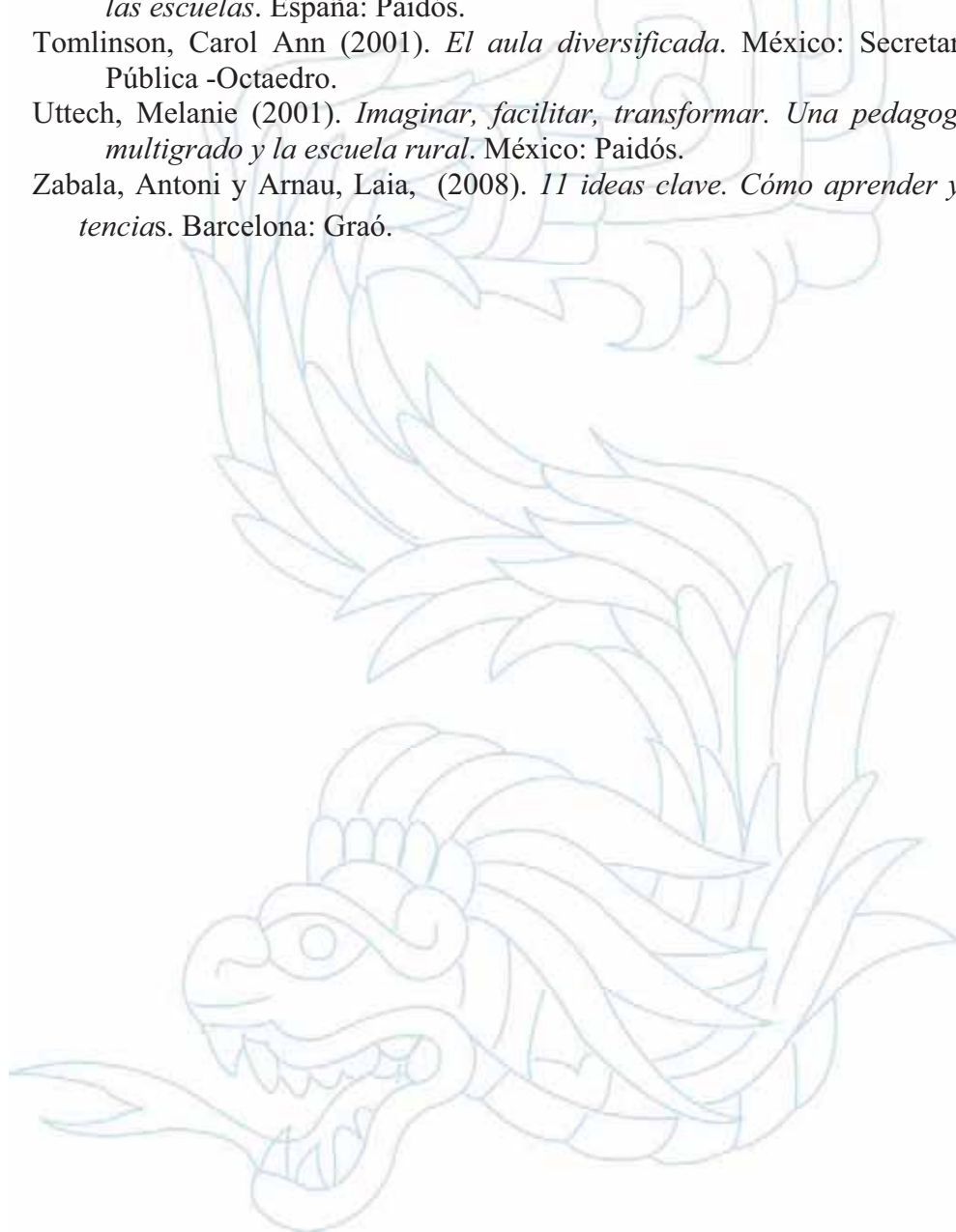
- Aebli, Hans; Colussi, Guillermo y Sanjurjo, Liliana (1995). *Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa. El aprendizaje significativo y la enseñanza de contenidos escolares*. Argentina: Homo Sapiens.
- Aldámiz-Echeverría, Ma. del Mar; Alsinet, J.; Bassedas, E.; Giné, N.; Maselles, M.; Masisip, E.; Muñoz, E.; Notó, C.; Ortega, A.; Ribera, M. y Rigol, A. (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuesta en la diversidad*. España: Grao.
- Antúnez, Serafin (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: Secretaria de Educación Pública-Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- Amigues, René y Zerbato-Pudoum, Marie-Thérèse (1996). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Apple, Michael (1986). “Reproducción ideológica, cultura y economía”, En: Patricia de Leonardo. *La nueva sociología de la educación*. México: Secretaria de Educación Pública-Caballito.
- Benito, Yolanda (1995). “¿Cómo debe actuar el profesor en el aula con un superdotado?” *Revista Ideación*, 5 octubre consultado el 10 de octubre de 2010 en: <http://www.centrohuertadelrey.com/rv/18/5-ybcomo.pdf>
- Bolivar Botía, Antonio (2001) “Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento” en: Domingo Segovia, Jesús (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo*. México: Secretaria de Educación Pública.



- Bruner, Jerome (1985). *La importancia de la educación*. España: Paidós.
- _____ (2001) *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- _____ (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- Carretero, Mario (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: Aique.
- Chalmers, F. Graeme (2003) *Arte, educación y diversidad cultural*. México: Secretaría de Educación Pública-Paidós.
- Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Pérez, M.L. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Clapared, Eduard (1920) “La escuela y psicología” En: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelaypsi/presentacion.html
- Cenich, G. y Santos G., (2005) “Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea” en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el día 13 de junio de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>
- Coll, César (1993). *El constructivismo en el aula*. España: Graó.
- Darling-Hammond, Linda (2001). *El derecho de aprender*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Delgado, Francisco (1996). *La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades*. España: CEAPA.
- Delval, Juan (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. España: Morata.
- De Zubiría Samper, Julián (2006). *Cinco mitos sobre la inteligencia y el talento*. Argentina. VI Congreso iberoamericano sobre superdotación y talento.
- De Zubiría Samper, Julián (2009). *Mitos sobre la inteligencia y talento*. México.
- Díaz Barriga, Frida (2003). *Aprendizaje situado*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, Ángel (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: POMARES.
- Domingo Segovia, Jesús (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Edwards, Verónica (1995). “V. Las formas del conocimiento en el aula”. En: Elsie Rockwell (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eggen, Paul y Kauchak, Donald (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y Desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (2000). *La escuela que queremos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Glinz Férrez, Patricia Elizabeth (1995) “Un acercamiento al trabajo colaborativo” en: *Revista Iberoamericana de educación* en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF> (Consultado el 10 de octubre de 2010).
- Gutiérrez Espíndola, José Luis (2007). *Educación: formación cívica y ética*. México: Cal y arena.
- O’Brien, Tim y Guiney, Dennis (2005). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública-Alianza Editorial.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública.



- Prieto Sánchez, Ma. Dolores y Castejón Costa, Juan Luís (2009). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. España: Aljibe.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo (Coord.) (2000). *¿Cómo conocer mejor nuestras escuelas? Elementos para un diagnóstico*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2006 (a)). *Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006(b)) *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Plan y programa de estudios. México.
- Tharp Roland, G; Estrada, Peggy; Stoll Dalton, Stephanie y Yamauchi, Lois A. (2000) *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. España: Paidós.
- Tomlinson, Carol Ann (2001). *El aula diversificada*. México: Secretaría de Educación Pública -Octaedro.
- Uttech, Melanie (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.
- Zabala, Antoni y Arnau, Laia, (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.





Una experiencia de contribución al desarrollo de las habilidades científicas en niños aptitudes sobresalientes.

Uma experiència de contribuir para o desenvolvimento de competências científicas habilidades proeminente em crianças.

Anel González

Departamento de Educación, Universidad de Guanajuato
ontiverosanel@yahoo.com.mx

Ma. del Rosario Ferro

Resumen

En la actualidad, un gran número de docentes tienen confusión en torno a la caracterización de los niños con aptitudes sobresalientes, se les identifica como niños *problemas*, aislándolos de su entorno y negándoles la posibilidad de un ambiente formativo más retador a sus potencialidades; todo esto debido en lo general, a la ignorancia de la existencia de estas capacidades sobresalientes. La pregunta es, entonces, ¿Cómo podemos contribuir desde las universidades, centros de investigación, etc. a la formación de estos niños? Una contribución se ha estado construyendo a lo largo de los últimos años en colaboración con el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato (CONCYTEG) y distintos centros de investigación y formación superior.

Así, se propuso el programa de la *Academia para Niños y Jóvenes en la Ciencia*, el cual tiene como objetivo principal, desarrollar en los niños y jóvenes el potencial, la competencia y vocación científica y tecnológica por medio de un proceso de intervención directa con centros de investigaciones e investigadores en Guanajuato. A continuación narramos parte de dicha experiencia, aún en proceso.

Palabras Claves: aptitudes sobresalientes, superdotación, academia de ciencias, aptitudes científicas.

Resumo

Atualmente, muitos professores estão confusos sobre a caracterização das crianças com capacidades extraordinárias, as crianças são identificadas como problemas, isolando-os do seu ambiente e negando a possibilidade de um ambiente de treinamento mais desafiador para o seu potencial, tudo isso geralmente devido ao desconhecimento da existência desses

recursos pendientes. A questão é, então como podemos ajudar de universidades, centros de investigação, etc a formação dessas crianças? A contribuição vem construindo nos últimos anos em parceria com o Conselho de Ciência e Tecnologia do Estado de Guanajuato (CONCYTEG) e vários centros de pesquisa e ensino superior.

Assim, propôs o programa da Academia para Crianças e Jovens em Ciência, que tem como principal objetivo desenvolver nas crianças e jovens de concorrência potencial e vocação científica e tecnológica através de um processo de envolvimento direto com as escolas pesquisa e pesquisadores em Guanajuato. Então narrar parte dessa experiência ainda está em processo.

Palavras-Chave: capacidades extraordinárias, academia, dotado de ciências, competências científicas.

Introducción

“El establecimiento educador descubre y cultiva el talento potencial. Las capacidades de los niños y de los estudiantes maduros no pueden conocerse hasta haberse descubierto y cultivado”.

Ibarrola

Por ello es de suma importancia tener en claro, ¿Qué se entiende por un niño superdotado? James J. Gallagher menciona que un niño superdotado debe contar con una capacidad intelectual, talentosa y sobresaliente, que se determina a partir de la aplicación de pruebas individuales y grupales de inteligencia. Este autor menciona que no es muy exacto reconocer a un niño superdotado, puesto que hay muchos factores familiares, económicos y escolares (entre otros) que inciden, y que los maestros no están capacitados, o no cuentan con el conocimiento de cómo tratar a estos niños. (Gallagher, 1970:6)

Para Esteban Sánchez Moreno un niño superdotado, es capaz de un alto rendimiento, puede sobresalir en algunas o varias aptitudes, y puede tener diferente potencialidad en distintas áreas, por separado o combinadas, como capacidad intelectual; aptitud académica específica; pensamiento creativo o productivo; capacidad de liderazgo, artes visuales y representativas; capacidad psicomotora. Es decir, que cuenta con características personales y ambientales para una mejor realización tanto social como personal. (Sánchez, 1992:56)

En México, a estos niños se les conoce como “*niños con capacidades y aptitudes sobresalientes CAS*”. El nombre se dio al realizar un estudio, en el año de 1991, por la Secretaría de Educación pública. Con este término se puede también entender como excepcionales, *genio, talentosos, precoces y prodigio*.

En su tesis doctoral, la psicóloga Alicia Zavala Berbena menciona que, un niño CAS no nace superdotado, sino que esta característica implica la interacción entre capacidades innatas y el apoyo ambiental apropiado, es decir, poseer un sentido favorable con atributos cognitivos y afectivo-emocionales, que, en un contexto social-ambiental adecuados son capaces de un alto rendimiento, desempeño, inteligencia y creatividad. (Zavala, 2002:91)

En la actualidad, a estos niños se les ha confundido por caracterizarlos como niños – problemas-, aislándolos de su entorno por ignorarse la existencia de estas capacidades sobresalientes. La pregunta es, entonces, ¿Cómo podemos contribuir las universidades, centros de investigación, institutos de estudios superiores, etc. a la formación de estos niños? Una contribución se está construyendo a lo largo de los últimos años en una colaboración a través del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato (CONCYTEG) y distintos centros de investigación y formación superior.

La propuesta de atención fue a través de la Academia de Niños y Jóvenes en la Ciencia que interviene, en su primera etapa denominada *Encuentros*, con alumnos de 5 y 6 grado de escuelas primarias públicas y privadas. La difusión está a cargo la Secretaría de Educación de Guanajuato, el proceso de aceptación de solicitudes corre a cargo de un grupo de investigadores y la logística y organización de los niños en grupos para realizar las visitas a diferentes centros de investigación, está a cargo del CONCYTEG. En promedio, se brinda atención a 400 niños. La finalidad de estos encuentros, es presentar el trabajo que los científicos desarrollan en áreas de investigación como Biología, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades, Física, Matemáticas y Química. Se trata de despertar el interés de los niños por el trabajo de investigación en ciencias, que tengan la experiencia de convivir directamente con los investigadores para que exploren su inclinación hacia algún área científica.

Se trata de un programa cuyo objetivo no solamente cubre la atención y seguimiento de niños CAS, sino también pretende contribuir a resarcir las malas cuentas en torno al desempeño que se tiene en las escuelas primarias en el área de ciencias, según las evidencias que se presentan a través de pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE. Como bien sabemos, México enfrenta un raquítico desarrollo científico y tecnológico. Esto, según la SEP, se debe tanto a las dificultades económicas que enfrentan las familias mexicanas, como a la falta de interés y motivación de los jóvenes por seguir estudiando. En la evaluación de tres competencias: lectura, matemáticas y ciencias, realizada en el marco del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) 2006 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 50 por ciento de los jóvenes mexicanos de 15 años se ubicó en los niveles cero y uno, los más bajos del rendimiento escolar en estas habilidades, lo que significa que están poco calificados para acceder a estudios superiores o por lo menos para resolver problemas elementales. En contraste, los que lograron calificar en el máximo nivel no alcanzaron el 1%. En algunas de las entidades que tienen los más bajos niveles de desempeño, hasta 70 por ciento de los alumnos se encuentra en los niveles cero y uno que, como se dijo antes, no alcanzan el mínimo indispensable para poder aspirar a acceder a la sociedad del conocimiento. Los estados con los resultados más bajos fueron: Chiapas, Tabasco, Oaxaca, Guerrero, Campeche, Puebla, Michoacán, Nayarit, Hidalgo, Sinaloa, Quintana Roo y Guanajuato. (Pisa 2006 en México, INEE, México DF, 2007). Consideramos y es nuestro supuesto de partida, que programas como el que a continuación describiremos no sólo propicia un entorno más motivador para el aprendizaje y desarrollo de habilidades científicas entre los niños, también puede sumar esfuerzos para incrementar el capital cultural del que disponen el promedio de los niños mexicanos; en la medida en que se propongan estrategias y mecanismos de integración y trabajo colaborativo entre niños



regulares y niños detectados como sobresalientes, el beneficio en la formación de ambos sujetos será más alentador.

Presentación de la propuesta de trabajo de “ACADEMIA DE NIÑOS Y JÓVENES EN LA CIENCIA DEL ESTADO DE GUANAJUATO”

Objetivo general

Desarrollar en los niños y jóvenes el potencial y la vocación científica y tecnológica, mediante un proceso de intervención directa con los centros e institutos de investigación en el Estado de Guanajuato.

La Academia de Niños y Jóvenes en la Ciencia se divide en dos etapas:

1. Inicial: “*Encuentros*” (para niños de 5° y 6° grado de primaria).
2. De continuidad: “*Clubes de Ciencia*” (para jóvenes de secundaria).

1. Etapa Inicial “Encuentros”

a. Objetivos particulares.

O.P. 1.- Ofrecer a los niños, distintas opciones de áreas de investigación en las que conviva directamente con los investigadores, a efecto de que puedan comenzar a explorar su interés y vocación específica hacia una de dichas áreas de investigación.

O.P. 2.- Establecer un sistema de evaluación, en conjunto con los centros e institutos de investigación, que permita pre-identificar las vocaciones y aptitudes de los niños hacia la ciencia y tecnología.

b. Generalidades.

Segmento de intervención

Escuelas públicas y privadas:

- o Niños que participaron en la Academia de Niños en la Ciencia durante el ciclo 2007 – 2008 y asistieron entre seis y ocho sesiones.
- o Niños de 5° y 6° grado de primaria, en su caso de 4°, identificados con Aptitudes Sobresalientes (AS) en los campos creativo e intelectual, mediante el proceso que tiene la SEG en escuelas tipo USAER.

o Jóvenes de secundaria identificados con Aptitudes Sobresalientes (AS) en los campos creativo e intelectual.

Herramientas de evaluación:

Formato y criterios para la pre-detección de vocaciones científicas y tecnológicas desarrollado por la SEG.

Encuestas de percepción de calidad en cuanto al proceso de la Academia desarrolladas por CONCYTEG.

Listas de asistencias para evaluar la constancia de los niños.

Temporalidad:

Sesiones sabatinas.

Una sesión por mes durante ocho meses de cada año escolar

Cada sesión podrá variar en cuanto a su duración, pero se tendrá como hora de inicio las 10:00 a.m. por motivo de traslado de los alumnos.

Los niños de 5° participarán en dos periodos en la etapa inicial, en caso de que hubiera algún niño de 4° grado estarán durante tres periodos en la etapa inicial, a efecto de que tengan oportunidad de conocer la mayoría de los centros e institutos de investigación y al entrar a secundaria se incorporarían a algún Club de Ciencias en la etapa de continuidad.

Políticas generales:

Grupos de entre 15 y 20 alumnos preferentemente.

Los centros e institutos de investigación contarán con el apoyo de un estudiante de los últimos años de psicología o educación, para el manejo del grupo y apoyo en los procesos de evaluación.

Los niños deberán acudir a las visitas acompañados ya sea por los maestros interesados o asignados por cada una de las escuelas participantes o por un familiar adulto.

Se preparará un cuadernillo que integre, en un formato homologado, las prácticas y/o actividades realizadas en cada centro o instituto de investigación.

2. Etapa de continuidad “Club de ciencias”

Segmento de intervención:

- Escuelas públicas y privadas
- Jóvenes de 1º, 2º y 3º de secundaria
- Que hayan cursado sus dos ciclos en la etapa de inicial (Encuentros).

Temporalidad:

- Tres años
- Sesiones sabatinas
- Al menos una sesión por mes durante 8 meses cada año o dos sesiones por mes durante cuatro meses
- Cada sesión durará 4 hrs.
- Cada club deberán empezar con su primera sesión a mas tardar a finales de octubre, principios de noviembre

Organización:

- Clubes de Ciencia de 8 a 10 alumnos por club.
- Se tendrá un padrino para cada club (Investigador), el cual provendrá de un centro o instituto de investigación y se nombrará a dos alumnos de posgrado como coordinadores de las actividades grupales.
- Cada club estará auxiliado por un monitor (alumnos de psicología o de educación), quien apoyará en el manejo de los grupos y realizará las evaluaciones correspondientes.
- Habrá un registro estatal y reglamento interno para todos los clubes, con su respectivo programa anual validado por el grupo coordinador.
- Se efectuará un Congreso Anual para la presentación y premiación de las investigaciones y actividades realizadas.
- Se generará una Red Estatal de Clubes para realizar visitas y actividades guiadas entre los distintos centros de investigación en el estado y a nivel nacional.

Evaluación de los Clubes:

- Resultados de las actividades científicas realizadas en el periodo por el joven.
- Encuestas de evaluación realizadas por los monitores a los jóvenes, sobre el Club de Ciencias (Encuesta de calidad).
- Reportes de observaciones por parte de los monitores con respecto a los alumnos que intervienen en el Club de Ciencias.

- Al final de cada práctica deberá haber un proceso de evaluación de lo aprendido induciendo a los jóvenes a efectuar conclusiones, mismas que servirán a los investigadores como criterio de evaluación.
- Listas de asistencias.
- Congreso y premiación final.

Actores y roles de la etapa inicial (Encuentros).

ACTOR		ROL
Sector Gobierno	SEG	<p>Identifica a los alumnos con aptitudes sobresalientes (intelectual y creativa) y los convoca a participar.</p> <p>Proporciona a los centros e institutos de investigación criterios de evaluación que permitan un mayor grado de certidumbre en la identificación.</p> <p>Determina el perfil de ingreso y egreso del alumno.</p> <p>Apoya en los procesos de planeación del proceso.</p>
	CONCYTEG	<p>Vincula las actividades de los niños con los institutos y centros de investigación del Estado de Guanajuato.</p> <p>Coordina los procesos logísticos y administrativos de la etapa “Encuentros”.</p> <p>Evalúa, da seguimiento y procura el buen funcionamiento de la etapa “Encuentros” en coordinación con la SEG.</p> <p>Sistematiza las evaluaciones e informa periódicamente sobre los avances y resultados del proyecto.</p>
Entorno Educativo	Alumno	<p>Desarrolla sus aptitudes en las áreas que más le interesan.</p> <p>Comparte con la escuela, su familia y sus compañeros las experiencias obtenidas en las actividades realizadas de manera extracurricular.</p>



Escuela y maestros	<p>Participan y apoyan en las actividades extracurriculares que realiza el niño en los centros e institutos de investigación y fuera de ellos.</p> <p>Vinculan positivamente el trabajo extracurricular del alumno, con el trabajo de la escuela y aula regular.</p> <p>Dan seguimiento, junto con el equipo de educación especial a las acciones que realiza el alumno fuera de la escuela (sólo aplica para los niños AS).</p>
Estudiantes de psicología y/o de educación.	<p>Apoyan a los investigadores en las evaluaciones para la pre-detección de vocaciones científicas – tecnológicas en los niños.</p> <p>Apoyan a los investigadores en el control y manejo pedagógico y didáctico de los grupos.</p>
Centros e Institutos de Investigación	<p>Participan en los procesos de evaluación de los niños, identificando las aptitudes de los niños y/o su vocación hacia alguna rama de las ciencias.</p> <p>Explican los componentes de la investigación científica y de los experimentos.</p> <p>Guían y dan instrucciones para la realización de los experimentos.</p> <p>Promueven la observación guiada de los resultados.</p> <p>Inducen las conclusiones sobre el resultado final.</p>
Padres de familia	<p>Motivan al niño para la realización de las actividades extracurriculares.</p> <p>Se comprometen a dar el apoyo necesario para la realización y terminación de las actividades extracurriculares.</p>

Como segunda etapa, a partir de este año, se continúa el trabajo realizado en la etapa de Encuentros con el denominado *Club de Ciencias*, en el que se da seguimiento a la intervención iniciada en el último ciclo de la primaria, ahora ya con jóvenes de 1ro., 2do. y 3ro. de secundaria. Con una capacidad de atención de diez a veinte clubes de ciencias, cabe mencionar que cada club estará conformado por 8 alumnos. Se toma en cuenta que estos jóvenes hayan participado anteriormente dos ciclos en la etapa de Encuentros. Cada club se forma por un área científica específica tomando en cuenta como referente: Físico-Matemático, Química, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y Biología. Involucrando al joven en la investigación, indagando a cerca de la vida científica de la comunidad y su desarrollo tecnológico; saber en dónde y cómo buscar esa información, para luego registrarla en forma sistematizada, posteriormente diseñar y así desarrollar proyectos de investigación que contribuyan a la solución de problemáticas de su entorno. Aquí el propósito ya no es sensibilizar y acercar al joven al trabajo científico, sino interesarlo en que desarrolle con un grupo de compañeros y dirigidos por un investigador y su adjunto, un proyecto de investigación que le permita satisfacer su curiosidad científica y de investigación, que además contribuya con su entorno social y que lo motive para compartir y difundir con otros jóvenes la experiencia realizada. De esta forma consideramos, que el joven con aptitudes científicas y tecnológicas puede desde temprana edad, conocer e iniciar su formación en este campo, poniendo en práctica algunas de las principales características del trabajo de investigación científica: cooperación, difusión de los saberes, responsabilidad ética y social del investigador, conocimiento y compromiso de los problemas que aquejan a su comunidad, inventiva y creatividad en la búsqueda de soluciones de los mismos.

Reflexiones finales

Si bien la formación y disciplina científica es trabajo de la educación superior, la curiosidad, gusto y motivación es indispensable desde las primeras edades. Por ello, se creó un grupo abierto para que los niños y jóvenes interesados por el área de las ciencias tengan la oportunidad de acercarse, explorar y sensibilizarse en torno al trabajo de los investigadores y científicos.

Con base en el principio antes mencionado, se creó la “Academia de Niños y Jóvenes en la Ciencia”, que por medio de su primera etapa (de acercamiento y sensibilización) busca despertar el interés por las ciencias a través de visitas mensuales a distintos centros e institutos de investigación (el estado de Guanajuato cuenta con 26 centros de investigación), las cuales son guiadas por investigadores quienes a través de distintas técnicas didácticas (como el modelo ABP) presentan el trabajo y los proyectos que se realizan en su centro laboral; también, en este recorrido son acompañados por un maestro de educación primaria y un monitor (estudiante de psicología que se encarga de observar y aplicar distintos instrumentos por los cuales se pretende detectar las aptitudes científicas de los niños).

En su segunda etapa (Club de Ciencias), la Academia se ha planteado reunir, con base en el interés y aptitudes de los jóvenes, a grupos de estudiantes de nivel secundaria con un investigador y su adjunto, quienes los guiarán en el desarrollo de un proyecto de investigación científica, que al

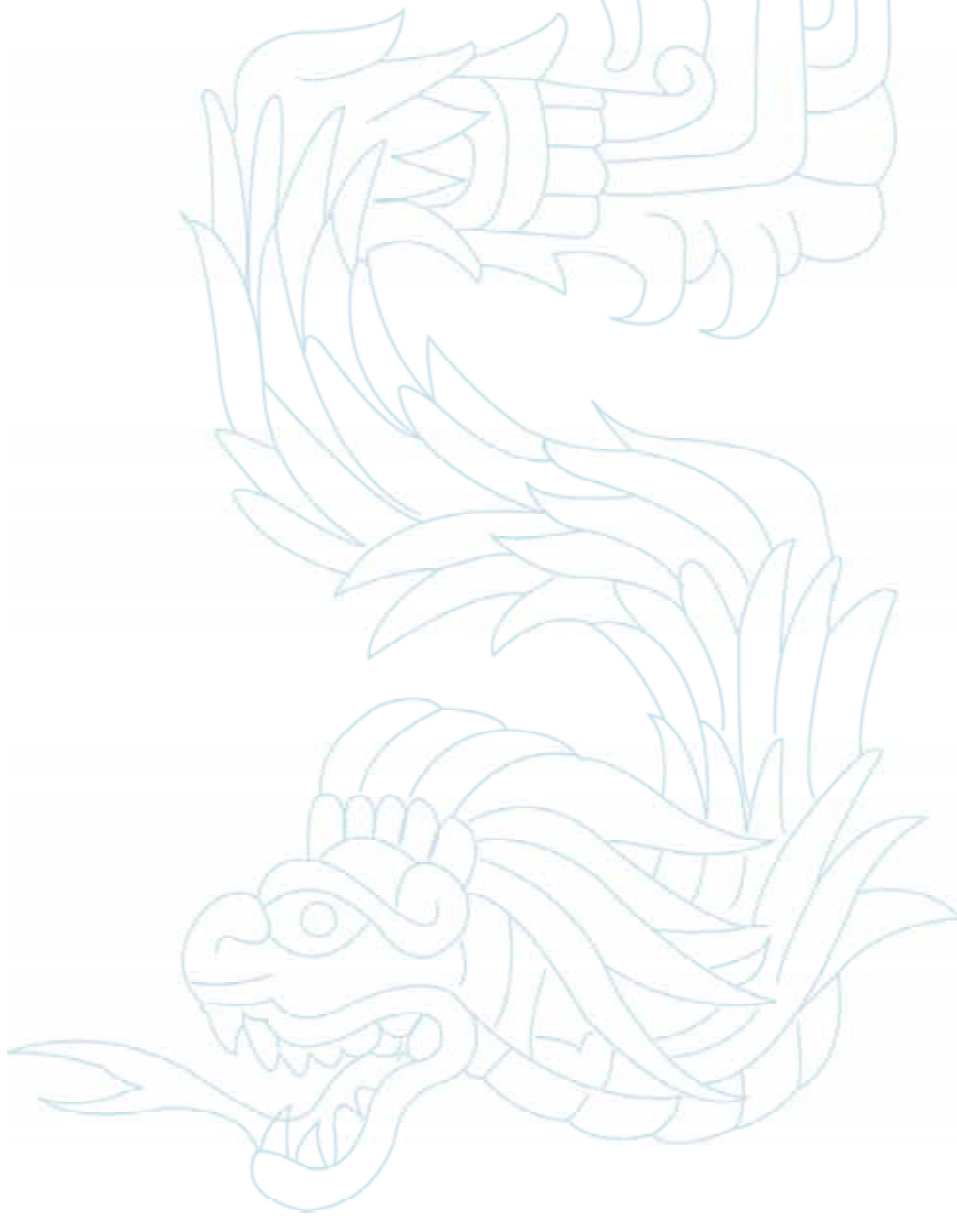
término de 7 meses de trabajo colegiado, presentará sus resultados en una convención o congreso científico donde los proyectos serán evaluados.

Bibliografía

GALLAGHER, J. James (1970). *El alumno excepcionalmente dotado*. Trad. Rodolfo E. Schwarz, México/Buenos Aires, Centro regional de ayuda técnica.

SÁNCHEZ, Esteban (1992). *Introducción a la educación especial*. Madrid, Complutense.

ZAVALA, Alicia (2004). *Identificación y atención de alumnos con aptitudes sobresalientes en el aula*. México, Plaza Valdez.





Doble excepcionalidad: superdotado y problemático

Mtra. Ingrid Dallal Fratz
Ingennios Illuminare, S.C.
ingennios.illuminare@gmail.com

Resumen

Durante la última década, se ha prestado especial atención a aquellas personas que son consideradas superdotadas y que –al mismo tiempo- tienen algún o algunos problemas de aprendizaje: aquellas con “doble excepcionalidad”. Uno de los principales objetivos de esta investigación documental es proporcionar herramientas para identificar a personas superdotadas que –además- presenten o puedan presentar algún problema de aprendizaje. Un segundo objetivo, es brindar estrategias de trabajo, tanto para la escuela como para la casa, con las cuales se potencializarán las habilidades fuertes y se fortalecerán las débiles: diferenciar el currículo, resolución de problemas, utilizar la imaginación, desarrollar la creatividad, entre otras.

Palabras Clave: superdotado, problema de aprendizaje, metacognoscitivo, identificación, estrategias



Dos niños caminan por el bosque. Son totalmente distintos. Los maestros del primero lo consideran inteligente, sus papás lo consideran inteligente y, como resultado, se considera a sí mismo inteligente. Sacó buenas calificaciones, tiene un coeficiente intelectual (CI) elevado y cuenta con otras credenciales académicas que lo harán llegar lejos en su vida escolar. Pocas personas consideran al segundo niño inteligente. Sus calificaciones son todo menos buenas, tiene un CI normal y su historial académico es, en general, mediocre. Si tiene suerte, los demás lo consideran un chico “normal”. Mientras caminan por el bosque, se les presenta un problema: un enorme, furioso y hambriento oso grizzly corre directamente hacia ellos. El primer niño, al calcular que el oso tardará en llegar hasta ellos 17.3 segundos, se apanica. En este estado, voltea a ver al segundo niño quien está –tranquilamente– quitándose sus botas y poniéndose los tenis.

El primer niño le dice al segundo: “¡Estás loco! ¡No hay modo en que podamos correr más rápido que el oso!”

El segundo niño responde: “Cierto, pero lo único que tengo que hacer es correr más rápido que tú” (Sternberg, 1996).

Ambos niños son inteligentes, el problema aquí, no son ellos, sino los maestros, papás y especialistas que los etiquetan bajo el lente de un número o de un conjunto de síntomas.

El primer niño es un “niño ejemplar” o, como comúnmente se les llama “superdotado”, el segundo, seguramente tiene trastorno por déficit de atención, problemas de conducta o algún problema de aprendizaje como dislexia o disgrafía y, su habilidad de resolución de problemas no ha sido considerada más que como una característica sin importancia.

Sternberg (1996) explica que el primer niño analizó el problema rápidamente, pero es lo más que logró hacer, el segundo –en cambio– no solamente identificó el problema, sino que encontró una solución creativa y práctica. A partir de este ejemplo, Sternberg describe lo que para él es la *inteligencia exitosa* o bien una persona superdotada. Dice que superdotado es aquél que piensa bien en tres formas diferentes: analítica, creativa y práctica. Entonces, podríamos decir que el segundo niño es un niño superdotado aunque, para nuestra sociedad actual, no es más que un niño de bajo rendimiento académico debido, muy probablemente, a un problema de aprendizaje.

Si el segundo niño muestra dificultades para adquirir, retener, entender, organizar o utilizar información verbal o no verbal, yo agregaría académica o no académica, entonces se puede considerar que tiene, según Mexico Child Link (2003), un problema de aprendizaje.

¿Qué pasaría si al primer niño le costara mucho trabajo socializar, tener amigos y pertenecer a uno o varios grupos sociales? Goleman (2006) diría que, aunque tenga un currículum académico impecable, seguramente este chico no tendría grandes oportunidades de una vida laboral debido a su falta de inteligencia emocional. ¿Entonces? ¿Cuál de los dos es superdotado? ¿Cuál tiene un problema de aprendizaje? ¿Cuál presenta un déficit en una o varias áreas del desarrollo? ¿Cuál de los dos necesita atención? ¿Cuál la merece?

Veamos. Si Tannenbaum (1983) considera que un niño superdotado es aquel que tiene el potencial de convertirse en un fabricante de ideas ejemplares en esferas de actividad para engrandecer la vida comunitaria ya sea moral, física, emocional, social, intelectual o



estéticamente, Gardner (1985) dice que es quien muestra características más allá de la norma en alguna de sus ocho inteligencias y Renzulli (1977) los define como aquellos que tienen habilidades por arriba del promedio, son creativos y se comprometen con la tarea, entonces, con estas definiciones algo ambiguas, ¿cómo saber quién es o no es superdotado? y ¿qué tipo de atención se le debe brindar?

Ahora bien, si Mexico Child Link (2003) define los problemas de aprendizaje como aquellos que afectan el modo en el que una persona recibe, recuerda, comprende, procesa y expresa información y explica que estas personas son inteligentes y cuentan con las habilidades necesarias para aprender a pesar de presentar estas dificultades de procesamiento, ¿cómo saber quién tiene o no un problema de aprendizaje y qué tipo de atención se le debe brindar?

Parece evidente que nuestro segundo niño, aquel que se puso los tenis, es –según Sternberg (1996)- superdotado aunque, al mismo tiempo, presenta algún grado de dificultad al procesar la información de tipo académica. Por otra parte, nuestro primer niño, aquel que calculó cuánto tardaría el oso en alcanzarlos, es –según Gardner (1985) y Renzulli (1977)- superdotado; sin embargo, también tiene dificultades de procesamiento aunque, en este caso, de la información no académica, ya que, al sólo analizar el problema y no solucionarlo, no completa el ciclo de procesamiento.

Tanto el primer como el segundo niño parecen tener una combinación de características difíciles de entender. El primero podría estar enmascarando sus obstáculos en el procesamiento de información con un extraordinario rendimiento académico y, el segundo, enmascara su talento con su bajo rendimiento académico. Ambos niños tienen características que sobresalen, que son la excepción cuando se comparan con los demás, pero, ¿y las características que también los hacen excepcionales hacia lo negativo? ¿Cómo es posible que ambos sean excepcionales tanto en lo bueno como en lo malo?

Niños como ellos, que por un lado son identificados como superdotados (según la definición y/o el autor que se elija) en algún área de su desarrollo y por otro tienen una discapacidad ya sea de aprendizaje, emocional, física, sensorial, de atención, entre otras, son conocidos como niños con doble excepcionalidad.

Identificarlos no es nada fácil, ya que se requiere que varios factores se conjuguen para que siempre sea en beneficio del niño. De esto nos hablan Morrison & Rizza (2007) y nos explican la complicada tarea a la que nos enfrentamos al querer hacerlo debido a que las habilidades cubren las debilidades y viceversa. Ellos también explican que estos niños presentan una doble excepcionalidad ya que a) presentan alguna habilidad o talento extraordinario, b) discrepan entre lo esperado y su rendimiento, y c) tienen un déficit en algún área. Beckley (1998) complementa diciendo que esto provoca frustración, ansiedad y rechazo a las tareas que se les dificultan y que esto tiende a transformarse en agresión, descuido y desmotivación.

¿Se imaginan al primer niño tratando de evitar que el oso lo ataque mientras el segundo ya corrió y salvó su vida? ¿Se imaginan al segundo niño tratando de entrar a la universidad para cubrir los requisitos sociales de conseguir un trabajo? Ambos niños llegarán a encrucijadas importantes en su vida; sin embargo, si comenzamos a verlos como individuos y



quitamos las etiquetas de lo que pueden o no pueden tener, de lo que es problema y no lo es y se les brindan estrategias adecuadas para cada uno de ellos, seguramente serán capaces de potencializar sus fortalezas y desarrollar habilidades nuevas para ir cubriendo sus necesidades.

Dicen algunos especialistas que una prueba estandarizada, una entrevista con los padres y otra con los maestros son herramientas suficientes para saber qué tiene o qué no tiene un niño. La presión de los sistemas educativos y sociales en los que vivimos, ha convertido los estudios psicopedagógicos en un trámite “expres” para saber cómo proceder ante “el problema” de tener niños cuyas conductas en cualquier área del desarrollo salen de la norma. Por esto mismo, Coleman (Morrison & Rizza, 2007) nos dice que para identificar las características de los niños con doble excepcionalidad se debe recurrir a distintas fuentes de información para que ésta sea recabada durante múltiples períodos. Explican que, para ello, se debe contar con un acercamiento multidisciplinario y multidimensional, lo cual requiere de paciencia y, sobre todo, de la creación de un vínculo estrecho con el niño en cuestión.

¿Qué conviene hacer con el primer niño? ¿Con el segundo? Ya sabemos que ambos tienen una doble excepcionalidad, ¿cierto? Seguro encontraremos, por ahí, un manual que nos explique qué hacer con niños así, ¿no creen?

Podríamos, quizás, utilizar la estrategia del WORM (por sus siglas en inglés) propuesta por Weinfeld et al. (2006) que corresponde a los cuatro principales bloques a desarrollar en niños superdotados en algunas escuelas ya que atacan habilidades de escritura, organización, lectura y memoria. También, podríamos adoptar la herramienta del Marco de Excelencia de la cual hablan Jeweler et al. (2008), la cual incluye un formato para analizar las necesidades de cada alumno, evalúa los obstáculos inherentes a cada unidad de contenido y permite elegir las adaptaciones apropiadas para un grupo de estudiantes con perfil y necesidades similares. Diferenciar el currículo, como lo explica Tomlinson (1999), ya sea elevando el nivel de dificultad de los contenidos académicos o tomando en cuenta los intereses del niño, podría resultar en una estrategia útil y, por qué no, hasta divertida.

Desgraciadamente, las estrategias antes mencionadas podrían ser útiles para el segundo niño; sin embargo, el primer niño no necesita una intervención académica y la manera de apoyarlo sería completamente distinta. Él ya tiene excelentes calificaciones, al parecer no le cuesta trabajo ni leer, ni escribir ni hacer cuentas. ¿Entonces? Es evidente que su ciclo de procesamiento de la información no concluye ya que le cuesta mucho trabajo acceder a ella y, peor aún, expresarla en casos cotidianos, tanto, que casi le cuesta la vida. Al parecer, a él le falta desarrollar habilidades creativas, imaginativas y de resolución de problemas. Las estrategias que se utilizarían para apoyarlo van enfocadas a que fortalezca su capacidad de enfrentarse a los conflictos diarios, más que a los académicos.

Winebrenner (2003) es muy clara al explicar que las estrategias metacognoscitivas (entender sus propios procesos cognoscitivos) podrían ser herramientas clave en el desarrollo de ambos niños. Dice que lo primero que se les debe enseñar, es que reconozcan cómo aprenden, cuál es su estilo de aprendizaje y que se reconozcan en él ya sean visuales, auditivos o kinestésicos. Luego, son los maestros, padres y facilitadores los que deben propiciar un contexto de aprendizaje tanto formal (escolar) como informal (cotidiano) en el que se respete y se provea de información tomando en cuenta –como prioridad- estos estilos de aprendizaje.



Después, Winebrenner (2003) también sugiere que se enseñe a los niños a entender y respetar las diferencias individuales y que se trabaje con ellas y para ellas. Continúa hablando de la importancia de establecer metas de aprendizaje a corto plazo para disminuir la presencia de frustración en cualquier contexto y cómo estas metas se logran a través de la asociación del conocimiento previo con el nuevo así como con el uso de todos los canales de entrada de la información cerrando así el ciclo del procesamiento de la información.

Para concluir, Baum (1990) sugiere que los niños con doble excepcionalidad deben aprender a ser defensores de sus propios procesos y de su identidad. Para esto, las estrategias metacognoscitivas permiten que cada niño tenga la capacidad de crear un autoconcepto y una autoimagen en donde identifique sus características de desarrollo que lo hacen único y diferente a los demás, incluyendo ese talento o capacidad especial que podrá ejercer como experiencia de realización propia y le permitirá intercambiar varios momentos de frustración por momentos de satisfacción.

Referencias

Baum, S. (1990). *Gifted But Learning Disabled: A Puzzling Paradox*. *ERIC EC Digest*. <http://www.hoagiesgifted.org/eric/e479.html> consultado en octubre 2010.

Beckley, D. (1998). *Gifted and Learning Disabled. Twice Exceptional Students*. National Research Association.

Gardner, H. (1985) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence; why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.

Mexico Child Link. (2003). <http://www.mexico-child-link.org/learning-disability-definition.htm> consultado en octubre de 2010.

Morrison, W. & Rizza, M. (2007). *Creating a Toolkit for Identifying Twice-Exceptional Students*. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 31, No. 1, 2007, pp. 57-76.

Renzulli, J. (1977). *Enrichment Triad Model*. Connecticut: Creative Learning Press.

Sondheim, S. (1991). *Sunday in the Park with George*. New York: Applause.

Sternberg, R. (1996). *Successful Intelligence*. New York: Plume.

Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Oxford: Macmillan.

Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. New York: Prentice Hall.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Roffman Shevitz, B. (2006). *Smart Kids with Learning Difficulties: Overcoming Obstacles and Realizing Potential*. Waco, TY: Prufrock Press.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Roffman Shevitz, B. (2008). *Bordering excellence, a teaching tool for twice-exceptional students*. *Gifted Child Today* (2000) Vol. 31 No. 2 Spring.

Winebrenner, S. (2003). *Teaching strategies for twice-exceptional students*. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 38, No. 23, January.



El funcionamiento de la inteligencia humana

O Funcionamento da Inteligência Humana

Marsyl Bulkool Mettrau

Universidade Salgado de Oliveira/UNIVERSO

marsyl@superig.aco.br

Resumen

El objetivo del trabajo es analizar de manera clara lo Diagrama propuesto por Mettrau desde el año de 2000. Lo mismo viene siendo desarrollado junto a los padres, los maestros y profesionales de otras áreas de trabajo y estudio. Los puntos esenciales son que lo funcionamiento inteligente engloba el área cognitiva, área creativa y área afectiva. “El crear, el conocer y el sentir son las diferentes expresiones de la inteligencia humana, pues al hombre le es posible expresar su inteligencia de diversas maneras y formas, porque él es capaz de crear (creación), percibir y conocer lo que crea (cognición) y sentir emociones sobre...” (Mettrau, 2004, 2009). Estas *diferentes expresiones* de la inteligencia se inician, se realizan y se desarrollan en el contexto del *grupo social*, o sea, el hombre no existe, no se realiza o tampoco se desarrolla fuera del grupo social. El funcionamiento de la inteligencia humana es un *proceso dinámico*, sin lugar de inicio o final, que abarcaría *tres expresiones* distintas pero *indisociables*: la creación, la cognición y la emoción. El tema de la inteligencia humana sigue debatiéndose hoy día por sus múltiples aspectos y variadas interpretaciones siendo un tópico inter e transdisciplinar. El diagrama presentado nació formando parte de una idea mayor que es la inteligencia humana entendida como si fuera un Patrimonio Social, lo cual debemos cuidarlo y aun preservar si es posible. Pienso que debemos valorarlo con atención y cuidado sin hacer ninguna rotulación.

Palabras clave: Inteligencia humana, diagrama, áreas: cognitiva, creativa, afectiva.



Introducción

Estamos viviendo en una sociedad rica en información, conocimiento, tradiciones, habilidades y comprensiones nuevas que se presentan con mucha rapidez y por estas razones traen dificultades para la nuestra comprensión. Las diversas maneras de hacer la enseñanza y comprender la cognición pues en cada época, cada dominio o disciplina subraya sus propias formas de comprensión por que las teorías que pretenden explicar la mente y las que intentan explicar la materia son bastante diferentes las unas de las otras (Gardner, 1993).

Las reacciones de muchos de mis colegas académicos y los alumnos de el Curso de Maestro en Psicología Social ofrecieron a los estudios de este Diagrama una gran contribución para su desarrollo, fueron y continúan siendo, para mí, de gran valor. Pienso en las personas que hicieron posible imaginar, trabajar y dibujar este Diagrama que son las que no tienen prioritariamente en su formación la Psicología y la Pedagogía, pero necesitan comprender el funcionamiento inteligente de sus hijos y su propio. Ellas han sido motivo de inspiración durante esos diez años de su perfeccionamiento y su utilización.

Nosotros somos inteligentes. ¿Pero qué es ser inteligente?

Las invenciones y las descubiertas que ayudan en la evolución de nuestro mundo son realizaciones inteligentes, producto de la creación, de los sentimientos y de la cognición. (Mettrau, 2000, 2009).

Estudiar más detalladamente los comportamientos inteligentes, facilita el proceso de inclusión porque alargamos nuestro campo de visibilidad y nuevos conocimientos los cuales favorecen la comprensión de que todos somos inteligentes y que nuevos caminos se hacen necesarios para enseñar y para aprender. Esta es la importancia de este tema para la familia, los maestros y profesores, los profesionales de la educación y para nuestra propia ciudadanía entendiendo que la ciudadanía es una conquista que solo es posible realizar no relacionamiento y interacción con el grupo social donde viven las personas.

En la perspectiva de las más actuales contribuciones de uno gran estudioso, Sternberg, a través de su Teoría Triárquica de la Inteligencia nos permite tener la percepción y la relación que existe entre nuestro mundo interno (personal, de cada uno); nuestras experiencias (lo que hacemos, tenemos a lo largo de nuestra vida); y nuestro mundo externo (que es más que nuestras experiencias pues abarca nuestros conocimientos y aprendizaje), (Sternberg, 2000).

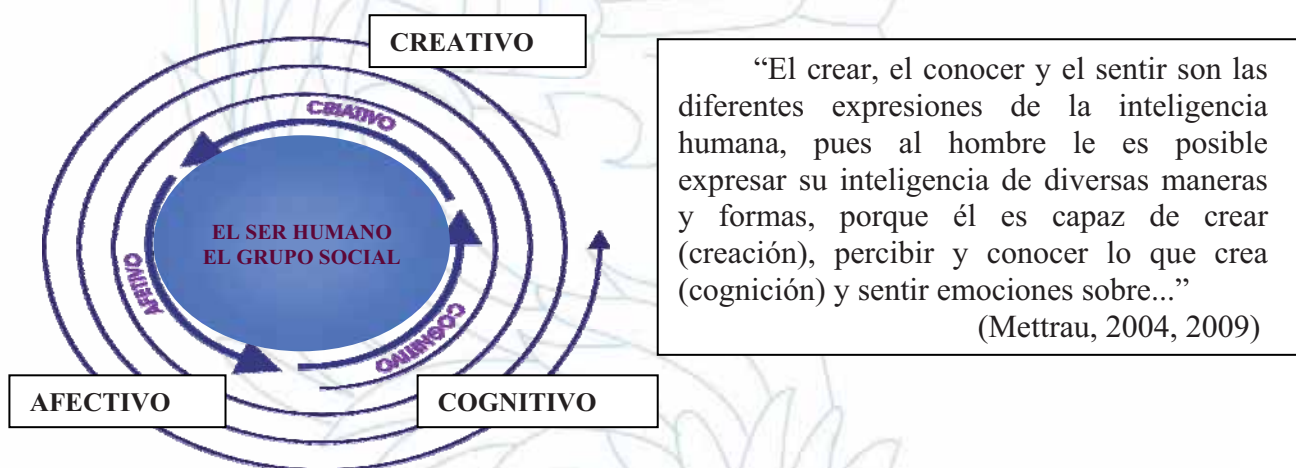
Estos tres aspectos que acabamos de describir hacen la correspondencia, respectivamente, al uso de las capacidades analíticas, creativas y prácticas en todas las personas. Con la capacidad del pensamiento analítico resolvemos los problemas ya conocidos, haciendo uso de estrategias, las cuales utilizan los elementos de un problema (hacer comparación y análisis); con el pensamiento creativo resolvemos nuevos tipos de problemas (inventar, planear) y con el pensamiento práctico hacemos la resolución para aplicaciones de lo que ya sabemos (hacer aplicaciones, hacer otros usos), (Sternberg, 2000).

El objetivo del trabajo es analizar de manera clara el Diagrama propuesto por Mettrau desde el año 2000. Lo mismo viene siendo desarrollado junto a los padres, los maestros y



profesionales de otras áreas de trabajo y estudio. Los puntos esenciales son que lo funcionamiento inteligente engloba el área cognitiva, el área creativa y el área afectiva. “El crear, el conocer y el sentir son las diferentes expresiones de la inteligencia humana, pues al hombre le es posible expresar su inteligencia de diversas maneras y formas, porque él es capaz de crear (creación), percibir y conocer lo que crea (cognición) y sentir emociones sobre...” (Mettrau, 2004, 2009). Estas *diferentes expresiones* de la inteligencia se inician, se realizan y se desarrollan en el contexto del *grupo social*, o sea, el hombre no existe, no se realiza o tampoco se desarrolla fuera del grupo social. El funcionamiento de la inteligencia humana es un *proceso dinámico*, sin lugar de inicio o final, que abarcaría *tres expresiones* distintas pero *indisociables*: la creación, la cognición y la emoción.

Este diagrama presenta el movimiento circular y continuo indicando que nuestra inteligencia no tiene jerarquía esto é las expresiones: creativa, afectiva y cognitiva no se sobresalen unas de las otras.



“El crear, el conocer y el sentir son las diferentes expresiones de la inteligencia humana, pues al hombre le es posible expresar su inteligencia de diversas maneras y formas, porque él es capaz de crear (creación), percibir y conocer lo que crea (cognición) y sentir emociones sobre...”
(Mettrau, 2004, 2009)

El funcionamiento de la inteligencia humana es un *proceso dinámico*, sin lugar de inicio o final, que abarcaría *tres expresiones* distintas pero *indisociables*. La creación, la cognición y la emoción.

Estas *diferentes expresiones* se inician, se realizan y se desarrollan en el contexto del *grupo social*, o sea, el hombre no existe, no se realiza o tampoco se desarrolla fuera del grupo social.

Mettrau, 2009.

Inteligencia Humana

Los estudios actuales sobre la Inteligencia Humana apuntan para las diferenciadas formas y maneras que tenemos para demostrar y utilizar nuestra inteligencia pues, el hombre pertenece a una especie y tiene una programación biológica la cual se ha modificado a lo largo



de millares de años. Es posible que cuando las personas están bloqueadas con algún tipo de problema o enfrentares situaciones difícil, ellas pueden dejar de demostrar y hacer el uso pleno de su capacidad inteligente, tanto en lo que se refiere a la cognición, como a la creación y el afecto.

Nuestro planteamiento teórico es que las tres diferentes expresiones arriba descritas tienen su inicio y su realización contexto del grupo social. Esto es decir que el hombre no existe, no se realiza dentro al y se desarrolla fuera del grupo social.

Creatividad.

¿ Qué es necesario para crear algo original y de valor?

Los actuales estudios de Sternberg y Lubart (1991, 1993 e 1995) sobre la creatividad nos sugieren que debe haber la convergencia de los factores individuales y ambientales para que haya creatividad. Debido a esta confluencia de factores podemos tener las personas más y menos creativas (Sternberg, 1996).

Forman parte del conjunto de los múltiples factores del contexto ambiental (ofrecer muchas y diferentes experiencias); la motivación (factor importante que define el nivel de interés, abstracción y la inversiones de tiempo en alguna idea o situación); las variables de la personalidad y los procesos intelectuales de cada persona (como hace su aprendizaje; como decide sus problemas diarios fuera o dentro de una escuela) y como elige estrategias para solucionar de sus problemas. A final la organización de cada uno así como, la disposición para asumir riesgos, la flexibilidad del razonamiento y la confianza en su búsqueda personal de la creatividad son algunos de los factores presentes en la creatividad.

Es importante hablar de esta búsqueda creativa con referencia a los diversos tipos de conocimientos que forman parte de nuestro cotidiano, que experimentamos y encontramos cuando estudiamos y leemos, cuando practicamos, vemos exposiciones, o cuando paseamos y conversamos con profundidad con alguien sobre temas especiales o corrientes. También es importante conocer previamente los también los materiales y las técnicas que definirán la calidad de la producción.

No nacemos con nuestra creatividad completa sino que tenemos que desarrollar a lo largo de en todo nuestra vida. Cuando algunos estudiosos examinan los procesos intelectuales de las personas creativas pueden verificar que hay que ser claro y cuidadoso a la hora de identificar un problema (cuando se verifican fallos o errores durante la resolución); la definición y selección de las estrategias en la resolución de este problema el cual Sternberg (1992) llama “mirar la gran pantalla” (“*Cultivate the big picture*”). Hay que tener también el gusto por la novedad y por la productividad pues la creatividad se refiere a algo que es al mismo tiempo original y de valor. En general se trata de una persona comprometida con las búsquedas que desarrolla en su trabajo. A veces, el funcionamiento creativo denominado *insight*, que correspondería a una aparente y súbita comprensión de la naturaleza de alguna cosa. Cabe subrayar que esa comprensión sólo es aparentemente súbita pues el concepto ya estaba



encubado en su mente anteriormente, de ahí que sea “descubierto” o “percibido por primera vez”. En realidad, lo que es súbito es la propia descubierta después de un profundo y gran esfuerzo direccionado al foco de atención. El poeta, físico y científico brasileño Marcelo Gleiser nos dice “el proceso creativo no es tan diferente en la ciencia y en las artes” (Gleiser, 1997).

Concluyendo, la referencia a la creatividad, se puede decir que los burócratas tienen miedo de la innovación y los creativos tienen miedo de la inmovilidad, pero vencerán los más creativos porque nuestra sociedad pos-industrial se nutre de las invenciones que son producidas a través de nuestra creatividad.

Sabemos como se producen los bienes materiales, pero sabemos mucho menos como se producen las ideas, los símbolos, y las informaciones y es por eso que lo que hemos recogido de las invenciones teóricas, de las descubiertas científicas, de las creaciones artísticas nos dejan tan intrigados... (De Masi, 1997).

Otro autor, Sternberg, nos hace la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede hacer una definición única que reúna los trabajos de Leonardo da Vinci y Marie Curie, de Vincent Van Gogh y Isaac Newton, de Albert Einstein y Wolfgang Mozart? Todos estos personajes tienen alguna cosa en común: la descubierta de una teoría, una danza, una sustancia química, un proceso o procedimiento, una historia, una sinfonía o algunas cosas más que es al mismo tiempo original y de valor (Sternberg, 2000).

Casi todos los autores concuerdan que personas creativas demuestran productividad creativa. Varios psicólogos han contestado estas cuestiones con diferentes teorías. Presentaremos los postulados de la personalidad, motivacionales y sociales, y los postulados integrativos.

Barron (1988) pone énfasis en la importancia del estilo personal tal como la receptividad o la “apertura” hacia nuevas maneras de ver: la intuición, la prontitud frente a la oportunidad y una inclinación por la complejidad. Personas que hacen conexiones diferenciadas mediante mucha atención y el impulso hacia la descubierta. (Sternberg, 2000). En este grupo de teóricos también están Amabile y Hennessey, (1988), quienes dirigen el foco hacia la importancia de la motivación. Entretanto, hay otros investigadores y estudiosos del tema como Csikszentmihalyi (1958), que creen que “no es posible estudiar la creatividad aislando a las personas y sus trabajos del medio social y del contexto histórico donde las acciones son realizadas. Así, lo que llamamos creativo jamás es el resultado de una acción individual aislada”. Este autor concede especial relevancia a factores como el dominio y el campo. Frente a ello, Simonton (1988, 1994) piensa que la creatividad va más allá de los contextos sociales, intelectuales y culturales.

En 1994, algunos autores hicieron investigaciones sobre los múltiples factores internos y externos, los cuales deben estar combinados para contribuir a la productividad creativa y para otros factores se indica también la creación individual. Pero, es Simonton (1994) citado in Sternberg (2000) quien nos dice: “Arquímedes no fue el primero que ha visto una “bañera” desbordar; Newton, la caída de una manzana, o Watt, el silbido del vapor de una tetera. Lo que ha transformado estas constataciones en descubiertas fue la significación especial que

estas mentes atribuyeron a hechos cotidianos”. Él nos dice también que una característica de estas mentes es la gran inteligencia, que facilita mucho la genialidad. En estas cuestiones vemos como la dimensión de la creatividad aparece como formando parte de la inteligencia.

Otras posibles explicaciones, son los postulados integrativos, desarrollados por el autor Howard Gardner (1993^a), quien en sus estudios descubrió que la mayoría de los jóvenes demostraba un interés precoz por su campo de estudio escogido. Finalmente el propio Sternberg y Lubart, (1991b, 1993, 1995), nos sugieren que los múltiples factores, los individuales y los ambientales, tienen que convergir para que se dé la creatividad. Estas personas necesitan un contexto adecuado y también conocimientos especiales, motivaciones, variables de personalidad y procesos intelectuales (cognición) para facilitar el desarrollo de la creatividad y hacer posible la creación de cosas de valor y de reconocimiento para el grupo social.

El Afecto

Afectividad y Inteligencia

No son todos los especialistas en el estudio de la inteligencia que la consideran como algo que se encuentra dentro del individuo. Algunos opinan que la inteligencia debe situarse en el medio, más bien como una función de la cultura y de la sociedad. Otros teóricos de la inteligencia no la sitúan ni totalmente dentro del individuo, ni totalmente en el medio, sino más bien en un contexto de interacción entre ambos (Sternberg y Detterman, 1988).

Nosotros estamos entre los estudiosos que valoran la inteligencia en el campo social incluyendo la conducta en las interacciones inter e intrapersonales (Sternberg, 1988) y definen la inteligencia en términos de un factor general (factor g).

Pellegrino afirma que, para comprender la inteligencia necesitamos captar la naturaleza de la cognición humana así como la naturaleza del sistema de valores dentro del cual funciona esta cognición (Sternberg, 1988).

La vida afectiva como la vida intelectual son una adaptación continua; y estas adaptaciones son “paralelas e interdependientes”, donde los sentimientos expresen los intereses y valores de las acciones cuya estructura es la inteligencia (Oliveira, 1991).

Por lo tanto las funciones cognitivas abarcan aspectos diversos como: la percepción, el aprendizaje, el conocimiento, el pensamiento, el concepto, el juicio, el raciocinio, la solución de problemas, etc. La afectividad y la motivación constituyen el factor energético del comportamiento sin el cual no es posible trabajar bien y con placer.

La palabra *afectividad* engloba una serie de situaciones, un abanico muy amplio, y se trata de un concepto de muy difícil definición. Según Oliveira (1991), se puede afirmar que la cognición y la afectividad nacen simultáneamente o que generan la una a la otra. Al pensar en la afectividad se nos viene a la mente palabras como *emoción* y *sentimiento*.

De estas *múltiples convergencias* (Oliveira, 1991) es posible deducir que las construcciones cognitivas sean la causa de la aceleración o del retraso en el desarrollo cognitivo, pero los mecanismos afectivo-cognitivo permanecen siempre indisociables aunque distintos, así como los mecanismos de la creatividad.

Algunos autores ya compartieron sus planteamientos sobre la afectividad. Simon (1967), después de estudiar las varias fases del proceso mental del aprendizaje en sus diversas interacciones con la motivación, la afectividad y el medio, afirma que la asociación de los procesos cognitivos con las emociones, los sentimientos y la determinación del comportamiento por la acción de las múltiples motivaciones trabajan simultáneamente.

Cognición y afectividad

Ya Piaget tuvo interés por la relación entre la inteligencia y la afectividad, pero que era necesario saber más sobre la emoción. En realidad, se puede notar que, de hecho, hace falta una lista de datos más extensa sobre las emociones y estudios más empíricos sobre la naturaleza y desarrollo del afecto y finalmente su integración en un sistema global afectivo-cognitivo.

Zajonc y Lazarus (citado en Barros, 1991) defienden este planteamiento con mucha vehemencia. Cabe recordar que Lazarus (1982) defendió la preponderancia de la emoción sobre la cognición y describen con ideas contrarias estos dos temas.

H. Wallon es un gran autor de la psicología del desarrollo y hace la siguiente consideración, apuntando a la emoción como la primera forma de comprensión. “Hay que construir nuevos puentes entre las diferentes ideas y las diversas corrientes de la psicología para lograr una comprensión y una educación más global de los niños y los adolescentes.”

En concordancia con Wallon (1992) es necesario destacar que debemos pensar en la inteligencia humana desde un enfoque dinámico y un mecanismo complejo que se constituye de diversas nuances según las diversas teorías y contextos, siempre susceptibles a cambiar en el futuro.

Hoy día, es importante no olvidar de resaltar las Neurociencias, gracias a las que también se han hecho registros con grandes avances en el estudio de las emociones en los últimos años. Hoy ya se sabe que la emoción precede, en algunos casos, la cognición y la posibilidad de recordar emociones. Otra de nuestras capacidades es la resolución de problemas y las emociones humanas muchas veces indican la dirección del pensamiento haciendo más fácil el proceso cognitivo (Almeida, 2008).

Consideraciones Finales



Personalmente, si tuviera que hablar con los padres, hijos y otros profesionales sobre la inteligencia les preguntaría:

¿Como se podría hablar sobre nuestra inteligencia? Porque nuestras propias concepciones de la palabra *inteligencia* pueden influir sobre lo que pensamos de nosotros mismos y de las demás personas. También es posible ofrecer la oportunidad de pensar individualmente en la inteligencia invitando al grupo a definir qué significa ser inteligente, haciendo énfasis en la noción de inteligencia como “capacidad de hacer cosas que apreciamos y necesitamos”. Se insiste en que existen muchas maneras de ser inteligente y que las capacidades de las personas cambian y mejoran a lo largo del tiempo. Se les debe incentivar a considerar diferentes áreas de actividad, por ejemplo, a personas con talentos académicos, músicos, a deportistas, actores etc. Luego, se repasarían las ideas que hayan ido apareciendo invitando al grupo de padres y estudiantes a pensar sobre qué significa ser inteligente. Y se les plantearía la siguiente pregunta: ¿si alguien obtiene buenas notas en la escuelas, ¿será capaz de hacerlo todo lo demás igualmente bien?

Finalmente, el objetivo del trabajo es que las personas vean su propia inteligencia tal como un Patrimonio Social que debe ser cuidadosamente desarrollado.

En el diagrama tenemos los tres aspectos que se han destacado uno por uno, pero con la comprensión de que no es posible que sus partes funcionen aisladamente, pues estas tres diferentes expresiones de la inteligencia - la creación, la cognición y la emoción - aunque distintas son indisociables y forman un solo conjunto y un proceso dinámico sin inicio o fin. Estas diferentes expresiones se inician, se realizan y se desarrollan en el contexto del grupo social, o sea, el hombre no existe, no se realiza o tampoco se desarrolla fuera del grupo social (Mettrau, 2009).

Así podemos verificar que los puntos esenciales son que el funcionamiento inteligente engloba:

- el area cognitiva: area de la aprendizaje, donde se aprenden las novedades y donde se mantiene su utilización cuando es necesario juntar los conocimiento antiguos con los nuevos y formar otros conocimientos;
- el area creativa: el hecho de crear en cualquier campo del conocimiento, de las acciones o de los pensamientos. Sea desde preguntas interesantes sobre un tema especial, sea desde temas y ideas más generales. No es necesario que sean dibujos; danzas, demostraciones deportivas muy buenas, etc;
- el area afectiva: se refiere más especialmente a sentir emociones sobre muchas cosas o personas, ampliando la integración, la inclusión e interacción de las personas y de las ideas y situaciones.

Nosotros creemos que las personas necesitan tener nuevos conocimientos sobre el propio funcionamiento inteligente para comprender y enriquecerse con una variedad de tipos de interés y de posibilidades, pues al hacer eso, se libertaría de la mayoría de los mitos y



fantasías que, por desconocimiento, dificultan su convivencia y vínculo afectivo con las demás personas.

En conclusión podremos decir que el tema de la inteligencia humana sigue debatiéndose hoy día por sus múltiples aspectos y variadas interpretaciones siendo un tópico inter e transdisciplinar. El diagrama presentado nació como parte de una idea mayor que es la inteligencia humana comprendida como un Patrimonio Social, el cual debemos cuidar y preservar al máximo. Pienso que debemos valorarlo con atención y cuidado sin hacer ninguna rotulación pero favoreciendo un desarrollo más completo de todas nuestras potencialidades.

Para que los padres y sus hijos no acepten tácitamente que la inteligencia cognitiva tiene más significancia social que los demás tipos de talento y que esa supuesta jerarquía no refleja la realidad social. (Flynn, 2009)

Así pues, los puntos esenciales y principales intenciones de nuestro diagrama (que es fácil de grabar y comprender) que pretendemos matizar son:

- a) explicar de manera clara y exhaustiva las principales ideas que contiene;
- b) analizar el modelo en la formación del profesorado de educación primaria y secundaria entre muchos otros profesionales;
- c) destacar las áreas de diferentes expresiones del diagrama: cognitiva, creativa y emotiva;
- d) reforzar que el sujeto está siempre en un grupo social;
- e) facilitar la comprensión y la discusión sobre la inteligencia envolviendo a los padres, a las madres, a sus hijos y a las demás personas.

Referencias bibliográficas

Almeida, L. S. & Oliveira, E. P. (2000). “Os professores na identificação de alunos sobredotados”. En L. S. ALMEIDA, E. P. OLIVEIRA & A. S. MELO (orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, 45–53.

Candeias, A., Almeida, L. Roazzi, A. Primi, R. (Orges). (2008). *Inteligência. Definição e medida na confluência de múltiplas concepções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Delors, J. ET AL. (1996). *Educación um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO. Educação para o século XXI. Coleção Perspectivas Actuais/Educación*. Porto: ASA.

De Masi, D. (2000). *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante.

Flynn, J. R. (2009). *O que é inteligência? Além do efeito Flynn*. Porto Alegre: Artmed.

- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Como piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Temas de educación. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1996). *A nova ciência da mente: Uma história da revolução cognitiva.* São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.
- Gardner, H. (2000). *Inteligência: Um conceito reformulado.* Rio de Janeiro: Objetiva.
- Giglio, Z. G., Wwchsler, S. M. e Bragotto, D. (Orgs.). (2009). *Da criatividade à inovação.* Campinas, São Paulo. Papirus Editora.
- Gleiser, M. (1997). *A Dança do Universo. Dos Mitos de Criação ao Big-Bang.* São Paulo: Companhia das Letras.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade.* Porto Alegre: ArtMed.
- Mate, I. B., (1996). *Inteligência y algunos factores de personalidad em superdotados.* Espanha. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Mettrau, M. B. (1995). *Concepção e representação da inteligência nos professores: impacto na prática pedagógica.* Braga/Portugal. Dissertação (Doutorado Educação, especialidade Psicologia da Educação). Braga: Univ. do Minho
- Mettrau, M. B. (2000). *Inteligência: Patrimônio Social.* Rio de Janeiro: Dunya.
- Mettrau, M. B. (2007). “Psicomotricidade e Altas Habilidades. Inteligência, Criatividade, Movimento e Espaço: apreciando nossas diferenças”. En C. A. DE MATTOS FERREIRA & M^a I. BARBOSA RAMOS (orgs.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 205–221.
- Mettrau, M. B. (2010). *Programas académicos para la formación de profesores de alumnos con superdotación y talento.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado/REIFOP, 13 (1), 159–167. ISSN 1575–0965. <http://www.aufop.com>
- Mettrau, M. B., Barreto, M., Rangel, M., Pellegrino, V. & Macedo, M. M. (2008). “Altas Habilidades, Moral e Ética”. Actas. XIII Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas Contextos. Braga: Psiquilibrios. (CD Rom). www.psiquilibrios.pt.
- Moon, S. M., (2003). “Personal Talent”. *The Journal of the European Council for High Ability (ECHA)*, 14, 1, 5–21.
- Oliveira, J. H. B. (1991). *Freud e Piaget – afectividade e inteligência.* Porto, Portugal: Edições Jornal de Psicologia.



- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Sáinz, M., Bermejo, M. R. & Ferrando, M. (2008). “Inteligencia emocional y superdotación: percepción de padres, profesores y alumnos”. ANEIS, 9, 29–44.
- Renzulli, S. J. (1985). Modelo Triádico da Superdotação. Los Niños Superdotados Aspectos Psicológicos y Pedagógicos. Joan Freeman: Santillana.
- Renzulli, S. J., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. E. & Westberg, K. L. (1976, Revisado en 1997). Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Creative Learning Press, Inc. Amarú Ediciones.
- Renzulli, S. J., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. E. & Westberg, K. L. (2001). Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Salamanca: Amarú.
- Sternberg, R. J. (2000). Psicología Cognitiva. Porto Alegre: ArtMed.
- Sternberg, R. J. (2000). A inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso. – Rio de Janeiro: Campus.
- Sternberg, R. J. Detterman, D. K. (1988). ? Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición. – Madrid: Ed. Pirámide.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. (1997). Intelligence, heredity and environment. – New York, USA: Cambridge University.
- Williams, W. Blythe, T. White, N. Li, J., Sternberg, J. y Gardner, H. (1999). La inteligencia práctica. Un Nuevo enfoque para enseñar a aprender. Madrid. Santillana: Aula XXI





El tutor de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, educador emergente en la sociedad del conocimiento

Maricela Zúñiga Rodríguez¹ y Silvana Lozano Samperio²

¹Área Académica de Ciencias de la Educación del CEDICSHU, UAEH, Pachuca. Hidalgo

²Enlace de Secundarias Generales con Educación Especial de Hidalgo para la atención de Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes

innomary@hotmail.com

Resumen

En el Sistema Educativo Mexicano se considera que la atención a la diversidad es un derecho fundamental para que los alumnos y alumnas en general y en específico de acuerdo a sus características de aprendizaje reciban una educación de calidad. En el caso de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, considerados por SEP (2006) como aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/ o deportivo. Algunos alumnos además pueden tener un talento específico, entendido éste como el potencial biopsicológico precoz, en cualquier área del conocimiento humano considerado en una cultura. Presentan por su características un proceso de información y de utilización de múltiples estrategias de pensamiento convergentes y divergentes, que no es común en la generalidad de los alumnos y alumnas, por ello se crea una Propuesta de Atención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos (SEP, 2006), que busca dar respuestas educativas basadas en sus características personales y de aprendizaje a partir de estrategias de enriquecimiento escolar, áulico y extraescolar. El presente trabajo parte de los resultados obtenidos en la fase de enriquecimiento extraescolar, a través del estudio de la atención de estos alumnos y alumnas en el modelo de tutoría personal que tiene como objetivo compartir las experiencias del desarrollo de este modelo educativo. Esta respuesta educativa se realiza de manera altruista por instituciones de educación superior; como son universidades públicas y privadas, organismos gubernamentales; asociaciones civiles; así como con personas interesadas en participar como tutores.

El modelo de tutoría personal e institucional ha permitido el desarrollo educativo integral y equilibrado de esta población educativa a la vez que responde a sus intereses y

necesidades como sujetos con aptitudes sobresalientes y talentosos, siendo este ancestral modelo educativo que nuevamente toma vigencia en esta época actual de la sociedad del conocimiento y que a través de esta comunicación se pretende compartir la experiencia obtenida en el Estado de Hidalgo, México.

Palabras claves: alumnos(as), aptitudes, sobresalientes, talentosos, tutores

La tutoría para los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos de educación secundaria

Una de las respuesta educativa que cobra mayor relevancia para la atención educativa de un alumno o alumna con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos es cuando se tiene plenamente identificado su interés o un talento manifiesto en un área del saber humano y que se requiere de un apoyo extraescolar con tutoría personal o institucional por el grado de especialización que el alumno o alumna poseen y que una vez agotados los recursos de la institución educativa a la que pertenece se hace necesaria la intervención extraescolar con apoyo de instituciones educativas, gubernamentales, asociaciones civiles o bien con personas especialistas de manera personal como se propone en la Propuesta de SEP, 2006.

Para ello habremos de hacer una revisión de esta estrategia educativa y cómo puede llevarse a cabo. El término tutoría tiene sus origen en las raíces etimológicas que significa: “velar por..., proteger, defender”, el diccionario de la Real Academia de la Lengua lo define como: “persona que ejerce la tutela, guía protector, defensor”, y legalmente el tutor es una persona que ejerce una de guía o protección sobre otro, que de momento es incapaz de autogobernarse”.

En educación sus raíces pedagógicas y sus modalidades a lo largo de la historia han sido múltiples, de acuerdo también con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua: Mentor = Maestro = Tutor, Mentor = “Consejero, guía, que cuida...” y a través de la historia de la educación encontramos las siguientes modalidades:

ÉPOCA ANTIGUA	OTRAS ÉPOCAS	ÉPOCA CONTEMPORÁNEA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ayo ✓ Nodriz ✓ Preceptor. ✓ Mentor. ✓ Maestro. ✓ Pedagogo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Institutriz ✓ Instructor. ✓ Leccionista. ✓ Guía. ✓ Profesor particular. ✓ Prefecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consejero. ✓ Coordinador. ✓ Orientador. ✓ Profesor-tutor. ✓ Asesor. ✓ Preceptor.

Por ello se ha considerado que la tutoría es una acción educativa muy importante en la historia de la humanidad al revisar las biografías de personajes notables siempre contaron con el apoyo de un tutor que les brindó su apoyo por ello se afirma que en educación: es una labor *de*



acompañamiento y orientación que realiza un profesor respecto a un alumno o un grupo de alumnos, cuya misión primordial es proveer una orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo de su proceso formativo; desarrollando una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa, estimulando las potencialidades para el aprendizaje y el desarrollo personal de los actores. La tutoría se definiría además como una acción sistemática, específica concretada en un tiempo y un espacio en la que el alumno o alumna recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una acción personalizada (Alvarez-Bisquerra, 1996), presentando las siguientes ventajas:

- Contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: la propia identidad, sistema de valores personalidad, sociabilidad.
- Ajusta la respuesta educativa a las necesidades particulares previniendo y orientando las posibles dificultades.
- Orienta el proceso de toma de decisiones ante los diferentes itinerarios de formación y las diferentes opciones profesionales.
- Favorece las relaciones en el seno del grupo como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo, de la socialización.
- Contribuye a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad educativa por ser todos ellos agentes y elementos fundamentales de este entorno.

Para cubrir esta necesidad orientadora, es preciso potenciar la figura del tutor en todas las etapas y modalidades educativas donde se aplique la Propuesta de Intervención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos, (SEP, 2006), como parte integrante e inseparable del propio proceso educativo.

Otros beneficios desde una perspectiva general son de ayuda a la persona, en este caso los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos identificados participantes en educación secundaria en los subniveles generales, técnicas y telesecundarias en el estado de Hidalgo, México, ha logrado desarrollar la toma de conciencia de ellos mismos, sobre los demás y sobre la realidad que les rodea, para que sean capaces de ir ordenando su mundo interior de valores, que les permitan una relación consiente y de integración consigo mismo, con los demás y con el medio.

Características del tutor que atiende alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos

La primera interrogante que surge al interior de las instituciones que desean apoyar a esta población si el tutor debiera ¿ser también una persona con altas capacidades?, la experiencia muestra que no es un requisito indispensable al ser más importante la disposición y el querer participar en la educación de estos alumnos y alumnas siendo otro factor relevante el grado de interacción que logren con



ellos. El tutor es el educador que requiere el momento histórico que vivimos, por ello a través del presente trabajo se busca compartir con los lectores las experiencias obtenidas.

Etapas de desarrollo:

Son tres las etapas que habrán de guiar el desarrollo de la relación de trabajo con el tutor:

- a) La primera etapa, consiste en definir los intereses del alumno o alumna y encontrar el área que desearían seguir a partir de su portafolio individual o en su caso de una evaluación psicopedagógica.
- b) La segunda etapa, es identificar las destrezas y estrategias necesarias para emprender un aprendizaje de orden superior que les permita llevar al mismo tiempo su escolaridad secundaria y el enriquecimiento extraescolar.
- c) La tercera etapa, que puede ser un proyecto de trabajo novedoso o la investigación profunda de un tema o actividad. Los tutores pueden proveer un nivel más complejo en el contenido de los proyectos de los alumnos y alumnas, lo cual es imposible de ofrecer en su actual escuela.

Pasos a seguir previos al programa tutorial

1. Identificar las fortalezas y debilidades de los alumnos y alumnas que requieran de un tutor extraescolar para ello es necesario contar con los portafolios del alumno y una evaluación psicopedagógica integrados en un expediente personal.
2. Es necesario contar con el apoyo y autorización de los padres de familia al ser ellos quienes tendrán que asumir la gran responsabilidad participar con sus hijos e hijas a recibir las tutorías que se ofrezcan por parte de las instituciones y asociaciones participantes.
3. Los responsables de educación especial o educación secundaria deberán gestionar ante las distintas instituciones públicas y privadas, asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales (ONG), la solicitud de atención extraescolar tutorial.
4. Las autoridades educativas participantes de ambas partes –tutores y tutorados- habrán de firmar convenios de colaboración donde se establezcan los términos de la atención educativa.
5. Los responsables de la Propuesta conformarán un directorio de recursos humanos y materiales de acceso en su comunidad para atender a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.
6. Sensibilización y capacitación por parte de los responsables de educación especial y educación secundaria a los futuros tutores sobre las características, áreas de interés, fortalezas y posibles debilidades que pueden presentar los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos que serán sus tutorados para su mejor atención.
7. Presentar formalmente a los alumnos y alumnas así como a padres de familia con las autoridades y sus futuros tutores.



8. Establecer el plan de trabajo de la tutoría donde estén presentes las metas, objetivos y acciones.
9. De los resultados de ese plan de trabajo se les propondrá presentar sus avances en distinto espacios educativos como son las convocatorias de concursos, exposiciones culturales, ferias de ciencia, ferias de libros, foros de participación sobre sus temas, encuentros de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, etc.
10. Presentar a sus respectivas escuelas secundarias los resultados de sus proyectos en las distintas actividades que se planeen para ello.
11. Enriquecer sus portafolios de aprendizaje con las evidencias de las distintas actividades que se realicen.

La interacción entre los participantes se determina por las necesidades del estudiante. Esta interacción no debe limitarse necesariamente a la comunicación en persona. La expansión rápida de la comunicación electrónica, disponible ahora en muchas escuelas, les permite a los estudiantes obtener acceso fácil y económico con tutores en distintos lugares a través de sistemas de Internet.

La relación tutorial es creativa y con final abierto. Depende del verdadero intercambio entre tutor y tutorado. Una actividad tutorial exitosa permite al estudiante dejar esa relación, no sólo con mayores conocimientos, sino también, con contacto personal valioso y una imagen realista del profesional en ese campo.

A continuación se resumen algunos casos de alumnos y alumnas que han trabajado con este modelo tutorial.

Caso 1: alumno de tercer grado de secundaria

Aptitudes sobresalientes: intelectual y creativa

Tutor	Institución y área que lo atiende	Proyecto o actividad	Horario de atención	Logros	OBSERVACIONES
Dr. En Geología Física	Universidad Autónoma Instituto de Ciencias de la Tierra	Las eras geológicas para determinar la vida de los dinosaurios	Miércoles de 16:00 a 19:00 hrs. Sábados y domingos vía internet	Especialización del alumno en el tema, vinculación con otras ciencias, presentación de conferencias a distintas instituciones, participación en las actividades de la semana de la Ciencia Y tecnología de CONACYT	El alumno tiene que viajar una hora desde su comunidad a la Universidad Ya requiere de otro especialistas en el tema de dinosaurios que solo existe en universidades de otros estados. La solución la tutoría virtual a través de la plataforma Blackboard.

Caso 2: alumna de primer grado de secundaria

Aptitud sobresaliente: intelectual

Tutor	Institución y área que lo atiende	Proyecto o actividad	Horario de atención	Logros	OBSERVACIONES
Dr. En Geología Dr. En Astronomía Lic. Biblioteconomía Presidente de la sociedad Astronómica	Universidad Autónoma, Instituto de Ciencias de la Tierra, Sociedad Astronómica de la Universidad Instituto Politécnico nacional, Planetario Luis Enrique Erro, Biblioteca Pública Estatal	2009, año internacional de la Astronomía Vida en condiciones extremas Astronomía	Lunes y viernes de 19.00 a 20:00 hrs. Diplomado del IPN, Miércoles de 17:00 a 19:00 hrs Instituto de Ciencias de la Tierra Viernes de 20:00 a 21:00 Sociedad Astronómica Sábado 10:00 a 13:00 hrs Biblioteca Estatal	Cursa un Diplomado sobre Astronomía Imparte conferencias a distintas instituciones, es el más alto promedio de aprovechamiento en su escuela, cuenta con la bibliografía de su interés con préstamos a domicilio -es una gran lectora- Tiene contacto con personas que tiene el mismo interés que ella. Aplica sus conocimientos en otras áreas	Viaja desde su ciudad a la ciudad de México Cuenta con el apoyo de su familia y la institución para todas sus actividades

Caso 3: alumno de segundo grado de secundaria

Aptitudes sobresalientes: psicomotriz e intelectual

Tutor	Institución y área que lo atiende	Proyecto o actividad	Horario de atención	Logros	OBSERVACIONES
Entrenador físico	Centro de Alto Rendimiento Deportivo (CEAR)	Pentatlón Moderno	Lunes, miércoles, viernes, sábados, domingos Horario de acuerdo a competencias	Ha obtenido importantes premiaciones en las olimpiadas infantiles y juveniles	Cuenta con el apoyo de su familia

Caso 4: Caso cuatro: alumno de primer grado de secundaria

Aptitudes sobresalientes: intelectual, artística y creativa

Tutor	Institución y área que lo atiende	Proyecto o actividad	Horario de atención	Logros	OBSERVACIONES
Maestro de violín Clásico	Escuela de Bellas Artes	Violín clásico	Martes y jueves de 17:00 a 19:00 hrs	<p>Con sólo un año ha logrado avances significativos en su educación musical.</p> <p>Obtuvo primer lugar en la zona escolar en las olimpiadas del conocimiento formó parte de la delegación que represento a su estado para este evento</p>	<p>Cuenta con un hermano mayor que también es talentoso.</p> <p>De ser un alumno problema con el Programa de Aptitudes Sobresalientes en primaria cambió su actitud de un pobre desempeño a uno muy alto de acuerdo a sus aptitudes. Cuenta con el apoyo de su familia</p>

Caso 5: alumno de primer grado de bachillerato

Aptitudes sobresalientes: intelectual y creativa

Tutor	Institución y área que lo atiende	Proyecto o actividad	Horario de atención	Logros	OBSERVACIONES
Dr. En Sociología	Universidad Autónoma, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	Población y demografía	Desarrollo sustentable	<p>Ha logrado 2 premios uno nacional y otro internacional en el concurso El Gran Premio del Milenio, ofrece conferencias sobre sus temas de interés que son relacionados a la sociología,</p> <p>Ha participado en las actividades de la Semana de Ciencia Y Tecnología del CONACYT, obtuvo el premio de excelencia</p>	<p>Es un alumno identificado desde educación preescolar con el programa CAS, y al no continuar en el estado deja de recibir atención y es en secundaria con el actual programa de Aptitudes Sobresalientes que se incorpora nuevamente</p>



en su escuela secundaria

Caso 6: alumno de sexto grado de primaria

Aptitudes sobresalientes: intelectual, psicomotriz y socio afectiva

Tutor	Institución y área que lo atiende	Proyecto o actividad	Horario de atención	Logros	OBSERVACIONES
Dr. En Matemática	Universidad Autónoma Centro de Investigaciones en Matemáticas Avanzadas	Resolución de problemas a través de las matemáticas	Lunes y jueves de 7:00 a 8:00 hrs y miércoles de 16:00 a 18:00 hrs	El alumno recibe tutoría y cursa una asignatura en el primer semestre de la licenciatura de matemáticas, ha impartido talleres de matemáticas	Desde los 5 años ha cursado un método de matemáticas del cual no sabía su aplicación en actividades reales y gracias a la tutoría ha logrado vincular este sistema con actividades prácticas Cuenta con el apoyo de la familia

Conclusiones

La experiencia del trabajo de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos identificados en educación secundaria con el modelo tutorial, ha permitido dar respuesta a la necesidades educativas de esta población así como cumplir con el objetivo de consolidar la fase más avanzada del enriquecimiento educativo que promueve la Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes (SEP, 2006).

Esta experiencia ha dado origen a una serie de innovaciones educativas para las escuelas secundarias y las instancias que ofrecen experiencias de tipo educativo, social, científico, recreativo, tecnológico, artístico y/o deportivo a los alumnos y alumnas participantes en el programa, al facilitar el acceso a los recursos humanos y materiales disponibles en la comunidad, promoviendo el compromiso y participación de los involucrados en el proceso educativo, en el que la familia juega un papel de primordial importancia para el logro educativo, en el aprovechamiento pleno de su potencial.

Es importante reconocer que la intervención al nivel tutorial ha sido posible gracias a la gestión y vinculación con todos los agentes de la sociedad que participan en la atención a esta población tan valiosa pero a su vez tan vulnerable cuando no se identifican y satisfacen adecuadamente sus necesidades específicas.



Bibliografía

De Prado Díez, David, (1998)..España: *10 Activadores Creativos*. Universidad de Santiago de Compostela

Diccionario Real Academia de la Lengua Española.

Blanco, M.C. (2001). *Guía para la Identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. España: CISS PRAXIS.

Lombardo, J. (1997). *Necesidades Educativas del Superdotado*. Madrid: Eos.

Pérez, L. F. et. Al. (1998). *El desarrollo de los más Capaces: Guía para los Educadores*: Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Centros Educativos.

Prieto, M.D. (1999). *Identificación, Evaluación y Atención del Superdotado*. España: Aljibe.

Reilly, J. M. (1992). *Mentorship: The essential guide for schools and bussiness*. Dayton, OH: Ohio, Psychology Press.

SEP, (2006), *Orientación y Tutoría. Guía de Trabajo. Primer taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. Reforma de la Educación Secundaria, México: SEP.

SEP (2006), *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. México: SEP.





Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresaliente, evaluación de su aplicación en el Sistema Educativo de Hidalgo

Rosa Isabel Ortiz Suárez y Maricela Zuñiga Rodríguez
Dirección de Educación Especial Hidalgo
ryd_1319@yahoo.com

Resumen

La atención a la diversidad en las aulas de educación primaria en México ha sido una innovación que cobró relevancia con la Integración Educativa de poblaciones especiales, donde el trabajo colaborativo de Educación Especial y Educación Primaria originó innovaciones que permiten a los docentes ver las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Entre esta población especial se encuentran los alumnos/as identificados por sus aptitudes sobresalientes, quienes dentro del sistema educativo no solo estatal sino nacional poco o nulo había sido el apoyo que han recibido a sus necesidades educativas específicas.

La presente investigación buscó dar cuenta de los distintos procesos de aplicación de la Propuesta de Intervención; Atención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes diseñada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que parte de la sensibilización y capacitación de personal de Educación Primaria Regular y Educación Especial, continuando con la identificación, evaluación psicopedagógica y atención educativa de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Esta investigación se realizó en el estado de Hidalgo como parte del pilotaje aplicado en 12 estados de la República Mexicana durante los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006. Con los resultados y conclusiones obtenidos se pretende contribuir al reconocimiento y atención de las necesidades educativas de esta población en nuestro país hacia su mejor aprendizaje y desarrollo humano buscando con ello su beneficio personal, familiar, escolar y social.

Palabras clave: alumnos/as, aptitudes, sobresalientes



Introducción

Al reorganizarse la Educación Especial en México en 1999, a través del Programa de Integración Educativa, del cual se deriva el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa cuyo enfoque enfatizó el compromiso de promover y realizar la Integración Educativa como un derecho de todos los alumnos a acceder al currículo básico y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, los servicios de Educación Especial se reorientaron y la Unidad de atención de alumnos Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) en Hidalgo se integró a las Unidades de Servicios de Apoyo la Educación Regular (USAER), a través de la cual se atendía a la población sobresaliente dentro de la diversidad, otorgando prioridad a la población con discapacidad.

A partir del ciclo escolar 2004-2005, se retomó el tema de los alumnos/as sobresalientes como parte de la diversidad con los Programas Nacional y Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, para ello se crea el Proyecto de Investigación e Innovación: “Una Propuesta de Intervención Educativa Para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes”, que operó en 12 estados del País, siendo Hidalgo partícipe.

Marco Teórico

Esta Propuesta se fundamenta en los enfoques sociocultural y psicosocial (Mönks, 1992; Tannebaum, 1993; Gagné, 1991), considerando otros teóricos como J. Renzulli y H. Gardner, que enriquecen el conocimiento de los alumnos/as sobresalientes, siendo los modelos más afines al concepto que se adopta en esta Propuesta porque rescatan la relación entre las características personales (inteligencia, afectividad, motivación, creatividad) y el contexto social en el que se desenvuelven los alumnos (comunidad educativa incluyendo: valores, cultura, política).

A partir de los fundamentos anteriores, se construyó el concepto de alumno sobresaliente que es el constructo teórico de esta investigación.

Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad (SEP, 2006).

Objetivo General

Evaluar a través de la Investigación Acción el desarrollo de la implementación en 5 escuelas de educación primaria del estado de Hidalgo de la Propuesta de Intervención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes y reconocer como puede mejorar su futura práctica en otros contextos.

Objetivos específicos:

- Evaluar como contribuyeron los participantes al adquirir elementos pertinentes para la identificación y apropiación de conceptos, procedimientos y estrategias para la detección, atención e integración educativa de los alumnos/as con aptitudes sobresalientes y sus aportaciones a la Propuesta Nacional.



- Identificar la utilidad de los instrumentos aplicados validados en Hidalgo y otros estados participantes para el efecto, a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.
- Conocer el proceso en el que se realizó la evaluación psicopedagógica para identificar sus fortalezas, debilidades, capacidades, destrezas, sus necesidades educativas especiales y los apoyos requeridos y la Propuesta Curricular Adaptada necesaria para su intervención educativa.
- Evaluar la respuesta educativa que se ofreció en el desarrollo de sus potencialidades, a través del enriquecimiento del contexto escolar y extraescolar.

Metodología

El proyecto en la entidad se desarrolló a partir de las líneas de acción del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, como respuesta a la necesidad de atender a la población sobresaliente en 5 escuelas integradoras del Estado que cuentan con el servicio de Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Las actividades de la Propuesta se llevaron a cabo de manera colaborativa entre los servicios de Educación Especial y Educación Regular con el apoyo de las autoridades correspondientes.

Por ello, la mejor estrategia para su desarrollo fue la evaluación con un enfoque cualitativo a través de una Investigación Acción con el objetivo de mejorar la calidad de las acciones que se ejecutarían dentro del proyecto.

Instrumentos

Se mencionan de acuerdo a su aplicación en cada fase.

Participantes

Para la selección de las 5 escuelas se tomaron en cuenta las condiciones organizativas de Educación Especial y Regular siendo éstas de acuerdo a los criterios acordados a nivel nacional, entre otras: ser escuelas integradoras, participar en Escuelas de Calidad, haber recibido el curso de Integración Educativa.

Escuelas primarias participantes:

- “Álvaro Obregón”, Cerro Colorado, Hgo.
- “Soledad Anaya Solórzano”, Ixmiquilpan, Hgo.
- “Plinio Noguera Salazar”, Actopan, Hgo.
- “Venustiano Carranza”, Tula, Hgo.
- “Jacobo Zaga Zaga”, Mineral de la Reforma Hgo.

2 Asesoras técnicas especialistas en el área de aptitudes sobresalientes e investigadoras.

20 Autoridades educativas de Educación Especial y Primaria

5 Maestros de apoyo de educación especial

60 Maestros de grupo regular

15 Maestros de asignaturas no académicas (educación artística, educación física)

10 Directores de USAER y primaria

5 Psicólogos



5 Trabajadoras sociales
5 Maestros de comunicación y lenguaje
150 Padres y madres de familia
11 Personas de la comunidad que participaron en actividades de enriquecimiento extraescolar
75 Alumnos potencialmente sobresalientes de donde se identificaron 11 alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.

Fases del Desarrollo del Proyecto de Investigación

Primera fase: Estrategia de sensibilización e información

Se establecieron fechas con las autoridades para participar en el seminario intensivo con duración de 10 horas en dos sesiones, dirigido a personal de educación primaria y educación especial.

Evaluación

El seguimiento de este aspecto de la capacitación se realizó de manera cercana por el personal de las USAER, y en particular por los docentes de apoyo, quienes se encargaron de acordar fechas y espacios para la realización de los seminarios intensivos y permanentes, y mantener informadas a las autoridades y a los integrantes del equipo estatal del proyecto sobre cualquier situación no prevista, así como para la planeación de la capacitación.

Resultados

La sensibilización a los implicados tuvo una aceptación adecuada, una mayoría reconoció que la población sobresaliente es parte de la diversidad y que puede presentar necesidades educativas especiales, contrario al sentido común de que estos alumnos/as siempre pueden avanzar en sus procesos educativos de manera autónoma sin necesidad de apoyos específicos y mucho menos del personal de Educación Especial o de otros agentes fuera del ámbito escolar.

Segunda Fase: Estrategia de capacitación

La evaluación cualitativa de estas fase se llevó a cabo a través de diarios de campo, estableciendo un sistema valorativo con indicadores que dieron cuenta del proceso de desarrollo de la actualización abarcando desde la sesión inicial, las primeras impresiones del personal acerca del tema, los cambios surgidos durante el proceso, las dudas de los docentes, el clima de trabajo y las relaciones interpersonales que prevalecen en las escuelas, además de las necesidades y decisiones sobre el proyecto por parte de los involucrados.

Del registro se obtuvieron las observaciones y propuestas de modificación a los instrumentos de identificación y al contenido en general del material empleado.

Resultados

Los participantes reconocieron a los alumnos/as con aptitudes sobresalientes como una población especial y sus necesidades educativas específicas.

Adquirieron los elementos necesarios para una identificación confiable.

Reconocieron otras aptitudes además de la intelectual, que son la creativa, socioafectiva, psicomotriz y artística, al ser la intelectual considerada la principal evidencia de la aptitud sobresaliente de un alumno dentro de la cultura escolar.



En la mayoría de los casos se vio favorecido el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad escolar fortaleciendo la relación entre el personal participante.

Al final del proceso el personal de las cinco USAER estaban capacitados para continuar con la atención a esta población, incluso para participar en la actualización sobre el tema a otros servicios educativos.

Principales dificultades

Dificultad para establecer fechas para los seminarios por la amplitud de actividades en las escuelas participantes.

Algunos docentes mostraron una actitud de indiferencia y rechazo a las actividades de la Propuesta ante la sobresaturación con otros programas educativos.

Tercera fase: Propuesta de atención educativa

Se identificaron inicialmente 74 alumnos con aptitudes sobresalientes, de los cuales solo 11 presentaban necesidades educativas especiales.

Proceso de atención

El desarrollo del proceso se realizó a partir de las siguientes fases, proceso que se detalla a continuación.

A) Detección inicial o exploratoria

Técnicas e instrumentos

Se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: Formato para la nominación libre; Inventario para el profesor o profesora de grupo; Inventario para padres y madres de familia; Cuestionario para la nominación de los compañeros; Autobiografía; Actividades exploratorias; Hoja de registro de alumnos identificados con aptitudes sobresalientes.

Desarrollo

El proceso de detección inicial de los alumnos/as representó la fase primordial, al permitir recabar información de forma sencilla, organizada y sistemática como un primer filtro.

A partir de esta fase los involucrados pudieron reconocer la presencia de aptitudes sobresalientes y los campos de manifestación, reconociendo en los alumnos/as habilidades que antes no hubieran parecido relevantes.

El cruce de información entre los participantes en este proceso determinó qué alumnos continuarían con la siguiente fase y qué agentes participarían.

Evaluación

Se realizó el seguimiento de esta fase a través de reuniones y visitas a las escuelas, con el fin de obtener los mayores elementos posibles en la identificación de los alumnos.

La evaluación se realizó de manera cualitativa con diarios de campo, entrevistas, registros de observación, entrevistas con el personal y de manera cuantitativa a través de los instrumentos de evaluación del proyecto para esta fase, así como para atender a las observaciones y sugerencias de modificación que surgieron en los equipos de USAER y las escuelas participantes.

Resultados

Como resultado del proceso de identificación inicial o exploratoria, se obtuvo una plantilla de 74 alumnos/as (3.84% del total de las escuelas) identificados con posibles aptitudes



sobresalientes en tres, cuatro o cinco de las aptitudes planteadas con mayoría hacia la aptitud intelectual, seguida de la aptitud socio afectiva, deportiva, artística y en mínima medida, la aptitud creativa.

En cuanto al proceso de identificación, los participantes reconocieron las siguientes dificultades en la aplicación de instrumentos:

- Excesiva cantidad y minuciosidad.
- Escaso tiempo de los involucrados para su aplicación, diversidad de funciones y atención a otras necesidades.
- Términos ambiguos o poco accesibles que dificultaron tanto la interpretación como su evaluación.
- Dificultad en el análisis de instrumentos cualitativos, como la autobiografía y el cuestionario para la nominación de los compañeros/as, por no contar con indicadores específicos.

B) Fase de evaluación psicopedagógica

Técnicas

- Aplicación de instrumentos formales o estandarizados con en fin de evaluar la presencia de aptitudes sobresalientes a través de tests validados para el efecto.
- Aplicación de instrumentos no formales de identificación para reconocer aspectos significativos en el proceso de análisis e interpretación de resultados.

Instrumentos

- Escala WISC-R
- Test de Abreacción para evaluar la Creatividad TAEC
- Baterías de socialización BAS 1 y 2
- Estilos de aprendizaje enseñanza.
- Inventarios para la identificación de aptitudes en el área psicomotora y artística

Desarrollo

La evaluación psicopedagógica fue un proceso que implicó conocer a los alumnos en interacción con su contexto escolar, familiar y social y determinar las necesidades educativas especiales para diseñar la respuesta educativa conducente en la satisfacción de esas necesidades.

La intención fue conocer las características, intereses, necesidades, habilidades, fortalezas y debilidades de los alumnos/as que requirieron de una evaluación específica en todas las áreas de desarrollo.

El desarrollo de esta fase del proyecto se realizó de manera interdisciplinaria y sistemática involucrándose el personal del equipo multiprofesional de la USAER y el docente de grupo regular, además de los docentes de apoyo en algunos casos.

Evaluación

En esta fase de evaluación psicopedagógica se mantuvo estrecha comunicación y seguimiento cercano por parte de la responsable en reuniones, visitas a las escuelas y asesoría personalizada de las dudas u otras necesidades emanadas de la aplicación de instrumentos para la confirmación de aptitudes sobresalientes, la identificación de



necesidades educativas especiales, la priorización de necesidades y el planteamiento de estrategias de una Propuesta Curricular Adaptada basada en el enriquecimiento.

Resultados

Se realizaron evaluaciones psicopedagógicas a 14 alumnos, detectando solo 11 con necesidades educativas especiales asociados principalmente a problemas conductuales, emocionales, de autoconcepto y socialización, que contaron con la atención oportuna de los profesionales de Educación Especial se conocieron sus estilos de aprendizaje, su nivel de competencia curricular y las condiciones familiares, sociales y del entorno educativo que inciden en ellos.

Tres alumnos evaluados, no presentaron necesidades educativas especiales, en esa escuela el proyecto solamente se desarrolló hasta esta fase, continuando únicamente en las cuatro escuelas restantes.

Los resultados de la fase de evaluación psicopedagógica se enviaron al equipo nacional para su análisis.

C) Propuesta de intervención

Desarrollo

Una vez identificados los alumnos con necesidades educativas especiales a través de la evaluación psicopedagógica, los equipos responsables plantearon las Propuestas Curriculares Adaptadas para cada alumno, estableciendo la priorización de las necesidades, las acciones de cada profesional en el caso, el cronograma de actividades que implicó tanto al personal de Educación Especial y Regular como a los alumnos participantes y los apoyos externos que en cada caso se hicieron disponibles para el enriquecimiento extraescolar.

Para el enriquecimiento áulico y escolar, el personal de las escuelas y las USAER, diseñaron las estrategias para el desarrollo de los proyectos individuales y grupales.

La principal estrategia de atención a las necesidades de los alumnos fue el planteamiento de: Proyectos de Trabajo, que implicaron una fase de investigación documental, de campo; una fase práctica que en la mayoría de los casos consistió en talleres dirigidos a su grupo y escuela, coordinados por los alumnos identificados; una fase de socialización de los conocimientos, por ejemplo un ciclo de teatro, un torneo de ajedrez, un torneo de fútbol y un maratón dirigido a la comunidad en general y, como culminación de los trabajos, en cada escuela una exposición de los proyectos elaborados.

Evaluación

La fase de intervención, como las anteriores, contó con el seguimiento cercano del personal del equipo estatal, en reuniones de trabajo, visitas a las escuelas, asesoría individual a maestros de grupo regular y de apoyo y orientación a padres de familia.

Se realizó una autoevaluación de cada participante del proyecto, asesoras, equipos de USAER, personal de las escuelas, directivos y alumnos, realizando las adecuaciones en tiempo y forma para un mejor desarrollo del proyecto, así como la evaluación en cada reunión nacional en que el estado participó. Lo anterior permitió identificar las fallas u obstáculos más apremiantes y dar solución a la problemática surgida.



Resultados

En la fase de intervención se atendió a un total de 11 alumnos diseñando una Propuesta Curricular Adaptada con la participación de todos los profesionales involucrados en su atención.

El proceso de intervención en general propició el enriquecimiento de los contextos áulico, escolar y extraescolar de los alumnos, presentando mejoría en la práctica docente, lo anterior al aprovechar al máximo los elementos del contexto social a que pertenecen los alumnos, desde los más cercanos al ámbito educativo, hasta las instituciones de educación superior como la UAEH que brindaron su apoyo.

Como parte fundamental de esta fase se desarrolló un proceso de asesoría dirigida a personal de educación regular y especial, así como orientación a padres de familia y otros miembros de la comunidad que se vieron inmersos en la atención a los alumnos, participando en programas de radio y televisión, en artículos periodísticos, para difundir el conocimiento sobre el tema.

El logro más importante en cuanto a la atención, fue que se reconocieron e identificaron a los alumnos/as con aptitudes sobresalientes como personas con necesidades específicas, cambiando así los estereotipos y mitos que de ellos tenían.

Conclusiones

Las escuelas identificadas en el Estado pertenecen a distintos contextos socioculturales, los resultados en cada uno de los casos fueron diferentes, siendo idóneas para la implementación del proyecto, en vista del enfoque sociocultural de la Propuesta.

La implementación de la Propuesta en la entidad contó con la aceptación y compromiso por parte de los responsables implicados, teniendo un impacto no solo en la comunidad escolar, sino al entorno familiar y social de los alumnos/as.

Aún siendo la Propuesta dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, de los cuales solo se identificaron 11, los restantes del total de 74 alumnos identificados inicialmente, se vieron beneficiados a través del proceso de enriquecimiento de los contextos, incidiendo de manera positiva en la práctica docente observando resultados en la atención a alumnos/as con otras necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

La fase de identificación permitió contar con elementos teóricos y prácticos suficientes para una identificación eficaz de la población, a través del uso de instrumentos validados para el contexto del nacional.

La evaluación psicopedagógica permitió formalizar y sistematizar la información en un trabajo interdisciplinario para el conocimiento profundo de los alumnos/as, reconocer sus habilidades específicas, valorando cuantitativa y cualitativamente las potencialidades, con instrumentos formales y no formales; incluyendo las no fácilmente observables, y, sobre todo permitió la identificación de las necesidades educativas especiales y así dar respuesta adecuada en cada caso.

La Propuesta incidió valiosamente al potenciar en los alumnos la profundización de conocimientos sobre sus intereses particulares, se logró fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje al propiciar en los docentes el uso de estrategias de enriquecimiento de los contextos áulico, escolar y extracurricular, y la diversificación de su práctica; que a su vez permitió la gestión interinstitucional en la comunidad.



Un punto importante es que los resultados permitieron consolidar la Propuesta Nacional de Intervención: Atención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes para el Sistema Educativo Nacional.

Referencias

Gagné, F., "Understanding. The Complex choreography Of Talent Development Through DMGT-Based Análisis, en K.A Heller, F.J. Mönks, R. J. Sternberg et al (eds.) Internacional handbook of Giftedness an Talent.

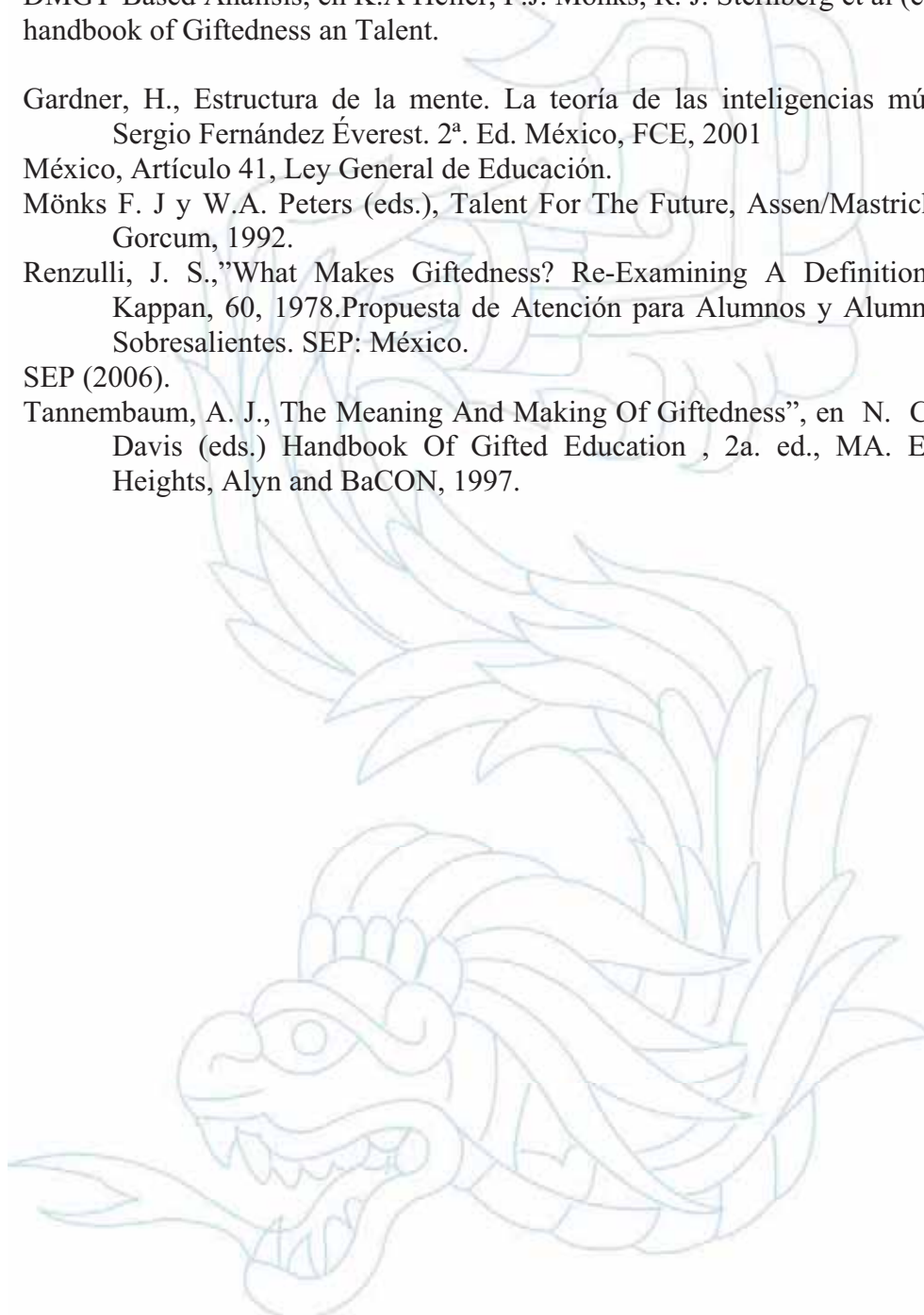
Gardner, H., Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Trad. De Sergio Fernández Everest. 2ª. Ed. México, FCE, 2001
México, Artículo 41, Ley General de Educación.

Mönks F. J y W.A. Peters (eds.), Talent For The Future, Assen/Maastricht, Holanda, Van Gorcum, 1992.

Renzulli, J. S., "What Makes Giftedness? Re-Examining A Definition", en Phi Delta Kappan, 60, 1978. Propuesta de Atención para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes. SEP: México.

SEP (2006).

Tannenbaum, A. J., The Meaning And Making Of Giftedness", en N. Colangelo y G. A. Davis (eds.) Handbook Of Gifted Education , 2a. ed., MA. EE.UU, Needham Heights, Alyn and BaCON, 1997.





Una capacitación docente exitosa resulta directamente proporcional para la detección, evaluación y atención de los alumnos/as.

Alfredo Vaca, M^a Lourdes Cisneros y Yolanda Vaca
USAER 16 C.C.T. 11FFUA0010T, Secretaría de Educación de Guanajuato
ald2_1205@hotmail.com

Resumen

La atención educativa de los niños AS ha sido una asignatura pendiente no solamente para el gobierno y nuestras autoridades educativas, sino que los operarios principales de la maquinaria educativa de nuestro país.

Por lo anteriormente expresado e la USAER 16, estamos plenamente convencidos de este trabajo y hemos desencadenado una serie de acciones para ofrecer la mejor alternativa posible a estos sujetos excepcionales y para ello presentamos nuestra experiencia de Capacitación docente, dirigida especialmente al cuerpo de maestros de las escuelas primarias del suroeste de Irapuato, Gto. Donde se localizan nuestras instituciones atendidas (6).

Fue y ha sido un arduo trabajo en donde hemos resultado gratamente beneficiados el igual que nuestros alumnos. Sin embargo hemos encontrado obstáculos escabrosos que hemos logrado sortear y ahora vemos de manera tangible los resultados y por ello nos motiva a redoblar esfuerzos y continuar.

Hemos coordinado 18 curso y/o talleres de capacitación AS en 6 escuelas primarias de educación, teniendo una asistencia de 102 docentes y directivos donde hemos participado la totalidad del personal de la USAER, elaborando así tres presentaciones y distribuyendo los materiales a todos los asistentes así como dotando a las escuelas de textos y materiales de consulta.

CONTEXTULIZACION

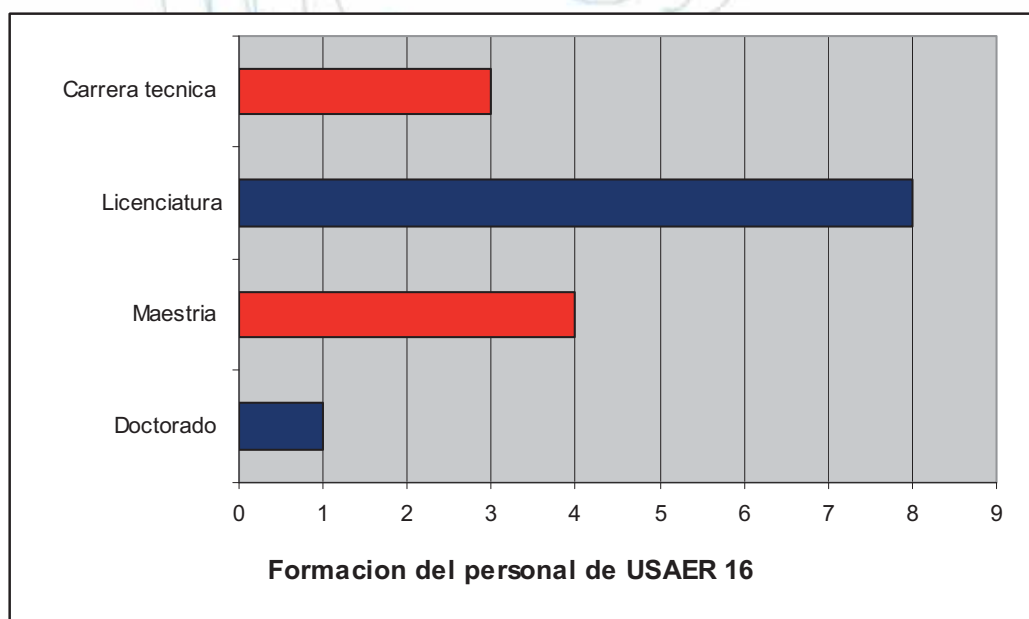
La USAER 16 es una institución que ofrece atención educativa especializada a los alumnos que presentan N.E.E. con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que se encuentran integrados en las escuelas primarias regulares en zonas de nivel medio-bajo del suroeste de la ciudad de Irapuato Gto.

Estamos integrados por 10 docentes de grupo, dos psicólogas, una trabajadora social, una maestra de comunicación, una secretaria y un director; los cuales realizamos un trabajo interdisciplinario para dar respuesta a las N.E.E de los alumnos, los deseos de los padres y los requerimientos de los docentes en escuela regular.

Adicional a lo anterior, contamos con instituciones públicas, privadas, ONG's y personas que nos brindan apoyo para satisfacer las demandas presentadas.

Atendemos 53 alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad (intelectual, motriz, auditiva, visual, y autismo) además de 12 alumnos AS y con talentos sobresalientes (artístico, intelectual, psicomotriz, y creativo).

Beneficiamos con pláticas de orientación a igual número de padres de familia para mejorar el manejo familiar y la formación de hábitos en casa.



Propósito

Lograr una capacitación exitosa en los docentes de primaria regular respecto del conocimiento, la detección y la atención de los alumnos AS en las escuelas atendidas por la USAER 16, del 3ro al 6º grado para establecer compromisos bilaterales en la atención educativa de estos alumnos.



Coordinación de un curso-taller con personal de educaciones especial y educación regular.

TIEMPO DE REALIZACION

5 meses: de enero a mayo del 2010

Los espacios proporcionados por las escuelas primarias fueron en las reuniones de órgano colegiado, siendo estas de 2 horas en ocasiones las reuniones y en otras toda la jornada. Por ello se extendió más de lo previsto.

ESTRATEGIAS EMPLEADAS

- Talleres
- Practicas
- Curso-taller

Dependiendo de la modalidad empleada así que fue el grado de aprendizaje, por o que en las escuelas donde se implemento taller fue más rico en compartimiento de saberes y experiencias.

CONTENIDOS

- I.- Sensibilización y conceptos básicos sobre los alumnos AS.
- II.- Estrategias e instrumentos para la detección e identificación de los alumnos AS.

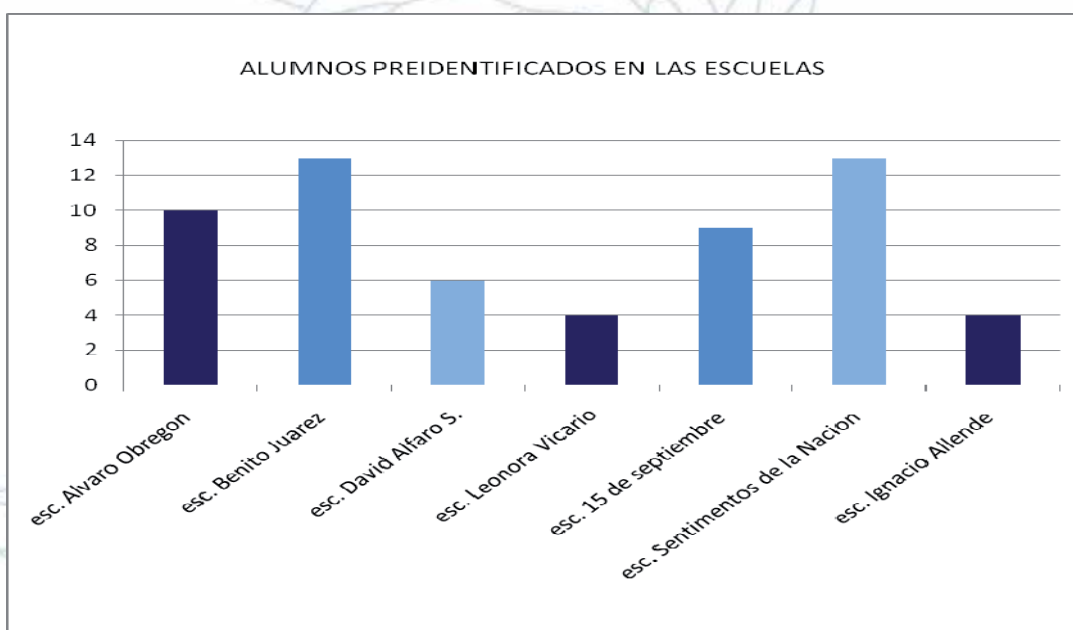
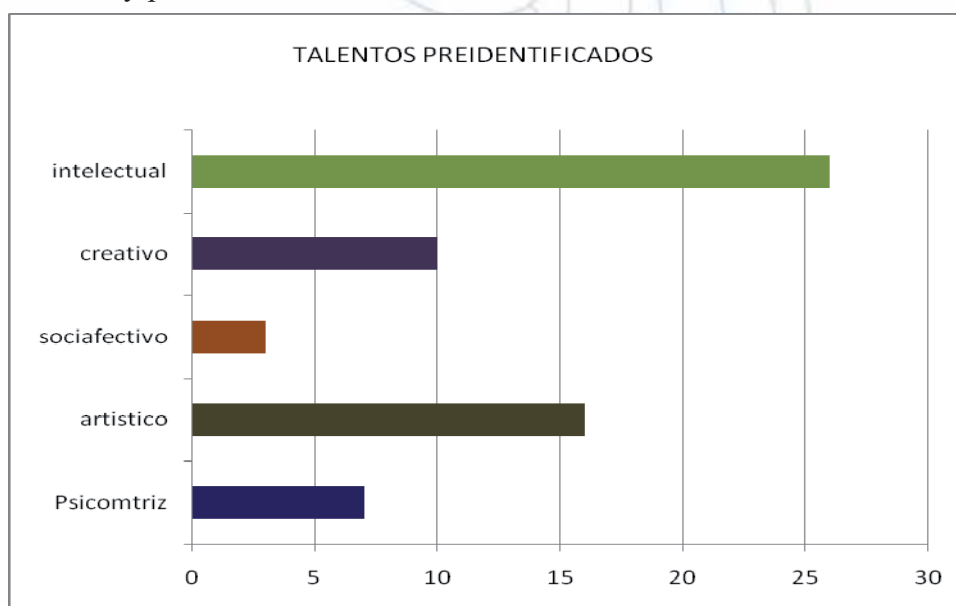


III.- La atención pedagógica de los alumnos AS.

PRODUCTOS OBTENIDOS

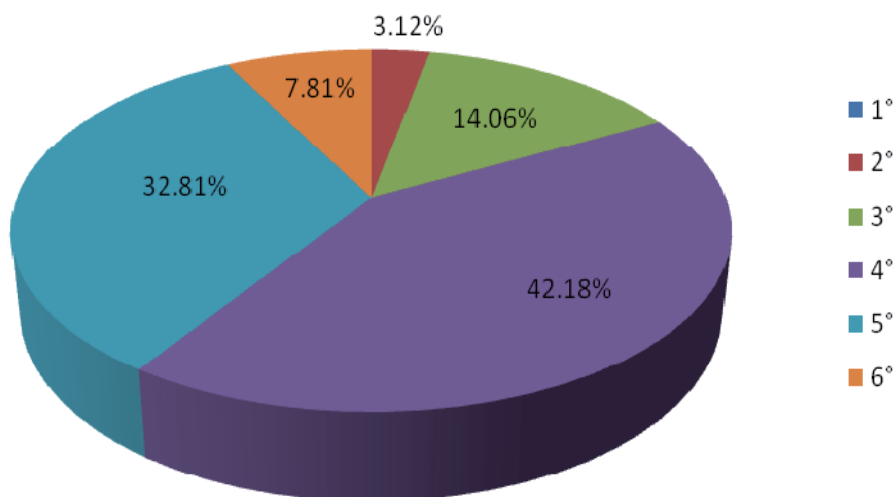
- Nominación libre de docentes
- Inventario de talentos
- Producciones de los alumnos
- Entrevistas y registros de observación.

Cabe aclarar que los alumnos nominados por los maestros de primaria regular en coordinación con los de especial son preidentificados y que su designación obedece a observaciones y productos.





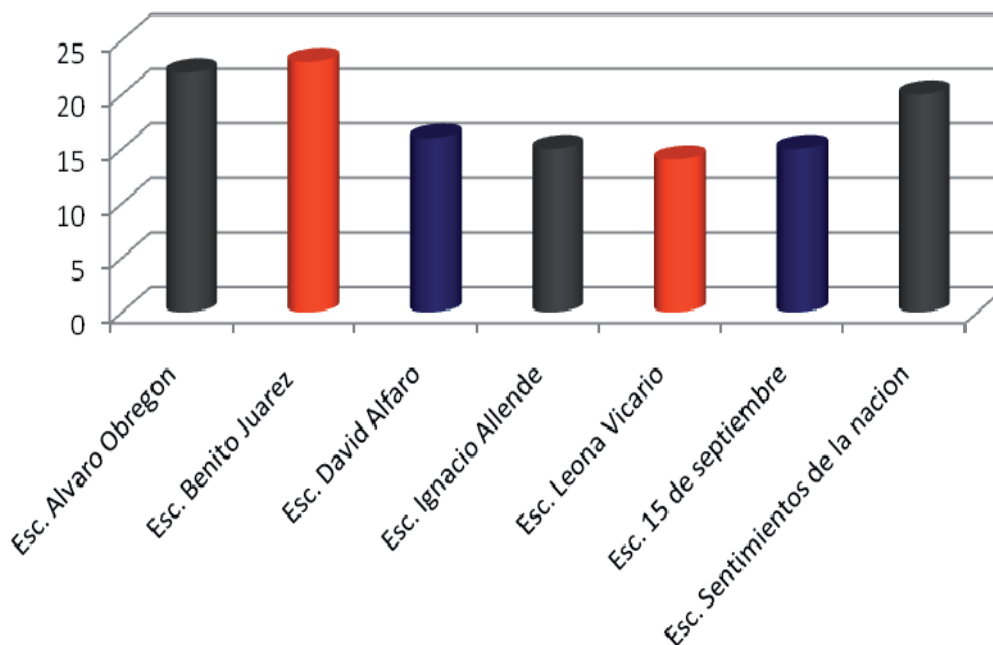
Grados donde se encuentran los alumnos AS



Aprendizajes logrados

- Conceptualización de los alumnos AS
- Sensibilización a la necesidad de atender a estos alumnos
- Identificación de talentos específicos sobresalientes
- Implementación de estrategias de atracción AS

MAESTROS PARTICIPANTES EN LOS CURSO-TALLERES





- ☞ Video proyectores
- ☞ Equipo de sonido
- ☞ Copias hojas Bond
- ☞ Cinta maskin tape
- ☞ Plumones
- ☞ Resistol
- ☞ revistas

DISEÑO DEL PROYECTO

- 1.-Autocapacitación
- 2.-Reproducción de capacitación con el colegiado.
- 3.-Elaboración de materiales para la capacitación de docentes de primaria regular.
- 3.-Talleres y cursos de capacitación en escuela regular.
- 4.-Seguimiento y elaboración de producto.

EVALUACION DE LA CAPACITACION

- Para la autocapacitación revisamos 7 textos relativos al tema, asistimos a 3 congresos, 4 talleres y coordina 2 talleres y presente una ponencia.
- En la capacitación del colegiado planeamos y coordinamos 3 talleres y entregamos 3 textos como material de consulta.
- Elaboramos 4 presentaciones para la implementación de los talleres en las escuelas primarias regulares, en donde participamos: psicología, comunicación, trabajo social, dirección y docentes.
- Coordinamos 3 talleres en cada escuela con los temáticos de: conocimiento del alumno AS, estrategias e instrumentos para la detección y estrategias pedagógicas para la atención.
- El personal de USAER 16 capacitado fue de 14, los docentes de primarias capacitadas ascendieron a 102.
- Se entregaron 12 textos a las escuelas, 2 por escuela, además de 102 juegos de los materiales expositivos para todos los asistentes.
- Se nominaron e inventariaron talentos de 47 alumnos de 3er a 6º grado.
- Inscribimos y participaron 3 niños en el programa estatal de academia de las ciencias.
- Canalizamos un alumno con talento psicomotriz a una institución deportiva para su atención, 6 alumnos con talento artístico a instituciones especializadas en danza, teatro y coro respectivamente.
- Planeamos y realizamos el primero de tres encuentros de padres de alumnos AS.



Conclusiones

- El trabajo con alumnos AS, por ser novedoso y desconocido resulta difícil e incomprendido en ocasiones.
- La población en general no tiene la cultura de la atención de alumnos AS.
- Los alumnos AS requieren ser atendidos con urgencia para la satisfacción de sus NEE.
- Existe renuencia por algunos docentes para el trabajo con AS porque les representa mas carga administrativa y modificar viejos esquemas de atención.
- Existen altas expectativas y buen entusiasmo por parte de los padres de familia para atender a sus pupilos.
- Se requiere una excelente elocuencia de parte de los coordinadores para lograr persuadir a los docentes, autoridades y padres de familia
- Se debe continuar en capacitación y búsqueda constante de nuevos hallazgos al respecto para no caer en rutinas

Referencias Bibliográficas

SEP, “propuesta de actualización; atención educativa a alumnos y alumnos con aptitudes sobresalientes”. México 2006.

SEP. “Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes”. México 2006.

Valadez, Betancourt, Zavala. “alumnos superdotados y talentosos identificación, evaluación e intervención una perspectiva para docentes”. Manual moderno. México 2006.

Silva y Ortiz María Teresa Alicia. “El niño sobredotado”. Edo. Mex. México 1997

González José Fco. “Niños Superdotados”. Edimat. España 2001.

Sánchez Carlos Cuauhtemoc. “Dirigentes del mundo futuro”. Ediciones Selectas Diamante. México 1999.

SEP. “Modelo de atención a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes”. Guanajuato. 1990.



Octavo Congreso de la Federación
Iberoamericana del Consejo Mundial de

UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR 16
ZONA IV DE EDUCACIÓN ESPECIAL

USAER 16
OCTUBRE DEL 2010

11FUA0010T

RELACIÓN DE ALUMNOS AS DEL CICLO ESCOLAR 2010 - 2011 PREIDENTIFICADOS

N/P	NOMBRE	EDAD	GRADO	CURP	ESCUELA	C.C.T.	APTITUDES SOBRESALIENTES
1	JOSÉ LUIS GALLAGA SANDOVAL	8	3o	GASL020108HGTLNSA5	ALVARO OBREGÓN	11DPR1499F	PSICOMOTRIZ
2	CHRISTIAN ALEXIS MARTÍNEZ	11	5o	MAMC90910HGTRRH09	ALVARO OBREGÓN	11DPR1499F	INTELLECTUAL CREATIVA
3	JUAN MARTIN AYALA	8	3o	AAJU01101HGTYNSA4	ALVARO OBREGÓN	11DPR1499F	INTE. SOCIOAFECTIVA
4	GPE. ROSARIO ALVARADO GONZALEZ	9	4o	AAGG010327MGLNDA1	BENITO JUÁREZ	11DPR2007I	PSICOMO. CREATIVO
5	AMÉRICA GPE. CERVANTES NEGRETÉ	9	4o	NECA010808MGTGRMA7	BENITO JUÁREZ	11DPR2007I	PSICOMO. CREATIVO
6	ANA PAOLA RAMÍREZ ARAUJO	8	3o	RAAA020722MGTMRNA6	BENITO JUÁREZ	11DPR2007I	PSICOM. ARTÍSTICO
7	ALMA DANIELA MARTÍNEZ MARTÍNEZ	8	3o	MAMA020805MGTTRLA0	BENITO JUÁREZ	11DPR2007I	PSICOM. ARTÍSTICO
8	AMÉRICA GPE. CARDOSO LAGUNA	8	3o	CALA011225MGTGRMA8	BENITO JUÁREZ	11DPR2007I	PSICOM. ARTÍSTICO
9	MA. FERNANDA ALVARADO PALAFOX	8	3º	AAPF020401MGTLLRA9	BENITO JUÁREZ	11DPR2007I	CREATIVO ARTÍSTICO
10	DIANA CRISTINA TOPETE ROJAS	8	3º	TARD011114MGTPIA7	BENITO JUÁREZ	11DPR2007I	CREATIVO ARTÍSTICO
11	ADÁN RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ	10	5o	ROHA0001180GTRDRDA2	BENITO JUÁREZ	11DPR2007I	SOCIOAFECTIVO PSICOMOTRIZ
12	VÍCTOR HUGO LEÓN ZAVALA	10	5o		BENITO JUÁREZ	11DPR2007I	SOCIOAFECTIVO CREATIVO
13	FABIOLA ORNELAS MÉNDEZ	10	5o	OEN1991108MGTNRB04	DAVID ALFARO S.	11DPR 2074H	INTEL.SOCIO AFECTIVO
14	JOEL CRUZ VILLASENOR		4o	CUVJ0009280HGTVLLA	DAVID ALFARO S.	11DPR 2074H	INTELLECTUAL
15	LUCERO MENDOZA TORRES	8	4o	METL010207MGTNRCA7	DAVID ALFARO S.	11DPR 2074H	INTELLECTUAL
16	FRANCISCO ROGELIO CRUZ ANDRADE	7	2o	CUAF021116HGTRNRA5	DAVID ALFARO S.	11DPR 2074H	ARTISTICO

18	AXEL YAEL PÉREZ GUZMAN		3o	PEGA040915HGTRZXA7	DAVID ALFARO S.	11DPR 2074H	INTELLECTUAL
19	FRANCISCO JAVIER CELAYA MENDROLA	10	5o	CEMF000622HGTLNRA6	15 DE SEPTIEMBRE	11DPR3402R	PSICOMOTRIZ
20	MARCO ANTONIO LARA PERALES	11	6o	LAPM99919HGTRRR01	15 DE SEPTIEMBRE	11DPR3402R	PSICOMOTRIZ
21	JESUS ALEJANDRO RANGEL PEREZ	10	5o	RAFJ991225HGTRRS01	15 DE SEPTIEMBRE	11DPR3402R	ARTISTICO
22	JONATHAN JARIEL ALCALA BARROSO	10	5o		15 DE SEPTIEMBRE	11DPR3402R	ARTISTICO
23	JUANA PEREZ RAMIREZ	10	4o	PERJ000927MGTMRNA4	15 DE SEPTIEMBRE	11DPR3402R	INT.SOCIOAFECTIVA
24	LORRAINE LEDESMA GUTIERREZ	9	4o	LEGL001211MNEDXR	15 DE SEPTIEMBRE	11DPR3402R	CREATIVA PSICOMOTRI
25	LUIS JAVIER DIAZ LEDESMA	11	5o	DHJL990619HACZDSOR	15 DE SEPTIEMBRE	11DPR3402R	INTEL.PSICOMOTRIZ
26	KAREN ESTEFANIA CISNEROS FUERTE	10	5o	CIEK991003MGTSRB07	15 DE SEPTIEMBRE	11DPR3402R	ARTISTICO PSICOMOTRI
27	GISELA DANIELA DAMIAN VALENCIA	9	4o	DAVG010120MNNLSA1	15 DE SEPTIEMBRE	11DPR3402R	INTELLECTUAL
28	KEBIN SEBASTIÁN SARMIENTO ARAUJO	8	2o	SAAK020427HGTRVA9	SENTIM. DE LA NACIÓN	11DPR3582S	ARTISTICO
29	DANIEL ALEJANDRO GARCÍA SANCHEZ	12	6	GASD980929HGTRRN04	SENTIM. DE LA NACIÓN	11DPR3582S	CREATIVA SOCIO AFECTIVA
30	RUBEN OMAR MULLGADO MOYA	12	6o	MUMR980516HGTYLBO0	SENTIM. DE LA NACIÓN	11DPR3582S	INTE. ARTISTICO
31	CARLOS FRANCISCO CAUDILLO RINCÓN	9	4o	CARC010302HGTDNRA3	SENTIM. DE LA NACIÓN	11DPR3582S	INTELLECTUAL
32	VÍCTOR MIGUEL OLIVER CERVANTES	10	4o	OCV000806HQRLRCA5	SENTIM. DE LA NACIÓN	11DPR3582S	CREATIVA
33	BRENDA BOTELLO ALVAREZ	9	4o	BOAB001013MGTT LRA7	SENTIM. DE LA NACIÓN	11DPR3582S	ARTISTICO
34	SONIA HERRERA CHÁVEZ		6o		SENTIM. DE LA NACIÓN	11DPR3582S	INTEL. ARTISTICO
35	ADALBERTO ALVAREZ RODRIGUEZ		6o		SENTIM. DE LA NACIÓN	11DPR3582S	SOCIO-AFECTIVO INTELLECTUAL
36	CARLOS GABRIEL ARELLANO HERNÁNDEZ	10	4o	AEHC001001HGTRRRA5	SENTIM. DE LA NACIÓN	11DPR3582S	INTELLECTUAL
37	RIAN JOSÉ LÓPEZ CABRERA	10	5o	LQXC991130K0TTPBNO3	SENTIM. DE LA NACIÓN	11DPR3582S	INTELLECTUAL



Inventario para educación primaria

Nombre del alumno _____	Sexo F M	Edad _____
CCT _____	Grado 1 2 3 4 5 6	

Subescala 1: Intelectual (lingüístico, matemático)						
No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Comparado con el resto del grupo, este/a alumno/a...					
1	Aplica conceptos en otras situaciones.	1	2	3	4	5
2	Le apasionan las ciencias (física, química, matemáticas o naturales).	1	2	3	4	5
3	Manifiesta una excelente memoria.	1	2	3	4	5
4	Tiene iniciativa para realiza sus propias actividades, proyectos o investigaciones.	1	2	3	4	5
5	Aprende con rapidez. Es autodidácta.	1	2	3	4	5
6	Generalmente tiene un libro, lee mucho.	1	2	3	4	5
7	Ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos.	1	2	3	4	5
8	En ocasiones, tiene bajas calificaciones y/o problemas de aprendizaje.	1	2	3	4	5
9	Resuelve problemas de complejidad mayor a los habituales.	1	2	3	4	5
10	Corrige sus propios errores y tiende a ser perfeccionista y autocrítico.	1	2	3	4	5
11	Tiene curiosidad y le gusta coleccionar cosas y, a veces, no muy usuales.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Subescala 2: Creativa						
No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Comparado con el resto del grupo, este/a alumno/a...					
1	Inventa nuevos juegos y cambia sus reglas.	1	2	3	4	5
2	Encuentra relaciones adecuadas entre objetos y situaciones que aparentemente no tienen nada en común.	1	2	3	4	5
3	Produce un gran número de ideas sobre un mismo tema.	1	2	3	4	5
4	Agrega detalles a las cosas para hacerlas más elaboradas (puede tratarse de dibujos, narraciones, composiciones, entre otros).	1	2	3	4	5
5	Utiliza su imaginación al emplear expresiones como: ¿Qué pasaría si...?	1	2	3	4	5
6	Muestra capacidad para proponer temas, ejecutar, elaborar ejercicios y productos con iniciativa y originalidad.	1	2	3	4	5
7	Transforma los objetos para usos distintos e ingeniosos.	1	2	3	4	5
8	Ha escrito cuentos, poesías o leyendas.	1	2	3	4	5
9	Produce trabajos con ideas originales y únicas.	1	2	3	4	5
10	Hace preguntas que provocan la reflexión de compañeros y profesores.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						



Subescala 3: Socioafectiva (Intra e interpersonal)						
No.	Afirmación Comparado con el resto del grupo, este/a alumno/a...	Opciones de respuesta				
		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Le gusta tener periodos de soledad.	1	2	3	4	5
2	Influye en sus compañeros, es persuasivo.	1	2	3	4	5
3	Le preocupan los problemas sociales, ecológicos o del futuro.	1	2	3	4	5
4	Promueve actividades en equipo y es líder.	1	2	3	4	5
5	Es consciente de sus necesidades socioemocionales y las verbaliza.	1	2	3	4	5
6	Logra congeniar y llevarse bien con las personas, es empático.	1	2	3	4	5
7	Le da un fuerte valor a la amistad.	1	2	3	4	5
8	Participa activamente en la toma de decisiones de en su escuela o comunidad.	1	2	3	4	5
9	Pasa grandes periodos de tiempo dedicado a las actividades que le interesa.	1	2	3	4	5
10	Resuelve conflictos, es mediador entre sus compañeros.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Determine el campo artístico de interés del alumno/a

Expresión corporal y danza ()	Expresión y apreciación plástica (pintura, escultura y diseño) ()
Expresión y apreciación teatral ()	Expresión y apreciación musical ()

Subescala 4: Artístico						
No.	Afirmación Comparado con el resto del grupo, este/a alumno/a...	Opciones de respuesta				
		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Muestra gusto, disfrute y emoción ante expresiones artísticas.	1	2	3	4	5
2	Muestra memoria: musical, rítmica, coreográfica.	1	2	3	4	5
3	Identifica cualidades particulares, (colores, tonos o ritmos, etc.) cuando aprecia una producción artística.	1	2	3	4	5
4	Descubre lo que desarmoniza en algún producto o elemento artístico de su campo predilecto (por ejemplo que un instrumento musical está desafinado).	1	2	3	4	5
5	Explica los posibles significados de una obra en algún campo del arte.	1	2	3	4	5
6	Muestra disposición o avidez por explorar uno o más medios de expresión artística.	1	2	3	4	5
7	Emplea su tiempo libre en la realización de actividades artísticas de su interés.	1	2	3	4	5
8	Manifiesta conocimiento en el manejo de técnicas y materiales relacionados con el campo artístico de su predilección.	1	2	3	4	5
9	Es capaz de perfeccionar sus producciones artísticas, tales como dibujos, poesías o piezas musicales, etc.	1	2	3	4	5
10	Expresa con soltura diferentes emociones, idea o valores a través de sus trabajos y actividades artísticas.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Subescala 5: Psicomotriz						
No.	Afirmación Comparado con el resto del grupo, este/a alumno/a...	Opciones de respuesta				
		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Muestra adecuada percepción espacial en la realización de movimientos diversos.	1	2	3	4	5
2	Realiza con facilidad los pasos de un baile, gesticulaciones, desplazamientos, etcétera.	1	2	3	4	5
3	Ejecuta movimientos sincronizados en actividades como correr, saltar, reptar, atrapar, lanzar entre otros.	1	2	3	4	5
4	Muestra habilidad para aprender y dominar secuencias musicales y dancísticas.	1	2	3	4	5
5	Controla y mejora su agilidad y destreza motriz a través de movimientos rápidos y fluidos.	1	2	3	4	5
6	Posee habilidades de coordinación motriz como dibujar, escribir y construir.	1	2	3	4	5
7	Reproduce o empata un ritmo externo a través de su movimiento.	1	2	3	4	5
8	Realiza ejercicios continuos o durante un tiempo prolongado sin experimentar fatiga o cansancio.	1	2	3	4	5
9	Utiliza todos los segmentos corporales en armonía.	1	2	3	4	5
10	Utiliza la combinación de distintos patrones básicos de movimiento (habilidades motrices genéricas) dándoles su propio sentido al participar en actividades deportivas.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						



UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR
NUMERO 16
C.C.T. 11FUA0010T

CURSO-TALLER: CONOCIMIENTO, DETECCION Y ATENCION DE ALUMNOS
QUE PRESENTAN TDAH.

RELACION DE MAESTROS ASISTENTES

ESC. LEONA VICARIO

NOMBRE	RFC	FIRMA
Ma de Jesus Sandoval Carrera	SACJ560913JB2	Ma de Jesus Sandoval Carrera
Ma. Angélica Martínez Arévalo	MAAAG41105A56	Ma. Angélica Martínez Arévalo
Jorge Luis Hernandez B.	HEBJ530819H08	Jorge Luis Hernandez B.
Federico Paúl Ramirez G.	RAGF7508078H9	Ramirez Paúl F.P.
Ma. de Lourdes Morales Piza	MOAL601224UJ8	Ma. de Lourdes Morales Piza
Maria Patricia De León Guerrero	LEMPGT0821BU0	Maria Patricia De León Guerrero
José Luis Lopez Burgos	LOBL580822MWA	José Luis Lopez Burgos
MA. DE LA CONSOLACION JACOBO HERNANDEZ	JAHCG10204UE9	Ma. de la Consolación Jacobo Hernández
MA. ELISA RUIZ CUNA	RUCCE6307102D1	Ma. Elisa Ruiz Cuna
Ma. Berenice Gómez García	GOSD821224	Ma. Berenice Gómez
G. Berenice Martín Gtz	HOGA710913	B. Martín





**UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACION
REGULAR No XVI
C.C.T. 11FUA0010T**

CURSO-TALLER: CONOCIMIENTO, DETECCION Y ATENCION DE ALUMNOS CON TDAH.

PROPOSITO: Apoyar a los docentes de primaria regular en el conocimiento, detección y atención de alumnos que presentan TDA / TDAH de manera interdisciplinaria a fin de mejorar la calidad de la educación.

CRONOGRAMA:

HORA	ACTIVIDADES	RESPONSABLE	RECURSOS
8:00-8:15	Presentacion y encuadre de la sesion	Director de USAER	ninguno
8:15-8:45	Lectura de reflexion : El conejo Manchitas	T.S. Aracely	Cañon, computadora,CD
8:45-9:30	Explicación de conceptos, características, criterios, factores y prevalencia.	Ps. Lourdes	Diapositivas 1-8
9:30-9:45	Factores Criticos	T.S. Aracely	Diapositivas 9-10
9:45-10:30	Actuación del Prof. Programa de tratamiento y estrategias.	Mtro. Alfredo	Diapositivas 11-13 Copias
10:30-11:00	RECESO		
11:00-12:00	En equipos revision de los estilos de apje. Y estrategias de enza.	Mtra. De Apoyo	Diapositivas 14-16 copias
12:00-12:30	Aprendizaje cooperativo, enseñanza, derivación y evaluacion	Ps. Lourdes	Diapositivas 17-19
12:30-12:45	Reflexion final	T.S. Aacely	Diapositivas 20-21
12:45-13:00	Asuntos Generales	Director de la escuela	



La atención a niños con facultades talentosas sobresalientes: una experiencia pionera en el Perú, en el marco de un programa estatal

Manuel Rodríguez Rodríguez

Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes
(P.A.E.N.F.T.S.), Ministerio de Educación-Perú

marrodd@yahoo.com

Resumen

El presente trabajo describe las características más significativas de la labor que realiza el Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes como institución educativa de gestión estatal. El PAENFTS, como se le conoce, desde una perspectiva legal, organizacional y normativa, se expresa como una respuesta del Estado Peruano en coherencia con los Principios de Equidad de la Educación que orienta, de brindar las oportunidades a aquella población, que por sus características no han sido consideradas dentro de la política e interés de muchos gobiernos.

Por otro lado, desde una perspectiva teórica, la institución sustenta su mecanismo de intervención educativa: detección, identificación y atención psicopedagógica; en las propuestas de Modelos Teóricos de Joseph Renzulli (Modelo de los Tres Anillos) y Franz Monks (Modelo de Interdependencia Triádica). Este marco referencial teórica inicia también los procesos de atención educativa a través de Áreas de Desarrollo, unidad de organización pedagógica estructural de la institución, las cuales enriquecen extracurricularmente las capacidades generales o específicas de los alumnos que atiende. En dichas Áreas de desarrollo se conjugan las perspectivas psicológicas del trabajo con niños sobresalientes y las propuestas psicoeducativas que dan el marco a las Teorías del aprendizaje que tienen gran influencia para el establecimiento de estrategias metodológicas en el aula.

Producto de la experiencia acumulada podemos expresar argumentos, conclusiones y recomendaciones que se relacionan con los perfiles de egreso de los alumnos sobresalientes y del profesor, para la respuesta pertinente a las necesidades educativas especiales de esta población de alumnos; y, la gestión de este tipo de Programas a nivel estatal.

Palabras Clave: necesidades educativas especiales, alumnos sobresalientes, enriquecimiento extracurricular



¿Qué es el Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes?

El Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes, PAENFTS, es una Institución Educativa que brinda servicios especializados y complementarios a las Escuelas regulares, orientada a la identificación y atención de niños talentosos y/o sobresalientes.

Su labor se basa en la aplicación de Programas de enriquecimiento extracurriculares que tiene la finalidad de desarrollar el potencial de esta población de alumnos.

Su gestión se orienta por los principios de eficacia, eficiencia y efectividad que conlleva a una elevada expresión de su calidad educativa.

Nuestra institución busca ser un referente institucional para su expansión a otros ámbitos y niveles educativos: local, regional y nacional; constituyéndose en un centro de investigación e innovación psicopedagógica al servicio de la Educación Nacional.

Creación

- Fundado el 18 de mayo de 1987 mediante la R.D. 2212-DIGEIE-ED-87 del Ministerio de Educación
- Finalidad: Detectar, identificar y atender a escolares de nivel inicial a nivel secundaria.
- Público: Educandos de instituciones educativas públicas, parroquiales y privadas de Lima y Callao.

El funcionamiento del Programa como institución formalmente establecida, responde a las exigencias y demandas de una educación de calidad, equitativa y pertinente para aquellos alumnos que conforman el potencial intelectual, artístico y técnico. Esta iniciativa se sustenta en las normas educativas legales vigentes que rigen en nuestro país y que orientan el accionar de nuestra institución. Así tenemos que, la Ley General de Educación N° 28044, artículo 39, Decreto Supremo 002-2005-ED que aprueba el Reglamento de Educación Especial indica en su artículo 21°:

Atención educativa para estudiantes con Talento y Superdotación que la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a altas habilidades propiciará el desarrollo articulado e integral de conocimientos, actitudes y capacidades en un contexto de aula que considere medidas de enriquecimiento curricular. Asimismo se ofrecerá programas y/o módulos que promuevan el desarrollo de las potencialidades de dichos estudiantes.

La Dirección Regional de Educación y Unidad de Gestión Educativa Local en coordinación con el Gobierno Regional, Universidades y Municipios garantizarán la creación y funcionamiento de estos programas y/o módulos con el apoyo Intersectorial del Estado y la Sociedad Civil.

Marco Teórico Conceptual

El Marco Teórico en el cual se sustenta el trabajo de identificación y atención educativa de la Institución se basa en el Modelo Teórico de los Tres Anillos propuesto por el investigador Joseph Renzulli. Así mismo, incorporamos las propuestas teóricas del Modelo de Interdependencia Trídica de F. Monks. De acuerdo al enfoque del primer investigador el cual sustenta que existen tres áreas de análisis en el educando con facultades talentosas y



Sobresalientes que se deben explorar detenidamente: la Capacidad General o específica por encima del Promedio, el Compromiso con la tarea y la producción creativa; fundamentalmente es necesario analizar a los sujetos en los que se da una interacción de estos tres componentes. Así mismo, Monks considera como aspecto fundamental que estas características van a ser desarrolladas en un contexto constituido por la familia, la escuela y los compañeros, los cuales se constituyen como la segunda triada que contribuye a la realización de las predisposiciones o potencialidades.

La identificación de un proceso multidisciplinario

La Evaluación y Diagnóstico se inicia con la Intervención educativa a los educandos con Facultades Talentosas y Sobresalientes, por cuanto lo primero que se hace es detectar e identificar a los educandos con estas características para reconocer que estamos frente a niños con necesidades educativas especiales asociadas a capacidades destacadas.

El objetivo de la evaluación es establecer el punto de partida o línea base a partir del cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en la dimensión cognitiva como en cualquier otro tipo: afectiva, actitudinal, artística que permita obtener una comprensión global suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecerle la respuesta educativa mas acorde.

La identificación de los alumnos Talentosos y Sobresalientes en nuestro contexto pretende establecer una intervención educativa que atienda adecuadamente a las necesidades de este tipo de alumnos en relación a los otros, dando inicio al planteamiento de respuestas curriculares extraescolares apropiadas.

Por otro lado, el Proceso de Evaluación y Diagnóstico implica una tarea compartida con el equipo multidisciplinario del PAENFTS. Incluye además múltiples procedimientos, instrumentos y métodos: entrevistas con padres, niños y profesores, observación, cuestionarios, listas de nominación, tests estandarizados, etc. Las técnicas se seleccionan en función a las habilidades que se pretenden identificar.

El alumno y el docente en el PAENFTS

La propuesta pedagógica que se desarrolla en nuestra institución busca lograr un perfil de niños sobresalientes que posean las siguientes características:

- Maneja estrategias cognitivas y metacognitivas que le permita adquirir, interpretar y transformar la información para la solución creativa de problemas evidenciando una actitud crítica y reflexiva.
- Ser una persona crítica y reflexiva a través de una serie de experiencias integradoras que optimicen su capacidad de razonamiento lógico–matemático.
- Comprender la importancia del idioma inglés de acuerdo a las necesidades actuales, comunicándose con cierta fluidez en situaciones cotidianas, considerando las habilidades básicas: escuchar, leer, escribir y hablar.
- Poseer habilidades enriquecidas en concepciones, procedimientos y actitudes acordes a su edad, con visión crítica y reflexiva, con cualidades innovadoras, creativas y creadoras a nivel de argumentos, técnicas y tecnología relacionadas al desarrollo de las ciencias y la sociedad.
- Poseer conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con la computación e informática.



- Poseer habilidades conceptuales relacionadas con la interpretación y reflexión sobre textos literarios y/o científicos.
- Manejar técnicas de investigación que contribuyan a afirmar el espíritu de investigación y generación de conocimientos.
- Tener habilidades sociales, conducta asertiva con un adecuado autoconcepto y alta autoestima, solidarios justos, libres y responsables.

Este perfil de alumno sobresaliente sólo se logrará si es complementado por la de sus docentes, que en el contexto estatal es mas significativo, principalmente la de índole actitudinal y profesional. Estas características son :

- Capacidad de autovaloración positiva evidenciando confianza y seguridad en sí mismo.
- El docente debe practicar y vivenciar los valores democráticos en la convivencia educativa permitiendo al alumno expresar, libremente sus sentimientos a través de canales diversos.
- El docente debe rescatar los valores que permitan la construcción de una sociedad solidaria, justa en la que se respete la vida y libertad, evidenciando ética profesional.
- Debe de mostrar empatía, carisma, tolerancia, paciencia y autoestima hacia la comunidad educativa.
- Debe tener experiencia en el área de su desarrollo.
- Contribuir al desarrollo de los procesos mentales a partir de estrategias de aprendizaje en la resolución de problemas.
- Facilita actitudes, estrategias y procesos para todo tipo de contenidos mentales a través de mecanismos verbal, no verbales y sociales.
- Conoce estrategias metodológicas centradas en el niño de acuerdo a las características de su desarrollo, sus estilos de aprendizaje, sus experiencias y conocimientos previos e intereses con el fin de estimular su capacidad de análisis y razonamiento para la solución de problemas.
- Aplica creativamente sus conocimientos, habilidades y destrezas en la realización de actividades realizando en forma eficiente la tecnología disponible en su medio.
- Desarrolla programas que entrenen a los alumnos en los mecanismos y procedimientos generales del pensamiento y del razonamiento, resaltando el como pensar en lugar del que pensar.
- Brindar experiencias cognitivas y afectivas en niveles complejos de pensamiento y sentimiento, acorde a su desarrollo.
- Aplica formas de organización estimulante con los niños que favorezcan la iniciativa, la autonomía, el aprendizaje activo, el interaprendizaje, la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación grupal dentro de un marco de trabajo cooperativo.
- Diseña y selecciona actividades de aprendizaje relacionados con un aprendizaje significativo donde se desarrolle el pensamiento crítico, creativo, innovador de investigación, toma de decisiones, liderazgo y tolerancia.



Áreas de Enriquecimiento

El Programa se organiza en Áreas de Desarrollo. Dentro de éstas tenemos:

a) Desarrollo Cognitivo

El Programa a través del Área de Desarrollo Cognoscitivo, enriquece el potencial intelectual de los educandos que presentan facultades sobresalientes y que por sus características presenten necesidades educativas especiales.

En los últimos tiempos, la Psicología Cognitiva encargada del estudio de los Procesos y Operaciones mentales, que constituyen lo más específico de la inteligencia humana ha llegado a ser útil en el contexto educativo así como también los aportes teóricos que hacen referencia a la evolución de las estructuras cognitivas en el crecimiento del ser humano; y, los postulados acerca de los mecanismos del aprendizaje y la influencia del medio social y cultural del Desarrollo Cognitivo; los cuales han servido para diseñar una programación diversificada.

b) Razonamiento Matemático

La Matemática por su carácter científico es una disciplina que conjuntamente con otras asignaturas las cuales están inmersas en las diferentes Áreas Curriculares, se orientan a la formación Integral del Ser Humano, coadyuva por su naturaleza lógica al desarrollo de las facultades cognitivas, afectivas, físicas y muy esencialmente al desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Creativo. El aporte de la matemática es fundamental, por que facilita a través de sus objetivos y contenidos los elementos básicos que contribuyan a resolver con acierto las interrogantes y situaciones problemáticas de la vida diaria.

El educando talentoso en esta área potencializa las habilidades intelectuales, su inteligencia lógico-matemático, lo que desarrolla en él su amor a la abstracción y la exploración de problemas artificiales, la rigurosidad de pensamiento. Sin embargo, es preciso indicar que el niño con aptitudes lógico-matemáticas no poseen necesariamente una gran memoria ni una buena atención, dichos procesos cognitivos son simplemente normales, en lo que si destacan es en la capacidad de abstracción para razonar.

c) Artes Plásticas

El área de artes plásticas constituyen una de las áreas fundamentales de atención al educando con talento específico ya que ellos presentan un potencial asociado a expresión pictórica que requiere ser enriquecido.

Dentro de la formación artística, esta actividad esencialmente imaginaria y fundamentalmente creadora y operativa, ofrece el ambiente, los medios y los incentivos necesarios para lograr el enriquecimiento de dichas habilidades.

En el área de arte se identifica por la capacidad de expresión mediante el trazo, con la sensibilidad para dar movimiento, belleza y expresión a través del dibujo y la pintura, por la autonomía que genera para organizar los colores de la naturaleza y traducirlos en una presentación artística. El arte al ser una de las más importantes manifestaciones socioculturales que configuran la identidad de una persona, es significativo, en el hecho de incentivar y fortalecer la sensibilidad, creatividad y la capacidad de expresar contenidos.

En general, el niño talentoso arte manifiesta gran capacidad de representación enriquecido por su mundo de imágenes y vivencia que al dibujar expresa gran fluidez y carga emotiva, dibuja con gran lujo de detalles y determina mediante él las características básicas de lo que quiere representar, tiene dominio del espacio.



El niño talentoso en artes plásticas presenta las siguientes características:

- Es creativo e inventivo: le gusta buscar nuevas formas de hacer las cosas.
- Se concentra, es persistente y apasionado en el dibujo.
- Prefiere el trabajo individual.
- Posee espontaneidad y habilidad en sus trazos.
- Ubica los elementos con más aciertos.
- Es observador y graba en su mente los elementos de su entorno.
- Posee una habilidad intuitiva que le permite elegir la armonía de colores adecuados.

Conclusiones

- El concepto de SUPERDOTACION/CAPACIDADES TALENTOSAS SOBRESALIENTES; alude a una habilidad DEMOSTRADA tanto como a un potencial excepcional.
- Se suele identificar a aquellos que han manifestado abiertamente su habilidad excepcional por rendimiento escolar alto.
- Muchos alumnos sobresalientes permanecen sin identificar, sin ser reconocidos y educados de un modo adecuado. Este valioso potencial humano no puede perderse, hay que atenderlo, en nuestras manos esta la oportunidad.
- Las experiencias escolares afectan profundamente el desarrollo del potencial del niño y a veces se les niegan oportunidades adecuadas debido a que tienen problemas de ajuste, retrasos en su desarrollo o características de personalidad introvertida y baja sociabilidad.
 - Hay que abrir nuevos caminos a los sistemas clásicos de identificación y diseñar estrategias viables de atención educativa.
 - Hay que hacer cambios en las políticas de atención, en las normas educativas, en la formación de los profesionales, capacitar a los padres, conectarse con las instituciones de la comunidad.
 - Integración en el Proyecto Educativo, Institucional y Pedagógico a la comunidad educativa (padres, escuela y alumno).

Recomendaciones

Orientadas a la Gestión Interna

1. El personal multidisciplinario del PAENFTS, debidamente acreditado, tendrán las facilidades para acceso a información académica pertinentes a la labor de Detección y atención del niños superdotados y/o talentosos.

Comentario: El proceso de detección implica el manejo de información académica que a veces suele ser reticente de ser mostrada por los directivos o docentes.

2. El personal multidisciplinario del PAENFTS, debidamente acreditado, tendrán las facilidades para realizar acciones de Detección en las Instituciones Educativas del sistema estatal.

Comentario: El proceso de detección implica la salida del PAENFTS, ingreso a Instituciones educativas y coordinación con directivos y docentes para el inicio de las acciones de detección.



3. Los Directivos y docentes al interior de las Instituciones Educativas coordinarán y ejecutarán acciones conjuntas de detección y atención educativas.

Comentario: El trabajo de Detección en la Escuela Regular requiere necesariamente la comunicación con el alumno y los padres de familia.

4. Los Directivos y Docentes cuyas acciones han conllevado a la identificación y atención educativa de niños superdotados y/o con talento serán certificados por la UGEL respectiva, siendo esta certificación válida para su escalafón.

Comentario: El manejo de información sobre la detección de niños superdotados y con talento, su entendimiento y el apoyo de los directivos y docentes involucrados en el proceso de detección deben ser reconocidos como una forma de capacitación que debe conllevar a un estímulo a su función con valor agregado como docente, a través de una certificación con valor oficial, de la instancia correspondiente.

5. La institución educativa debe considerar sus actividades internas en el turno que le corresponden y otras que no interfieran con el horario que desarrollan los niños con habilidades académicas y/o artísticas en el PAENFTS, adecuándose su centro de origen al Programa.

Comentario: Las instituciones educativas establecen un horario de labores adicionales fuera de su turno que se superponen y contravienen a los compromisos ya asumidos por el niño, por tanto se sugiere su coordinación con el PAENFTS.

6. Es de interés, comunicación y acción obligatoria derivar al PAENFTS, a los alumnos destacados, tercio superior, primeros puestos, ganadores de la FENCYT (a nivel de la Institución Educativa), ganadores de olimpiadas o de concursos, de índole académico y/o artístico.

Comentario: Siendo los alumnos el centro y el interés de toda acción educativa debe priorizarse su atención principalmente y sin menospreciar a otros a aquellos que tengan características de superdotación.

Normas de Gestión Externa

1. El PAENFTS es la institución autorizada para el reconocimiento de educandos con talento y superdotación a través de su equipo de profesionales docentes y psicólogos, en el sector estatal.

Comentario: Es un hecho y es de conocimiento de la UGEL las continuas actualizaciones de nivel institucional (Seminarios y Forums que realiza el PAENFTS anualmente) y a nivel del MED: capacitaciones, en las cuales el PAENFTS participa como ponente o en calidad de asistente. Esta situación avala el trabajo y la experiencia, en el sector, y el cual nos permite afirmar que se posee un nivel de autoridad académica en el asesoramiento a docentes y directivos, en temas referidos a superdotación, su detección y atención.

2. El PAENFTS es la institución encargada de brindar el asesoramiento necesario al personal docente, así como a padres de familia sobre la atención educativa sobre estos niños.

Comentario: Es un hecho y es de conocimiento de la UGEL las continuas actualizaciones de nivel institucional (Seminarios y Foros que realiza el PAENFTS anualmente) y a nivel del MED: capacitaciones, en las cuales el PAENFTS participa como ponente o en calidad



de asistente. Esta situación avala el trabajo y la experiencia, en el sector, y el cual nos permite afirmar que se posee un nivel de autoridad académica en el asesoramiento a docentes y directivos, en temas referidos a superdotación, su detección y atención.

3. El PAENFTS por la naturaleza de su actividad, detección y atención de niños con superdotación, es la institución llamada a certificar excepcionalmente la aceleración de grado escolar inmediato, en el nivel inicial o primario, a aquellos niños que se encuentren en dicha situación, evitando así un perjuicio al desarrollo integral del alumno.

Comentario: Es un hecho y es de conocimiento de la UGEL, que anualmente la institución elabora informes a solicitud del órgano en referencia para deslindar situaciones de niños con adelanto. Esta función debe normarse para respaldar los informes que se remiten a esas instancias.

4. Los alumnos matriculados en el PAENFTS tienen prioridad en representar en eventos académicos y culturales al Programa.

Comentario: Debido a sus características, por su relación con el PAENFTS, por el compromiso de la Institución frente a su participación oficial en eventos a las que es invitada es necesaria.

5. “Los niños que cuentan con habilidades de índole artísticas, certificados y atendidos, por el PAENFTS deben tener acceso con facilidades diferenciadas en instituciones del sistema estatal que les ayude a continuar el desarrollo de sus habilidades”.

Comentario: La Identificación y Atención de estos niños no es un proceso que empieza y termina en el programa debe haber una continuidad y seguimiento a través del sistema sobre los logros y progresos de estos niños. El Estado debe garantizar el éxito de estos niños por ser de interés nacional.

6. “Los niños que cuentan con habilidades de índole académico o artístico atendidos por el PAENFTS, y con desempeño escolar favorable certificado por su Institución Educativa, al término de su educación básica regular, deben tener acceso con facilidades diferenciadas en instituciones del sistema estatal que les ayude a continuar el desarrollo de sus habilidades”.

Comentario: La Identificación y Atención de estos niños no es un proceso que empieza y termina en el programa debe haber una continuidad y seguimiento a través del sistema sobre los logros y progresos de estos niños. El Estado debe garantizar el éxito de estos niños por ser de interés nacional.

Referencias

Acereda A., Sastre S. La Superdotación- Editorial Síntesis, S. A. (1998)

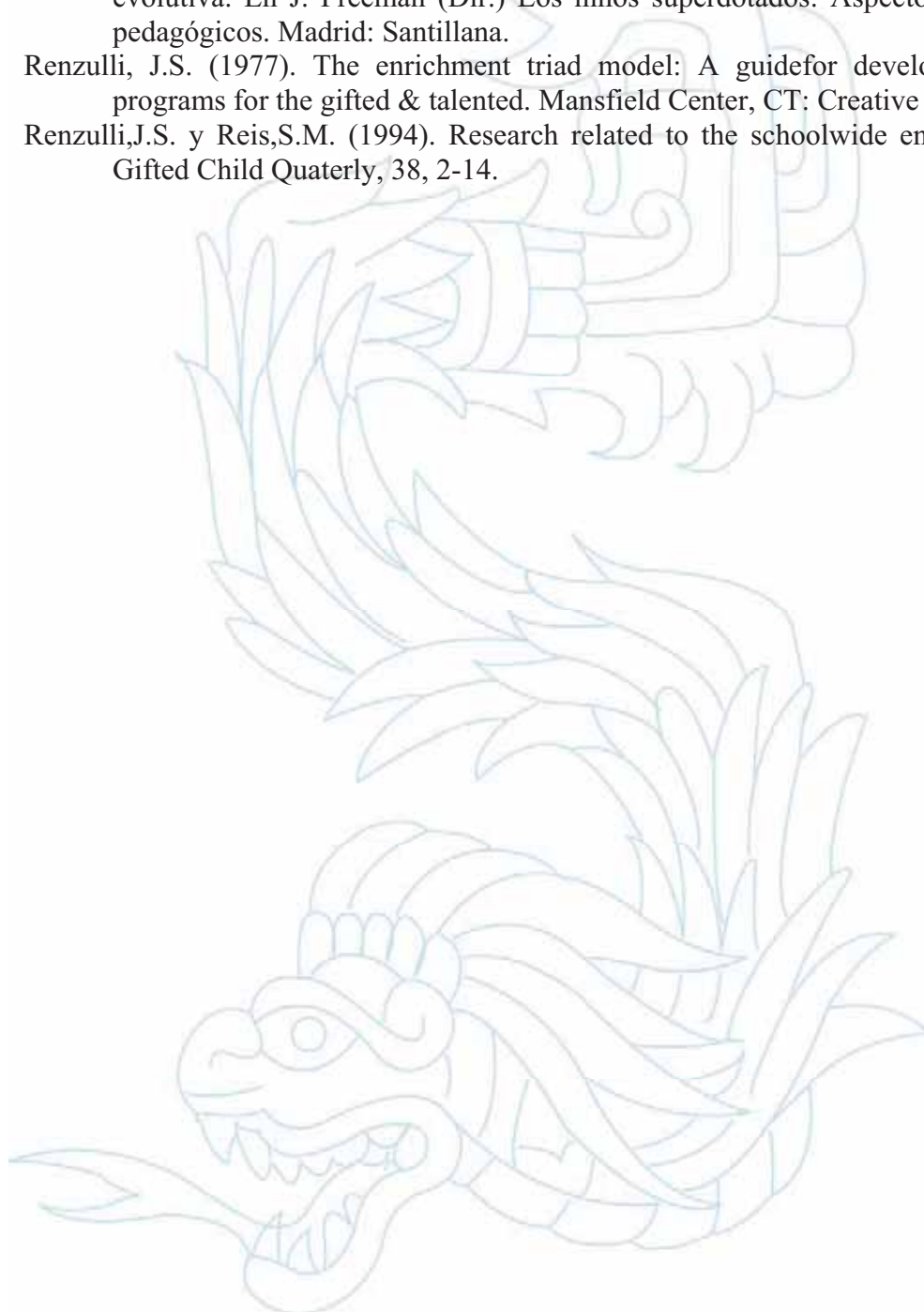
Alonso J.A., Renzulli J. S., Benito Y., Manual Internacional de Superdotados. Editorial EOS.

Alonso, J. (2003). Educación de los alumnos con Sobredotación Intelectual. Madrid: Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de España

Arocas, E. Martínez, P. Martínez, M° y Regadera, A. (2002) Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades. Valencia: Consellería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana.



- Belda, E. Valero, M^a y Velasco, M^a (2002). Atención Educativa a Alumnos/as con Altas Capacidades y Sobredotación Intelectual. En: Caruana, A. y cols.: Intercambio reexperiencias en Psicopedagogía. Alicante: Cefira de Elda
- Beltrán, J, Bermejo, V., Pérez, L., Prieto, M^a, Vence, D. y Gonzales, R. (2002) Intervención Psicopedagógica y Currículum Escolar. Madrid: Pirámide
- Mônks, F. y Van Boxtel, H. (1988). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.) Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana.
- Renzulli, J.S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defendible programs for the gifted & talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 2-14.





El Programa de Modificabilidad Cognitiva: una propuesta para favorecer el talento en la práctica clínica privada

Dr. Héctor Eduardo Reyes Valadez
Universidad del Valle de Atemajac, Campus León
hector.reyesvaladez@univa.mx

Resumen

Esta contribución es un intento de socializar una experiencia del programa del Programa de Modificabilidad Cognitiva, de R. Feuerstein (1999) en ámbitos clínicos privados con niños y adolescentes remitidos a estos servicios por el profesorado de educación básica o padres de familia que buscan apoyo alternativo para sus hijos con características especiales.

El reporte incluye a grandes rasgos el esquema teórico de R. Feuerstein, los objetivos del Programa así como los conceptos de operaciones mentales, funciones cognitivas, mapa mental; mencionando el seguimiento del paciente, la sesión de trabajo, los materiales del P.E.I., así como las ventajas del uso del programa propuesto por R. Feuerstein en la clínica.

Palabras Clave: Programa de Modificabilidad Cognitiva, práctica clínica, privada



Introducción

Hoy día educadores, psicólogos y padres de familia han recurrido con mayor frecuencia a los servicios privados de atención psicológica, con el fin de brindar un apoyo alternativo a niños y adolescentes que lo requieran; así tenemos canalizaciones de alumnos con trastornos de hiperactividad, déficit de atención, de aprendizaje y de conducta, entre otros.

Una de las herramientas que han brindado apoyo psicopedagógico, es el Programa de Enriquecimiento Instrumental (P.E.I.) de *R. Feuerstein (1999)*, ya que proporciona no solo un marco teórico, sino toda una serie de materiales que apoyan en la práctica clínica, desde el diagnóstico hasta la intervención específica para favorecer, en un ambiente terapéutico las demandas por las que acuden ciertos usuarios a los consultorios privados.

Un aspecto de relevancia, es que los instrumentos del P.E.I. no solo dan pauta para entender y atender los déficits cognitivos, sino que brindan la posibilidad de impactar en el pensar a pensar, en el control de la conducta, en las relaciones intra e interpersonales, así como en el mejoramiento del vocabulario y el significado del mismo.

La práctica clínica exige una constante observación, recolección de datos y supervisión de los casos atendidos, esto es, una sistematización del abordaje desde la mirada clínica y sus implicaciones en el uso de los materiales del P.E.I.

Este programa no sólo es útil en el aula con el profesorado, sino también es de utilidad en la clínica psicológica, en la industria y en la empresa; así como un apoyo para investigar, intervenir y devolver una retroalimentación con aquellas personas que hagan uso de los instrumentos.

El P.E.I. en el campo clínico es una experiencia que fomenta no solo la competencia cognitiva, si no que va más allá; en la emocionalidad, en lo motivacional, así como en lo familiar y por supuesto, el terapeuta o mediador debe tener una formación teórico-metodológica para llevar a cabo una adecuada puesta en marcha de los materiales, así como en la elaboración de hipótesis de trabajo.

Este trabajo tiene como finalidad presentar ante ustedes las ventajas que se han recogido a través del trabajo terapéutico del P.E.I. dentro del ámbito clínico privado, situando esta experiencia dentro de la psicología cognitiva.

Esquema de R. Feuerstein

Una dimensión importante en el trabajo de la modificabilidad cognitiva es el estilo de la mediación en el aprendizaje, ya que esta ofrece en el paciente una intencionalidad y reciprocidad, así como el uso de significados, una actitud de competencia, una habilidad de compartir, la búsqueda de adaptación a situaciones nuevas y la actitud en la trascendencia.

Esto es, la mediación es un elemento primordial puesto que el trabajo con los niños y adolescentes y el terapeuta, los padres de familia y el grupo serán portadores de una interacción entre el sujeto, las personas y contenidos, esto es la experiencia de aprendizaje mediado es el fundamento del pensamiento sobre la reversibilidad del proceso cognitivo deficiente, bajo condiciones específicas de intervención; trata por lo tanto de incrementar la modificabilidad del individuo a partir de la interacción dada por los ejercicios del programa.



Objetivos del Programa de Enriquecimiento Instrumental

El objetivo general del P.E.I. es aumentar la capacidad del organismo humano para hacer modificada a través de la exposición directa a los estímulos y a la experiencia proporcionada por los contactos con la vida y con las aportaciones del aprendizaje formal e informal (Martínez, 1991).

Los objetivos específicos del P.E.I. son los siguientes:

- 1. Corregir las funciones deficientes características.**
- 2. Adquisición de conceptos básicos: vocabulario y operaciones.**
- 3. Desarrollo de la motivación intrínseca.**
- 4. Creación de niveles de pensamiento reflexivo.**
- 5. Desarrollo y formación de la autopercepción del individuo.**

Las operaciones mentales

R. Feuerstein sostiene que las operaciones mentales son estructuras cognitivas de sistemas organizados, o unidades de información y de organización almacenada, esto es una red por la que circulan infinidad de relaciones entre las conexiones de la misma, teniendo en cuenta que unidas de modo coherente dan como resultado la estructura mental de la persona, mencionando que son estructuras dinámicas que dan posibilidad de modificar los esquemas ya trabajados con anterioridad.

R. Feuerstein menciona que su teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, no se refiere a hechos aislados si no a la manera con el que el organismo se interrelaciona, es decir actúa y responde a las fuentes de información; esto es, el cambio estructural cuando se pone en acción, determinará el curso de desarrollo de un individuo, por lo tanto podemos mencionar que una operación mental es un conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas por las cuales elaboramos la información que proviene de las fuentes internas y externas.

Funciones Cognitivas

Uno de los elementos interesantes que nos ofrece la teoría de la modificabilidad cognitiva es el poder comprender con mayor precisión las funciones cognitivas, entendiendo estas como la estructura personal interiorizada cuyos componentes son de índole energético e intelectual, esto es que el educador o psicólogo puede con mayor facilidad darse cuenta de las funciones cognitivas que dificultan ciertas competencias tanto en el campo de aprendizaje, actitudinal y motivacional, esta teoría nos da la oportunidad de localizar con mayor facilidad aquellas funciones cognitivas deficientes a partir de tres niveles:

- 1. INPUT:** Fase de entrada de la información. En esta fase se observan las funciones cognitivas cualitativas y cuantitativas de la información recopilada por el individuo.
- 2. ELABORACIÓN:** Son las funciones que afectan a la fase de composición que incluyen aquellos factores que impiden al individuo hacer uso eficaz de la información disponible.
- 3. OUTPUT:** En la fase de salida se revisan aquellas funciones cognitivas que conducen a la comunicación insuficiente

El mapa cognitivo

La ventaja de este programa es la existencia de un formato denominado mapa cognitivo, a través del cual el profesional dará cuenta de cuáles son las variaciones que está presentando el sujeto ante los instrumentos presentados, así pues, el mapa cognitivo es un modelo de



análisis del acto mental, que permite conceptualizar la relación entre las características de una tarea y el rendimiento del sujeto, a través de siete parámetros que resumidos son los siguientes:

1. Contenido sobre el que se centra el acto mental
2. Modalidades o lenguajes en que se expresa el acto mental
3. Fases del acto mental
4. Operaciones mentales
5. Nivel de complejidad
6. Nivel de abstracción
7. Nivel de eficacia

Seguimiento del Paciente del P.E.I.

Este programa refiere apoyos para todos aquellos educadores y psicólogos que están interesados en la utilización del mismo, ya que proporciona formatos particulares para la programación de unidad-página, mencionando criterios para poder especificar el nivel de logro de cada uno de los pacientes dentro del programa, así como formatos específicos para llevar a cabo el seguimiento del paciente que está trabajando con instrumentos del programa, todo ello con la finalidad de llevar con certeza los logros obtenidos por cada uno de los sujetos atendidos.

La sesión de P.E.I.

Una ventaja del P.E.I. es que tanto los pacientes como el terapeuta tendrán elementos para llevar a cabo una observación sistemática y ordenada con la única finalidad de ir checando los niveles a través de los cuales van atravesando cada uno de los implicados en el programa. Es en esta parte donde se desglosan a grandes rasgos los momentos por los cuales atraviesan los momentos de una sesión de P.E.I.:

- 1° FASE. Presentación de la hoja
- 2° FASE. Ejecución de la tarea
- 3° FASE. Diálogo
- 4° FASE. Resumen

Materiales del P.E.I.

En este apartado se mencionaran brevemente los instrumentos del Programa de Enriquecimiento Instrumental:

1. Organización de puntos
2. Orientación espacial 1
3. Comparaciones
4. Clasificaciones
5. Percepción analítica
6. Orientación espacial 2
7. Ilustraciones
8. Progresiones numéricas
9. Relaciones familiares
10. Instrucciones
11. Relaciones temporales
12. Relaciones transitivas
13. Silogismos



14. Diseño de patrones

Ventajas del P.E.I. y su uso clínico

Hablar de las ventajas del P.E.I. pueden ser muchas, sin embargo acotaremos algunas que son sobresalientes para su uso dentro de los espacios terapéuticos:

1. El P.E.I. promueve el mejoramiento de las funciones cognitivas.
2. Se observa la mejora de las funciones cognitivas, haciendo énfasis en el uso del vocabulario y ejecución de tareas.
3. Presenta un dispositivo de evaluación- autoevaluación.
4. Presenta acciones para incrementar las funciones cognitivas.
5. Desarrolla el uso y significado de palabras claves.

Todo ello con el único empeño didáctico de enseñar a pensar para que nuestros pacientes de educación básica y de todos los niveles tengan en su acervo sociopersonal mejores habilidades para elevar las características de pensamiento en todos los ámbitos de su vida.

Referencias

- BRUNER, J. (1978) El proceso mental del aprendizaje. Alianza, Madrid.
- DE BONO, E. (1988) Seis sombreros para pensar. Granica, Barcelona.
- FEUERSTEIN, R. (1993), L.P.A.D. Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje. Bruño. Madrid.
- LANGFORD, P. (1989) Desarrollo del Pensamiento Conceptual en la Escuela Primaria. Paidós, Barcelona.
- MARTINEZ-BRUNET-FARRES. (1990) Metodología de la Mediación en el P.E.I. Bruño, Madrid.
- PRIETO SANCHEZ MA. DOLORES. (1989) Modificabilidad Cognitiva y PEI. Ed. Bruño, Madrid.
- POZO, J.I. (1989) Teorías Cognitivas del aprendizaje. Morata, Barcelona
- STERNBERG, R.J. (1986) Las capacidades humanas. Inteligencia humana (3 tomos) Paidós, Barcelona.



RESILIENCIA Y APTITUDES SOBRESALIENTES EN NIÑOS DE ZONAS URBANO MARGINADAS

Guadalupe Acle Tomasini
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM
gaclet@servidor.unam.mx

Gabriela Ordaz Villegas
Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM
gabordaz@yahoo.com.mx

Resumen

El estudio de la resiliencia en el campo de psicología educativa es relativamente reciente, se dirige a investigar la manera en que los alumnos que provienen de las mismas comunidades en situación de adversidad son o no exitosos en sus estudios. En el ámbito de la educación especial abordar el estudio de la resiliencia cobra una importancia mayor cuando un alumno, por el hecho de presentar una discapacidad con o sin necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes se encuentra en una situación de vulnerabilidad, a la que se añadirá la adversidad que pudiese existir en sus medios escolar, familiar y social. El modelo de riesgo/resiliencia aplicado a la educación especial desde el enfoque ecosistémico podría brindar respuesta a aquellos niños con requerimientos de educación especial integrados en las escuelas regulares y, que además habitan en zonas de marginación social. El objetivo del presente es mostrar algunos resultados del programa de evaluación e intervención que bajo este modelo se ha desarrollado con niños de primero y segundo de educación primaria que habitan en una zona de alta marginación social. Los principales hallazgos apuntan a la relevancia que adquiere el identificar tempranamente el potencial de alumnos sobresalientes de este tipo de zonas, establecer programas de evaluación e intervención que promuevan a través del trabajo colaborativo la disminución de los factores de riesgo, el incremento de los protectores y los comportamientos resilientes de todos los involucrados en el aprendizaje escolar en la escuela regular en general y en educación especial en particular.



Marco Teórico

El vocablo resiliente proviene del latín, el término *resilio* significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término, fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas (Rutter, 1993). Se le ha definido de diversas maneras, no obstante, la mayoría coincide en señalar a la resiliencia como la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva al realizar un afrontamiento efectivo ante eventos y circunstancias muy estresantes, que transforman la capacidad humana. La resiliencia, se refiere a un estado de bienestar personal ante un riesgo o a las características y mecanismos por los cuales dicho estado se alcanza.

La resiliencia distingue dos componentes: la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y, la capacidad para construir una conducta vital y positiva a pesar de los eventos difíciles. Para Vanistendael (1993) se añade la capacidad de un sistema social para enfrentar las dificultades de forma socialmente aceptable. Ungar y Liebenberg (2005) reafirman la importancia de realizar el análisis de la resiliencia desde un enfoque ecológico, pues, es importante la interacción que de forma recurrente se da entre las personas y el medio, por lo que no debe perderse de vista el papel activo que tienen los individuos frente a lo que les ocurre. Los autores indican que la literatura en resiliencia ha documentado de manera exitosa, un amplio rango de factores personales y ecológicos que correlacionan con el funcionamiento sano de niños, jóvenes y familias en situaciones de alto riesgo; el problema para este autor, radica en cómo explicar la interacción dinámica de los factores resilientes y sus fuentes, v.g. internos/externos o recursos/habilidades.

Respecto a lo que sucede en el subsistema de educación especial de México, conviene considerar que, aquellos menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o con aptitudes sobresalientes, se han visto confrontados a un cambio en la manera en que han sido atendidos (Acle, 2006). Cambios en los que los factores de riesgo y de vulnerabilidad se hacen presentes, si al interior de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular o los Centros de Atención Múltiple no se encuentra una respuesta satisfactoria a sus necesidades educativas de modo tal que logren su integración escolar, educativa y social de manera plena. Si a ello se añan, las características adversas de sus contextos familiares y sociales, su situación puede posiblemente hacerse más difícil. En este sentido, para Cosden (2003), Bryan (2003) y Murray (2003) es optimista estudiar los modelos de riesgo/resiliencia, porque suponen que identificar los factores que contribuyen a la resiliencia, favorecerá el trabajo de intervención con niños con discapacidades o con aptitudes sobresalientes y sus familias para lograr que sean más resilientes.

¿Cuáles son entonces los factores de riesgo en los que se encuentran nuestros niños con aptitudes sobresalientes?

Cuando nos adentamos en el estudio del sobresaliente, el primer aspecto que resalta, es el hecho de que la terminología utilizada para referirse a esta categoría de educación especial ha sido muy confusa; de hecho, una gran variedad de términos se han utilizado para describir a aquellos individuos que son superiores de alguna manera: talentosos, creativos, genios o precoces son algunos de los vocablos más utilizados (Zacatelco, 2005). Para Casillas (1996) el término sobresaliente ha sido el más empleado, pues es el que ofrece mayores posibilidades de identificar a un número elevado de personas capaces de



desarrollar sus potencialidades en los diversos campos del desempeño humano y cuyo desempeño puede ser considerado como destacado en cualquier área del quehacer humano en el que se interesa la persona que posee estos altos atributos.

Por otro lado, para entender mejor el dilema que concierne a la categorización del sobresaliente es importante estudiar cómo ha ido cambiando la forma de conceptualizarlo; desde una interpretación en la que se ha considerado a la base biológica como el determinante único hasta las explicaciones más recientes en las que se concede un valor importante a la influencia de los aspectos de tipo sociocultural. Los cambios más relevantes han sido paralelos a los paradigmas que han prevalecido fundamentalmente en el campo del estudio y del desarrollo de la inteligencia, dichos cambios pueden ser explicados a partir de dos consideraciones: del sentido innato de la inteligencia y la importancia del ambiente. De hecho, a lo largo de los años el debate sobre inteligencia ha girado precisamente en torno a si ésta es hereditaria, adquirida, ambiental o una combinación de éstos y otros factores, ello a su vez ha llevado a diferentes enfoques que intentan explicarla (Zacatelco, 2005).

De lo anterior se deriva el hecho de que no han sido establecidas las pautas de detección y evaluación que lleven realmente a caracterizar a los niños con base en sus altas capacidades y diferentes habilidades y/o talentos. Autores como Valadez, Betancourt y Zavala (2005) afirmaron que a un grupo al que no se le han proporcionado las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial es al de los sobresalientes, debido a que se considera que no requieren ajustes en la enseñanza por su facilidad para aprender. Una identificación que se base sólo en la calificación de 9 o 10 estará limitada pues, no siempre será totalmente claro cómo se asignan dichas calificaciones, se requiere una identificación basada en las características de la aptitud sobresaliente, del dominio o dominios en que se ubica conjuntamente con los factores ambientales y culturales que rodean a los menores.

Gargiulo (2003) afirma que el grado e intensidad de las características es lo que provee las claves para la intervención con estos niños. En general, en sus comportamientos muestran su capacidad sobresaliente: hablan tempranamente, leen antes de empezar la escuela, abstraen información antes que sus compañeros, se preocupan por cosas que a sus compañeros no les importa, les gusta aprender, pueden no distinguir el juego del trabajo. Otras características se vinculan con los talentos en una o más de las tareas académicas específicas, pueden ser muy buenos en matemáticas y no en otras asignaturas. Son excepcionalmente creativos, tienen un alto nivel de energía que puede meterlos en problemas, se aburren con tareas rutinarias, ven el mundo desde sus propios puntos de vista. El liderazgo, iniciar planes y cumplir sus metas son características personales que los hacen carismáticos. Algunos de ellos son excepcionales en tareas artísticas o de otro tipo de ejecuciones como el deporte.

No obstante, niños con estas características pueden estar en ambientes poco estimulantes que les lleven a disminuir su potencial o, a canalizarlo en actividades antisociales, de ahí la importancia de considerar factores de riesgo internos y externos. Burney y Beilke (2008) advierten que existe una dificultad para identificar el potencial sobresaliente en estudiantes que viven en ambientes de pobreza, pues, ésta puede tener un menor impacto en el logro escolar que los aspectos referentes a cultura, grupo étnico o de creencias. Esta aseveración lleva a preguntarnos ¿cuántos de nuestros miles de niños con aptitudes sobresalientes que viven en condiciones de pobreza han sido identificados como tales? Y si se ha hecho, ¿cómo ha sido? Identificar los tipos de talentos es esencial para



orientar la educación de los niños y darles las oportunidades. Reflexionemos acerca del hecho de que los índices de prevalencia que se han dado para la aptitud sobresaliente varían, autores como Renzulli y Reis (1997) indican, que varía de un 10 a un 15% mientras que el Departamento de Educación de Estados Unidos señala que es un 6% (Gargiulo, 1993). En México, Zacatelco y Acle (2009) identificaron al 7% de una población escolar. Sea cuál sea el indicador ¿De cuántos de nuestros niños estamos hablando?

En las estadísticas proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública [S.E.P.] resalta el hecho de que mientras que en 1998 el subsistema de Educación Especial atendió a 9 386 estudiantes en 2007 esta cifra se disminuyó a 2 863 (S.E.P, 2008), datos indicativos de que muchos niños con este potencial están lejos de tener una atención dirigida a estimular su potencial. A un nivel micro este hecho se corrobora cuando Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007) al evaluar a tres generaciones de estudiantes de primer y segundo grados de una misma escuela primaria ubicada en una zona marginada de la ciudad de México encontraron que el 37% presentaba requerimientos de educación especial, de éstos el 7% se ubicaba con aptitudes sobresalientes. Porcentaje que también ha sido reportado por Zacatelco y Acle (2009) en otras escuelas de esta misma zona.

Es en este marco en el que se fundamentó el proyecto intitulado *Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes* (Financiado por el Programa de Apoyo a los Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM, clave IN300406), en el cual se considera al modelo de riesgo/resiliencia desde un enfoque ecosistémico como una alternativa para dar respuesta a aquellos niños con requerimientos de educación especial integrados en las escuelas regulares y, que además, habiten en zonas de marginación social. Un apartado de este proyecto se orientó a establecer programas de enriquecimiento para niños de los primeros grados de primaria que presentaran aptitudes sobresalientes, cuyos propósitos principales fueron fomentar los comportamientos resilientes de los menores, sus padres y maestros, disminuir los factores de riesgo e incrementar los protectores a fin de promover una mejor integración educativa de estos estudiantes al interior de la escuela regular.

Método

Contexto y Escenario

El contexto en que tuvo lugar este estudio fue en la zona oriente de Iztapalapa, la delegación más grande del Distrito Federal¹ en términos poblacionales, pues, posee el mayor porcentaje de habitantes (20.6 %), seguida de la Gustavo A. Madero con 14.3 % (INEGI, 2002). Por ser la más grande, asimismo se reflejan en ella diversos contrastes en las condiciones socioeconómicas. El crecimiento de la población de Iztapalapa ha traído graves consecuencias para todos sus habitantes durante tres décadas ininterrumpidas, un ejemplo de ello es el marcado desabasto de agua y la información referida a los altos datos de incidencia delictiva y al predominio de familias con fuerte pobreza económica. Se caracteriza por ser una zona bastante conflictiva por los asentamientos irregulares, las condiciones socioeconómicas bajas y el constante flujo emigrante del interior de la república a la zona y de la misma hacía Estados Unidos (Iztapalapa, 2008).

¹ En total son 16 delegaciones las que conforman el Distrito Federal.



El escenario en que se trabajó es una escuela primaria pública federal perteneciente a la zona de San Miguel Teotongo de dicha delegación. El plantel cuenta con dos construcciones de dos plantas y otra de una sola planta, en las dos primeras se ubican los 18 salones en los que se imparte de primero a sexto grado --3 grupos por cada grado escolar con un total en promedio de 600 estudiantes--, en la última se encuentra ubicada la oficina de la dirección tanto para el turno vespertino como para el matutino, una pequeña bodega, un salón para estudiantes 10 -14 (alumnos que a estas edades aún no concluían la primaria) y la sala de computación. La escuela cuenta también con dos patios, varias jardineras y pequeños espacios de áreas verdes.

Participantes

Ciclo escolar 2005-2007

Participaron de 13 niños identificados con aptitudes sobresalientes - CI promedio de 125 --, de una escuela pública regular ubicada en la delegación Iztapalapa, que cursaban 2º y 3º año de primaria; sus edades fluctuaron entre los 7 y los 8 años: 8 niños -- 4 niñas y 4 niños-- con un promedio de edad de 7 años que cursaban 2º año y 5 niños - 3 niñas y 2 niños - con un promedio de edad de 8 años que cursaban 3º año.

En promedio, 8 madres de familia, que asistieron al taller de padres, con una edad media de 32 años. La mayoría (80%) vivían con sus esposos en casa de los suegros, tenían tres hijos, se dedicaban al hogar y contaban con un ingreso familiar medio de \$4,615.00 al mes; su escolaridad fue hasta secundaria.

Seis maestras de educación regular que impartían clases a 2º y 3º año de primaria.

Ciclo escolar 2007-2009

Se obtuvo una muestra conformada por un total de 11 estudiantes, 2 hombres (18 %) y 9 mujeres (82 %), de los cuales 10 eran de 1º grado (91 %) y 1 hombre de 2º grado (9 %), con una media de edad de 6 años. El C.I. promedio fue de 121.

De padres de los 11 estudiantes que asistieron a entrevista, se obtuvo una muestra conformada por un total de 12 personas, 11 mujeres (92 %) y 1 hombre (8 %). La edad de ellos fluctuó entre los 25 y los 54 años. En cuanto al nivel de preparación, uno informó no contar con estudios, otro contaba con la primaria terminada, 6 concluyeron la educación Secundaria, 2 la Preparatoria y 2 poseían una Carrera Técnica. En cuanto a la ocupación, 7 eran empleados, 4 se dedicaban al hogar y uno era comerciante.

Herramientas y Materiales

1. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar (WISC-R).
2. Prueba informal de dictado.
3. Inventario de articulación del lenguaje (Melgar, 1977).
4. Prueba de apercepción infantil con figuras animales (CAT-A).
5. Prueba gráfica casa-árbol-persona (HTP).
6. Técnica del dibujo e historia de un animal.
7. Lista para padres de familia y maestros regulares, para identificar el potencial sobresaliente en niños y niñas que cursan la educación primaria (Covarrubias, 2001).



8. Guía de entrevista individual para padres de familia (Roque y Acle, 2006).
9. Prueba de Pensamiento Creativo Figural de Torrance (2008, forma A).
10. Programa Integral para niños con aptitudes sobresalientes, padres y maestros de escuela regular.
11. Portafolio.

Procedimiento

Ambos programas, si bien, fueron aplicados a dos generaciones diferentes de alumnos se organizaron en las siguientes etapas: la primera correspondió a la identificación y evaluación de los niños con aptitudes sobresalientes considerando al número total de alumnos por grupo, los factores de riesgo y protección en los niveles individual, familiar y escolar, en la segunda se diseñó y aplicó un programa de enriquecimiento para estimular su creatividad, así como brindar apoyo y orientación a padres y maestras al tomar en cuenta las necesidades individuales, familiares y escolares identificadas; y, en la tercera etapa se evaluó la efectividad del programa de atención.

Durante la primera etapa, se estableció el primer acercamiento a la sede y se obtuvo el consentimiento informado tanto de los padres de los menores como de las autoridades de la escuela. En primer lugar se aplicó la Escala WISC-R a todos los niños del primer ciclo escolar; el tiempo promedio de aplicación fue de dos horas. Posteriormente, se administraron instrumentos específicos a los niños que fueron identificados con aptitudes sobresalientes, el tiempo aproximado de cada sesión fue de 1½ hora. Una vez concluida la aplicación de éstas, de manera grupal les fue administrada la prueba de creatividad de Torrance en grupos pequeños de 4 a 5 niños. Por otro lado, a las maestras se les entregaron las listas para identificar el potencial sobresaliente de Covarrubias (2001). Y de forma individual fueron entrevistadas las madres de los niños identificados.

Durante la segunda etapa del trabajo, se diseñó e instrumentó el programa de intervención; para su aplicación, se dividió en cuatro grupos a los niños con aptitudes sobresalientes y se trabajó un día a la semana con cada grupo en horario matutino. Cada sesión se acudía a los salones de los niños para pedir autorización a las maestras, una vez otorgado el permiso se llamaba al niño y se le dirigía al salón, donde se comenzaba a trabajar con las actividades correspondientes a la sesión del programa. Con los padres de los niños se trabajó una vez al mes en horario matutino, en un salón de clases. Con las maestras se agendaron tres sesiones de trabajo, en dos de ellas se les reunió en un salón de clases y en la tercera, se pasó a cada uno de sus salones para entregarles una carpeta con información respecto a la categoría de aptitudes sobresalientes. Finalmente, en la tercera etapa, se realizó una evaluación con el propósito de analizar el efecto del programa de intervención, para ello, se comparó la evaluación inicial y la posterior de la prueba de pensamiento creativo de Torrance, la WISC-R, la entrevista a padres y maestros que permitió obtener la validación ecológica de ambos programas.

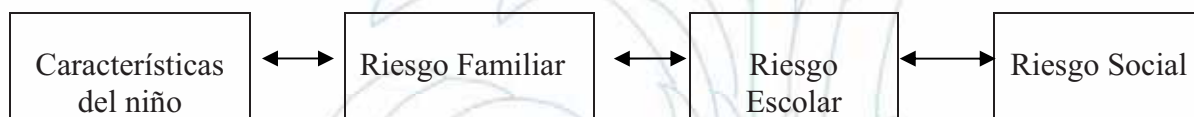


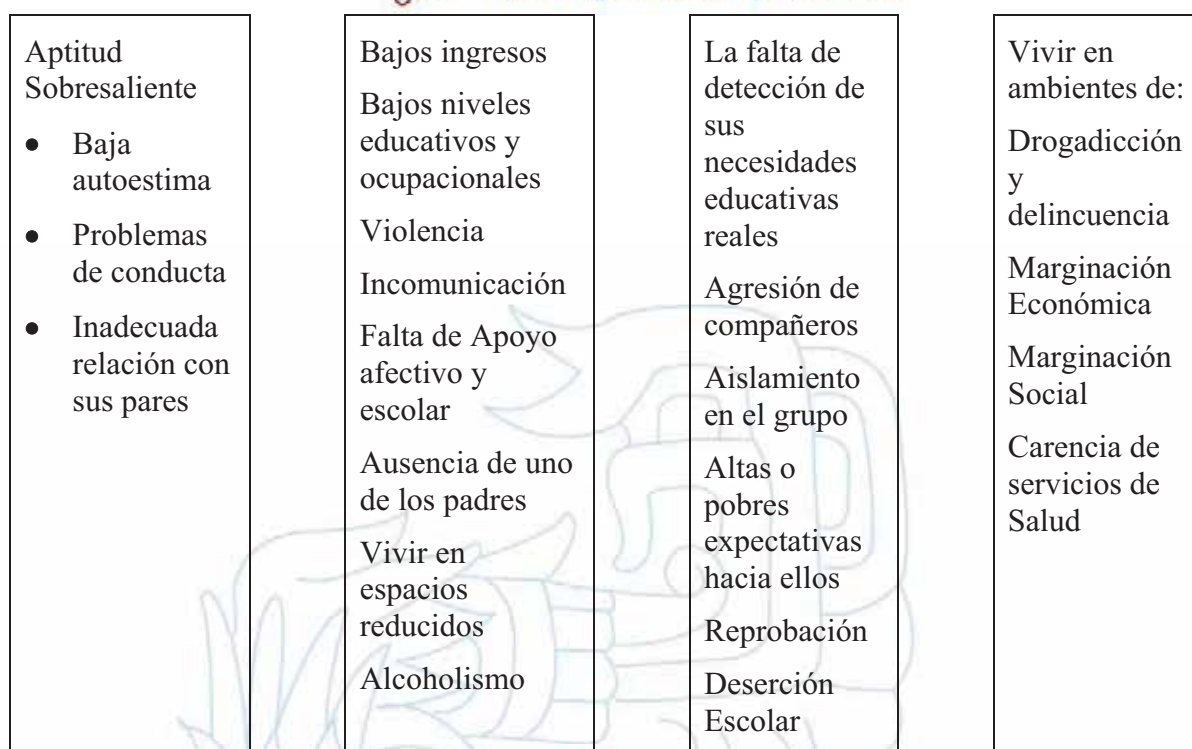
Resultados

En términos generales puede señalarse que en la evaluación realizada a los dos diferentes grupos de niños que habitaban en la misma zona marginal y asistían a la misma escuela, el porcentaje promedio de niños con aptitudes sobresalientes fue del 10, incidencia alta si se toman en cuenta los índices de adversidad social de la zona. Ahora bien, cabe señalar que esta aptitud sobresaliente no sólo se obtuvo a partir de los niveles del CI sino también por el análisis de la excepcionalidad en habilidades tales como: creatividad en términos de puntajes altos en fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, compromiso con la tarea a través de niveles altos de motivación, esfuerzo y persistencia, un buen autoconcepto y adecuadas relaciones con sus pares, entre otras. Además de que fueron nominados por sus maestros como menores con niveles altos de comprensión de los aprendizajes, que poseían un vocabulario elevado para su edad, mostraban tener gusto por la lectura y mantenían relaciones sociales fuertes con sus compañeros (de Fuentes, 2010, Romero, 2008).

No obstante, factores de riesgo aparecieron en el ámbito familiar de los menores, pues se encontró separación familiar por migración, por abandono de uno de los padres o porque ambos trabajaban y la crianza de los menores recaía en los abuelos o en los hermanos mayores. En la mayor parte de los casos, los padres se dedicaban a actividades comerciales o subempleo y un porcentaje menor a actividades de tipo técnico. El bajo ingreso no les permitía buscar a los padres los apoyos que estos niños necesitaban por un lado, y por otro, la baja escolaridad de los mismos no ayudaba para su éxito escolar, aspecto al que Burney y Beilke (2008) señalan como fundamental para el desarrollo del potencial sobresaliente. De hecho, las maestras percibían que el 50% de los casos los menores no era apoyado en casa para realizar las tareas escolares programadas para el hogar y no se cumplía con la adquisición de los materiales requeridos para trabajar las actividades planeadas en el aula.

En conclusión, es claro que al evaluar las características personales de nuestros niños con requerimientos especiales no es posible soslayar la relación que éstos tienen con los factores tanto de riesgo (Esquema, 1) como protectores (Esquema 2) de su ambiente familiar y escolar:



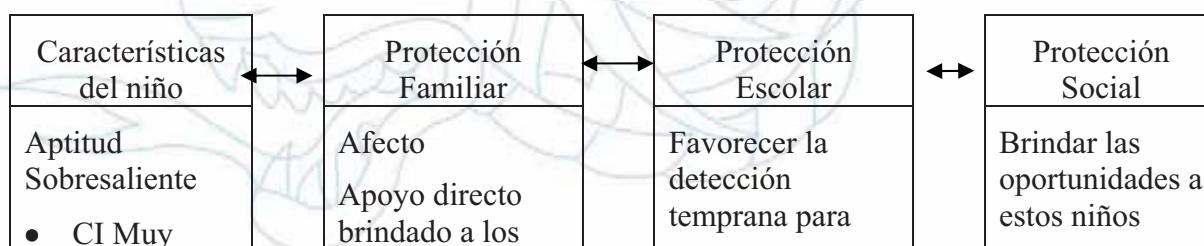


Esquema 1. Condiciones personales de los niños y su asociación con los factores de riesgo familiar, escolar y social de sus contextos.

Las preguntas que surgen de los datos obtenidos sintetizados en el esquema 1 serían:

- ¿Qué ubicación en este contexto tienen las necesidades educativas especiales de los menores?
- ¿Cómo abordar la vulnerabilidad en que se encuentra por sus condiciones personales y su asociación con los factores de riesgos escolares, familiares y sociales?
- ¿Cómo y quienes tendrían que activar conductas resilientes para afrontar la adversidad y, por consiguiente, erradicarla?
- ¿En cuáles de las interacciones entre los contextos habrá que incidir de forma prioritaria?

Parte de la respuesta la encontraremos en esos factores protectores que coexisten con los de riesgo (Esquema 2).





<p>Superior</p> <ul style="list-style-type: none">• Altos Niveles de Creatividad• Nominados por sus maestros como muy inteligentes• Altos niveles de compromiso con la tarea	<p>hijos</p> <p>Apoyo de la familia extensa</p> <p>Participación en talleres para mejorar el desempeño escolar de los niños</p> <p>Aceptar que los niños participen en nuestro trabajo.</p> <p>Establecimiento de reglas</p>	<p>disminuir el riesgo escolar</p> <p>Aceptar nuestra participación</p> <p>Establecimiento del diálogo con el equipo.</p> <p>Reciprocidad en el respeto a la labor del maestro, el director, los padres y el equipo.</p> <p>Favorecer relaciones positivas entre compañeros</p>	<p>para evitar su deserción del sistema educativo.</p> <p>El apoyo económico a través de becas.</p> <p>Replantear el programa de Integración Educativa a la luz de las investigaciones que se han realizado, para mejorarlo</p> <p>Tomar decisiones que beneficien</p>
--	--	---	--

Esquema 2. Condiciones personales de los niños y su asociación con los factores protectores familiares, escolares y sociales de sus contextos.

Después de aplicado el programa cabe resaltar que en ambos grupos se observaron incrementos tanto en el desarrollo de sus habilidades cognitivas como de creatividad, pues sus trabajos finales contenían mayores rasgos de originalidad y elaboración. Así, en el primer grupo del periodo escolar 2005-2007 con el fin de conocer si estas diferencias eran significativas, se realizó una prueba *t* de diferencias entre las medias, los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas durante la evaluación inicial y posterior para los cuatro indicadores de la creatividad: fluidez, $t_{(12)} = 2.86$, $p < .05$; flexibilidad, $t_{(12)} = 3.45$, $p < .05$; originalidad, $t_{(12)} = 3.21$, $p < .05$ y elaboración, $t_{(12)} = 11.54$, $p < .05$. Lo anterior significa, que los estudiantes al final de la aplicación del programa mostraron significativamente: mayor número de ideas –fluidez-- más alternativas de solución –flexibilidad--, formularon mayor número de ideas ingeniosas –originalidad-- y les añadieron más detalles para hacerlas útiles y prácticas –elaboración--. En el segundo grupo del periodo 2007-2009 se encontraron igualmente diferencias estadísticamente significativas al nivel de $p < .00$ entre la evaluación inicial y la posterior para los cuatro indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Respecto a los padres, la mayoría consideró que lo más interesante del taller al que asistieron fue que les ayudó a comprender y conocer mejor a sus hijos; para ellos fue importante conocer a otros padres que estaban pasando por una situación similar, además de que lograron reflexionar respecto a su propia actitud como padres y aquella de sus hijos, así como aprender a educar y motivar a sus hijos, compartir experiencias con otros padres y aprender a llevarse mejor con sus hijos y estimularles de una mejor manera. Asimismo, una vez terminada la aplicación del programa a los niños, los padres refirieron que



observaban en ellos mayores comportamientos de esfuerzo, interés y persistencia en las actividades escolares, así como mayor seguridad y confianza en lo que hacían. En lo que se refiere a las maestras, en la mayoría de los casos modificaron sus expectativas respecto a los comportamientos de los niños, lo que favoreció el establecimiento de una mejor relación con ellos, pues, en un principio habían sido clasificados con problemas de conducta.

Discusión

En concordancia con Kitano y Lewis (2005) es relevante señalar una alta habilidad no es necesariamente un predictor o un requerimiento para enfrentar la adversidad, no obstante, las habilidades cognitivas constituyen un factor relevante de apoyo para desarrollar conductas resilientes, en particular cuando los estudiantes con altas capacidades están ubicados en ambientes escolares, familiares y comunitarios de riesgo. Las experiencias académicas exitosas promoverán la autoeficacia que a su vez será un soporte para los comportamientos resilientes. De esta manera, ejemplos para promover la resiliencia incluyen fomentar la autoeficacia y el optimismo, fomentar relaciones interpersonales positivas, considerar los aspectos culturales y de herencia. Cuando se trata de menores con aptitudes sobresalientes que habitan en ambientes marginales el establecimiento de factores protectores se vuelve indispensable a fin de canalizar sus potencialidades hacia su éxito académico y vocacional futuro.

La principal aportación de este trabajo radica en que la propuesta de investigación, evaluación e intervención que aquí se presenta se constituye como un punto de partida que nos permitirá ir documentando de manera científica, las evidencias de la efectividad de las prácticas educativas especiales llevadas a cabo. A lo que se añade el abordar el tema del riesgo/resiliencia en educación especial y, en el caso que aquí se presenta, orientado a promover comportamientos resilientes de alumnos con aptitud sobresaliente que se encuentran en situación de vulnerabilidad al no ser atendidas al interior de la escuela regular sus necesidades específicas de aprendizaje, a lo que se aúna el hecho de vivir en ambientes familiares y sociales de riesgo como lo es los niveles bajos de escolaridad e ingreso económico de los padres conjuntamente con la violencia y la delincuencia de la zona en que habitan.

En este sentido, cabe enfatizar que los participantes de este trabajo tomamos conciencia de la necesidad de construir en nosotros mismos estas conductas resilientes para solucionar conjuntamente con directivos, maestros y padres las problemáticas que persisten en la educación especial de estudiantes sobresalientes, con programas de evaluación e intervención que promuevan a través del trabajo colaborativo, la disminución de los factores de riesgo, el incremento de los protectores al interior y por ende, los comportamientos resilientes de todos los involucrados en el aprendizaje escolar en la escuela regular en general y en educación especial en particular.

Referencias

Acle, T. G. Investigación en Educación Especial: Retos y desafíos. En. G. Acle T. (Coord.) (2006). *Educación especial: Investigación y práctica*. (19-37). México: Plaza y Valdés-UNAM.



- Acle, T. G., Roque, H. M.P., Zacatelco, R.F., Lozada, G. R. & Martínez, B. M.L. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 19-30.
- Bryan, T. (2003). The applicability of risk and resilience model to social problems of students with learning disabilities: Response to Bernice Wong. *Learning Disabilities, Research & Practice*, 18 (2), 94-98.
- Burney, H. V. & Beilke, J. R. (2008). The constraints of poverty on high achievement. *Journal for the education of the gifted* 31(3), 295-321.
- Casillas, M. (1996). *El fenómeno sobresaliente*. Recuperado el 15 de diciembre de 2009 de: <http://www.udg.mx/noty/pub/rug5/dossier5.html>
- Cosden, M. (2003). Response to Wong's article. *Learning Disabilities, Research & Practice*, 18 (2), 87-89.
- Covarrubias, P. P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- De Fuentes, Ch. M. P. (2010). *Programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica para niños sobresalientes de primer ciclo de primaria*. Reporte de experiencia profesional no publicado, maestría en Psicología. México: UNAM.
- Gargiulo, R. (2003). *Special Education in Contemporary an Introduction to exceptionalty*. USA: Wadsworth Thomson Learning.
- Kitano, M.K. & Lewis, R.B. (2005). Resilience and coping. Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27, 200-205.
- Murray, Ch. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. *Remedial & Special Education*, 24 (1), 16-27. Recuperado el 10 de Diciembre de 2009 de <http://search.epnet.com/direct.asp?an=8861182&db=aph>
- Renzulli, S. J. & Reis, S. (1997). The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. En. N. Colangelo & G. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*. (136-154). Boston: Allyn and Bacon.
- Romero, G. E. (2008). *Modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes*. Reporte de experiencia profesional no publicado, maestría en Psicología. México: UNAM.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Tercer informe de labores de la educación pública 2009*. México: Autor. Recuperado el 10 de enero de 2010 de <http://www.dgpp.sep.gob.mx/cuentas.htm>.
- Ungar, M. & Liebenberg, L. (2005). The international resilience project: A mixed methods approach to the study of resilience across cultures. En: M. Ungar. *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* (211-228). Thousand Oaks, CA: Sage.

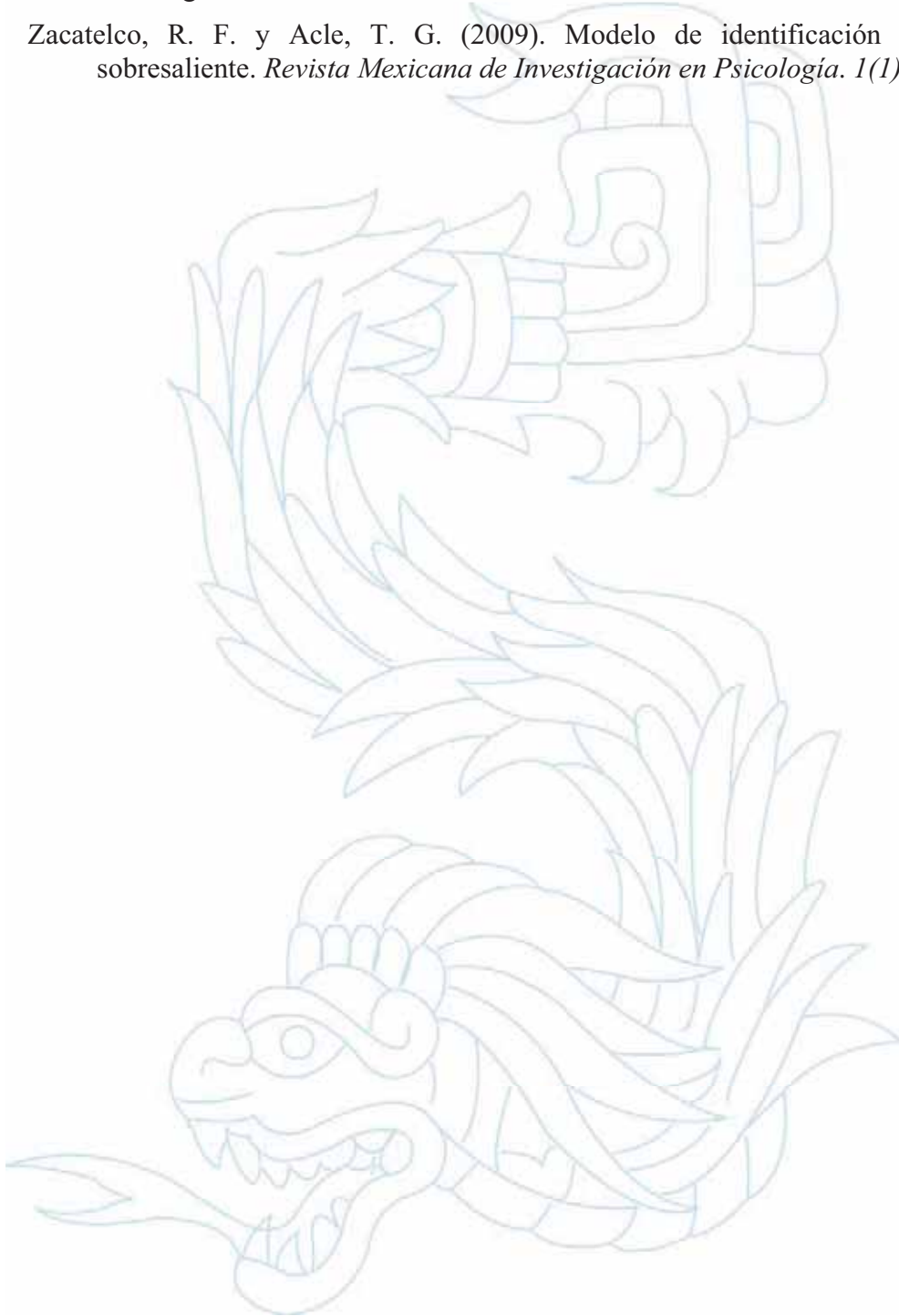


Vanistendael, S. (1993). *Resilience: A few key issues*. Malta: International Child Bureau.

Valadez, S. M. D., Betancourt, M. J. & Zavala B. M. A. (2005). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención Una Perspectiva para Docentes*. México: Manual Moderno.

Zacatelco, R. F. (2005) *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. Disertación doctoral no publicada. Programa de Doctorado en Psicología. UNAM.

Zacatelco, R. F. y Acle, T. G. (2009). Modelo de identificación de la capacidad sobresaliente. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 1(1), 41-43.





Alumnos Sobresalientes: Identificación y Diseño de Programas en escenarios de Educación Primaria.*

Fabiola Zacatelco Ramírez y Blanca Ivet Chávez Soto

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México

fabyzacatelco@yahoo.com.mx

Resumen

La importancia de estudiar al sobresaliente es brindarle atención y planear acciones educativas que favorezcan el desarrollo de sus potencialidades de manera oportuna dentro de un contexto escolar, a través del diseño e instrumentación de programas acordes con sus necesidades, habilidades y aptitudes. Autores como Sánchez (2003), Moska (2004) y Benito (2004) coinciden en que cuanto más temprano se les identifique, mejor es el pronóstico para evitar que sus habilidades se pierdan. Se retomó el modelo de identificación propuesto por Zacatelco (2005), validado en escuelas de educación primaria de la delegación Iztapalapa, ubicada en una zona de alta marginalidad y, de esta manera se identificó al 6% de alumnos con un alto potencial sobresaliente. Así, el propósito del presente estudio consistió en el diseño e instrumentación de tres programas de enriquecimiento de la creatividad en niños identificados con potencial sobresaliente de segundo a quinto grado de primaria: 1) programa de creatividad artística, 2) estrategias para favorecer la creatividad gráfica-constructiva a través del cuento y, 3) programa de enriquecimiento de la creatividad por medio de la solución de problemas.

Los resultados analizados con la prueba no paramétrica de Wilcoxon, mostraron que en los tres programas se logró un incremento significativo en la creatividad artística ($p=.001$), en la creatividad a través del cuento ($p=.001$) y, en la creatividad y solución de problemas ($p=.002$). Los programas contribuyeron en el enriquecimiento de la creatividad, lo que representa un avance importante dentro de éste campo para favorecer el desarrollo del talento en México.

Palabras clave: Identificación, programas, enriquecimiento, niños sobresalientes

*El presente estudio forma parte del proyecto intitulado: Identificación y diseño de programas de enriquecimiento para alumnos con capacidad sobresaliente, financiado por la UNAM-PAPIIT, clave IN302209.



Son diversas las controversias y dificultades que se encuentran en la definición del sobresaliente, pues se ve influenciada por el momento histórico de su aparición y por el enfoque teórico del autor, de ahí que se torna igualmente difícil contar con un sistema de identificación adecuado y preciso del sobresaliente. Ford y Jenkins (1984), señalaron que las primeras aproximaciones en la identificación del sobresaliente consistían en una evaluación a través de la observación de la productividad individual, pero, si los productos no eran valorados por la sociedad, la persona no era categorizada como sobresaliente; otra forma tenía como base la sola ejecución, por lo que, se identificaba a través de grandes contribuciones en algún campo de desarrollo y, cuando se hacía en términos de habilidad intelectual, se dejó a muchos sobresalientes fuera del proceso de identificación por haber sido detectados sólo a través de una prueba estandarizada de inteligencia.

En un esfuerzo por una identificación temprana a partir de conocer las necesidades educativas y el desarrollo de sus habilidades, algunos autores como Renzulli y Barbe (1981) y Gallagher (1979), propusieron que se consideren múltiples criterios y señalaron que es importante obtener una amplia variedad de datos que permitan realizar una selección adecuada del sobresaliente.

En el presente trabajo se retoma el Modelo de Identificación de la Capacidad Sobresaliente en alumnos de escuelas de educación primaria propuesto por Zacatelco (2005); en éste se conjuntan tanto variables internas -el compromiso con la tarea, la creatividad y el razonamiento-, como una variable externa -la nominación del maestro-, las cuales fueron medidas a través de los diferentes factores que la integran; interés, persistencia, esfuerzo, originalidad, elaboración, razonamiento y la opinión del maestro. Cabe señalar que en estudios previos realizados por Chávez (2008) y Hernández (2009), se detectó al 7% de alumnos con potencial sobresaliente con éste mismo modelo.

Diversas investigaciones desarrolladas en México, por autores tales como Cervantes (2001), Covarrubias (2001), Fernández (2000), García, Zacatelco y Acle (1998), Guzmán (2001), Zacatelco (1994), demuestran que una cuestión importante y vigente a la que ha de dedicarse estudio y recursos, es la identificación de niños sobresalientes tomando en cuenta que: a) dentro de una población normal se puede identificar del 3 al 5% de individuos sobresalientes, b) el desarrollo económico, político y social, acompañado de grandes cambios, exige la atención de la población más talentosa (Stanley, 1990) y, c) reconocer las distintas dimensiones que explican la presencia de sobredotación y contar con las herramientas apropiadas para brindarles una educación adecuada a su elevada potencialidad.

Una vez que se realiza una identificación adecuada del sobresaliente se considera importante el diseño de programas con el propósito ayudar a mejorar la calidad y la eficacia de la acción educativa, pues si se parte de que uno de los principales objetivos de la educación es brindar atención educativa acorde con las necesidades de los individuos y, que la UNESCO (2003) ha señalado que, las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, lo que hace evidente que dentro de las escuelas existen alumnos con distintas habilidades, como es el caso de los sobresalientes que son aquellos que destacan de manera significativa en diferentes aspectos de la vida escolar y que por tanto, requieren de apoyo educativo adicional o enriquecido al que se les ofrece comúnmente en las aulas (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004).



Como afirman Lowenfeld y Brittain (1980) la capacidad de preguntar, de hallar respuestas, de descubrir forma y orden, de volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones son cualidades que generalmente no se toman en cuenta en nuestro sistema educativo. En este sentido, Garaigordobil y Fernández (2001), señalaron que, los programas para sobresalientes surgen como una necesidad a las características específicas de estos niños, con el fin de generar mejoras constantes en la calidad de la enseñanza. Investigaciones realizadas por autores tales como Karnes y Shwedel (1983), mencionaron que los programas diferenciados para alumnos sobresalientes influyen en el pensamiento productivo, en el autoconcepto así como en algunos otros aspectos que impactan de manera positiva en la autoestima, la persistencia en la tarea y la creatividad.

Autores como Castro, Oyanadel, Páez y Quintanilla (2000), Martín (2004), Sánchez (2003), Silva (1989) señalaron que los principales programas de atención a los alumnos sobresalientes son: a) la aceleración, que hace referencia a diferentes actividades utilizadas para que los alumnos avancen por el sistema educativo de forma flexible; b) el agrupamiento, en donde se reúne a los sobresalientes para realizar actividades o cursos según su nivel; y, c) el enriquecimiento que consiste en individualizar los procesos de aprendizaje y tratar de ajustar al máximo la enseñanza a las características propias de cada niño.

En este estudio se retoma el enriquecimiento, pues es un enfoque didáctico que proporciona a los alumnos información, materiales y tareas que les permiten elaborar conceptos como parte del curriculum común (Friend y Bursuck, 1999). Es la inclusión de temas que amplían el conocimiento con variedad de información y materiales, a través de formas novedosas y especializadas, además de fortalecer el aprendizaje de alguna materia o de un tema en concreto con más profundidad (Benito, 2000; Deutsch, 2006).

Martín (2004) señaló que el enriquecimiento se puede programar bajo tres dimensiones: a) el contenido, que consiste en seleccionar una o más áreas para desarrollarlas con mayor extensión y profundidad, mediante diferentes formas como el nivel de abstracción, complejidad, variedad y organización; b) el producto, tiene como finalidad el dar la oportunidad a los alumnos de crear trabajos o proyectos que les resulten significativos y, c) el proceso, que permite enriquecer el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel, de acuerdo con las demandas cognitivas de los alumnos, como lo son las técnicas de resolución de problemas, estrategias metacognitivas y habilidades de pensamiento creativo.

El enriquecimiento de la creatividad es una de las estrategias que se han utilizado para favorecer al sobresaliente, es un enfoque didáctico que le permite incrementar su conocimiento a través de formas novedosas y especializadas con gran variedad de información y materiales (Deutsch, 2006; Martín, 2004).

De esta forma, se parte de que los programas de enriquecimiento aplicados a niños de segundo a quinto grado de primaria, van a proporcionarles un efecto positivo en el desarrollo de la creatividad en diferentes áreas, por lo que, el propósito del presente estudio se centra en los resultados obtenidos a partir del diseño e instrumentación de tres programas de enriquecimiento de la creatividad: el primero fue elaborado para los niños de segundo y tercer grado de primaria con la finalidad de favorecer la creatividad artística; el segundo para que los niños de cuarto desarrollen habilidades de creatividad gráfica constructiva a través del cuento y, el tercero se dirigió a alumnos de quinto grado para promover la



creatividad en la solución de problemas. Los resultados que a continuación se reportan representan un avance importante dentro del proyecto intitulado: Identificación y diseño de programas de enriquecimiento para alumnos con capacidad sobresaliente, financiado por la UNAM-PAPIIT, clave IN302209.

Método

Contexto

Los trabajos se llevaron a cabo en una escuela ubicada en la delegación Iztapalapa, que no cuenta con servicios de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), lo que hace más necesario el apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales. En ella se imparte el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública en el turno matutino, de las 8:00 a las 12:30 horas, y se brinda atención a 19 grupos de primero a sexto grado.

La zona en que se encuentra ubicada la escuela se caracteriza por encontrarse en un contexto marginado, con asentamientos irregulares y bajos recursos económicos, lo que lleva a considerar la necesidad de elaborar programas que no demanden grandes recursos económicos.

Primera Fase: Identificación de alumnos con potencial Sobresaliente.

Participantes

Participaron 399 alumnos de segundo a quinto grado de primaria, con un rango de edad entre los 6 y los 11 años, con una $edadM=8.5$, de los cuales el 47% son varones y el 53% mujeres. Colaboraron 15 profesores, dos hombres y 13 mujeres, todos ellos a cargo de los grupos mencionados.

Materiales

Para esta fase se utilizaron los siguientes materiales: Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco 2005); Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (2008) versión Figural A; Lista para padres y maestros para identificar potencial sobresaliente (Covarrubias, 2001) y, la Escala de Inteligencia WISC-R (1981).

Procedimiento

Se contó con el consentimiento informado del director de la escuela, de los maestros y los padres de familia para llevar a cabo el trabajo con los alumnos. Las sesiones se realizaron dentro del aula escolar con una duración aproximada de 30 minutos. Los instrumentos se aplicaron por separado en cada grupo. Cada una de las pruebas fueron calificadas y los resultados se capturaron en la base de datos SPSS versión 17. Se detectaron a los niños que obtuvieron puntuaciones por arriba del percentil 75 en por lo menos tres de las cuatro pruebas aplicadas y, se identificó a un 6% de alumnos con potencial sobresaliente. (Figura 1).

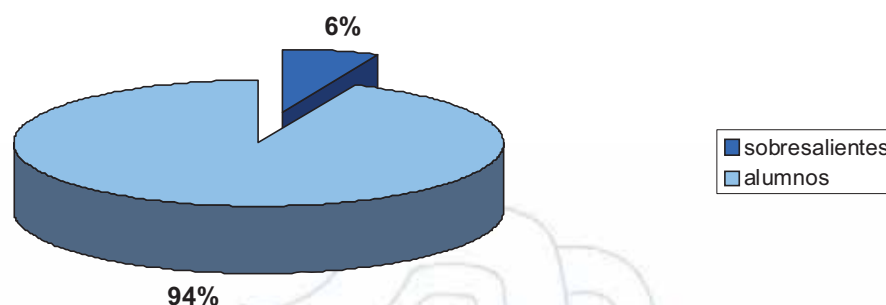


Figura 1. Porcentaje de niños identificados con potencial Sobresaliente.

Segunda Fase: Diseño e instrumentación de Programas de Enriquecimiento de la Creatividad.

Participantes

Participaron 25 alumnos identificados con potencial sobresaliente de segundo a quinto grado de primaria, los cuales se distribuyeron en los tres programas de la siguiente manera:

En el primer programa, nueve alumnos, cuatro de segundo y cinco de tercero (siete mujeres y dos varones) con un rango de 7 a 9 años, $edadM=8$.

En el segundo, ocho alumnos de cuarto grado, (tres mujeres y cinco varones), con un rango de 9 a 10 años, una $edadM=9.2$

Y, en el tercero ocho alumnas de quinto grado, con un rango de 9 a 11 años, con una $edadM=10$.

Materiales

1. Programa para niños de segundo y tercer grado para favorecer la creatividad artística.
2. Programa para los niños de cuarto para desarrollar habilidades de creatividad gráfica constructiva a través del cuento.
3. Programa para niños de quinto grado para promover la creatividad con actividades para solucionar problemas.

Procedimiento

Cada programa consistió de diez sesiones que se realizaron una vez por semana, con una duración aproximada de 60 minutos cada una.

Programa para niños de segundo y tercer grado para favorecer la creatividad artística.

De acuerdo con la fase de identificación, se detectó que los niños de segundo y tercer grado presentaron fortalezas en razonamiento abstracto, nivel de concentración, discriminación visual, coordinación visomotora, análisis, síntesis, organización perceptual y creatividad gráfica, a partir de lo cual se desarrolló el programa correspondiente.



En cada una de las actividades, el facilitador presentó a los alumnos diversos materiales y técnicas de dibujo con el propósito de favorecer la obtención de productos que reflejaran fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en los mismos. Las actividades fueron diseñadas en un orden creciente de complejidad, a fin de que los alumnos desarrollaran gradualmente habilidades en la creatividad artística.

Programa para los niños de cuarto para desarrollar habilidades de creatividad gráfica constructiva a través del cuento.

Se detectaron en los alumnos las siguientes áreas de fortaleza: buen nivel de pensamiento lógico, expresión, comprensión verbal, capacidad de razonamiento abstracto, memoria a largo plazo, abstracción de detalles, alto nivel de concentración, coordinación visomotora, análisis, síntesis y organización perceptual. En función de lo anterior, se diseñó el programa de enriquecimiento creativo. Se trabajaron cuatro actividades de creatividad escrita y verbal, tres de creatividad gráfica-figurativa y tres de plástica-constructiva.

Programa para niños de quinto grado para promover la creatividad con actividades para solucionar problemas.

Con base en el perfil de los alumnos se realizó el programa de solución de problemas, el cual consistió de tres fases: la primera fue exploratoria para que los alumnos exteriorizaran las diferentes alternativas de solución ante dos situaciones específicas. En la segunda se plantearon problemas que requerían de propuestas creativas y la última consistió en la aplicación de una actividad que demandó mayor complejidad en la propuesta de solución creativa. Todas las sesiones fueron diseñadas con el propósito de favorecer la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en las respuestas.

Resultados

Para el análisis de los resultados en el programa de creatividad artística, las actividades se dividieron en dos bloques de cinco cada uno y se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, encontrándose un incremento significativo en la creatividad total $p=.001$, así como en los factores de fluidez $p=.008$, elaboración $=.008$ y originalidad $=.01$, con una $p=.05$.

Estos resultados indicaron que existe una estrecha relación entre el arte y la creatividad pues, los trabajos de los niños reflejaron mayor originalidad y elaboración en los detalles de cada una de sus actividades, así como en la fluidez de pensamiento en la medida que sus productos reflejaron gran diversidad. Estos datos se ven corroborados por otros estudios como el desarrollado por Garaigordobil (2004), quien reporta un incremento de la creatividad artística después de instrumentar programas relacionados con el arte.

En el programa de creatividad y cuento se compararon las medias de las cinco primeras sesiones con las últimas cinco y, se observó un incremento en la creatividad total $p=.001$. Posteriormente se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon y se encontraron diferencias en fluidez $p=.010$, flexibilidad $p=.011$, originalidad $p=.011$ y elaboración $p=.016$, con una $p=0.05$. Estos resultados demostraron que hubo una mejora del rendimiento gráfico-creativo en los trabajos desarrollados por lo alumnos tras la intervención.

Para el programa de la creatividad y solución de problemas, los resultados mostraron un incremento en la capacidad de los alumnos para producir mayor número de soluciones ante un problema dado. Con el fin de identificar las diferencias en cada uno de los indicadores se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon y se observó una diferencia significativa en la creatividad total, $p=.020$; en fluidez, $p=.027$; flexibilidad, $p>.014$; y elaboración, $p>.011$.

En cuanto a la originalidad, no se encontraron diferencias significativas, $p>.480$, lo que indica que sus soluciones fueron obvias y comunes.

En la figura 2, se muestran las medias de las puntuaciones de creatividad total obtenidas por los niños de segundo a quinto grado en los tres programas antes mencionados.

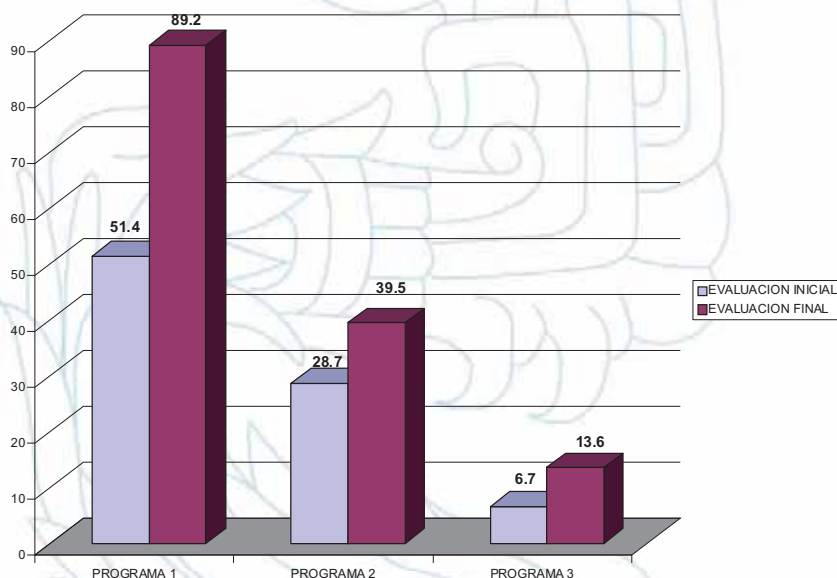


Figura 2. Comparación entre las puntuaciones medias de creatividad en la evaluación inicial y final

Conclusiones

El presente estudio pone de manifiesto la importancia de brindar al sobresaliente la atención educativa que incluya una gama de experiencias que no se les proporciona en las escuelas y, que necesitan para desarrollar al máximo su potencial para que éste no se pierda a lo largo del tiempo, como lo han señalado algunos autores como Sánchez, Botías e Higuera (2002).

Se sugiere una identificación multidimensional que involucre diferentes factores como parte de este proceso en donde se resaltan como utilidades de su aplicación las siguientes: a) permite entender un fenómeno complejo a partir del análisis de los diferentes factores externos que conforman el potencial sobresaliente y, b) conjuntar tanto factores externos como internos en la explicación de dicho potencial.

Por otro lado, el retomar éste modelo de identificación, facilitó la elaboración de los tres programas de intervención propuestos en el presente estudio, con el fin de dar respuesta a las necesidades de los niños con capacidades sobresalientes.



Con respecto a los resultados arrojados en cada uno de los programas, se encontró lo siguiente: en cuanto a la creatividad artística, los resultados del estudio ponen de manifiesto un notable y significativo incremento en todas las variables estudiadas (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración), lo que confirma que el programa contribuyó para que los alumnos desarrollaran un mayor número de ideas novedosas, fuera de lo común y, con más detalles. Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros desarrollados por autores como Garaigordobil (1995), Harvey (1989), Torrance y Forston (1960), quienes observaron puntuaciones significativas superiores en la creatividad verbal tras la instrumentación de programas que utilizaban actividades de naturaleza artístico-creativa.

En cuanto al programa de creatividad y cuento, también se dio un incremento significativo en todas las variables, lo que favoreció diferentes habilidades, tales como incremento en su vocabulario, un mejor manejo de argumentos para defender sus ideas frente a sus compañeros. Específicamente en las producciones escritas se observó un aumento gradual en la elaboración de sus escritos, mayor nivel de fantasía y expresión de emociones, así como un gran número de ideas novedosas, lo cual confirma lo señalado por Gillig (2001), quien confirma que a través del cuento se estimula la creatividad en la narrativa y se favorece la imaginación y la fantasía.

En el programa de creatividad y solución de problemas se registró un incremento en los indicadores de fluidez, flexibilidad y elaboración, lo que contribuyó de manera importante en un mejor manejo de habilidades para aprender a pensar, de cooperación y de procesamiento de la información ante diferentes situaciones. Aún cuando se reportó un cambio en la originalidad, ésta no fue significativa, lo que se pudo deber a que los alumnos les cuesta trabajo producir un cambio en su proceso de pensamiento de manera diferente a la establecida y presentar soluciones poco comunes e inusuales, lo que se explica por la influencia del contexto escolar donde la educación tiende a ser rígida con pocas posibilidades de propiciar un cambio.

De esta manera, los resultados obtenidos en este trabajo, ponen de manifiesto la importancia de realizar una identificación adecuada de los alumnos con capacidad sobresaliente, a través de un modelo que considere sus características y los factores – internos y externos- que lo rodean, para brindarles la atención educativa que necesitan a través del desarrollo de programas que enriquezcan sus habilidades y que sean capaces de enfrentar los retos que les demanda el medio desde el punto de vista económico, político y social, aunado a los grandes cambios científico y tecnológicos de la actualidad.

Referencias

Benavides, M., Maz, A. Castro, E & Blanco, R. (2004). La educación de niños con talento en iberoamerica. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Chile: Trineo.



- Benito, M. (2004). Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado. [versión electrónica]. *Educación* 29, 9-16
- Castro, P. Oyanadel, C. Páez, A. & Quintanilla, R. (2000). Implicaciones de una Educación Especial para superdotados. Universidad de la Serna. Recuperado el 10 de enero de 2004, de <http://www./google./sobresaliente.com>
- Cervantes, R. (2001). *Características de padres y madres de niños identificados como sobresalientes en una primaria en el municipio de Tlaxcala*. México. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala. Departamento de Educación Especializada.
- Covarrubias, P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.
- Chávez, B. (2008). Programa de Enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente de segundo ciclo de primaria. (Tesis de Maestría). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. México.
- Deutsch, S. (2006). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. México: Prentice-Hall.
- Fernández, M. (200). *Análisis sobre la identificación del niño sobresaliente en escuelas primarias en el estado de Tlaxcala*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.
- Ford, B. & Jenkins, R. (1984). *Changing perspectives in in the education of the gifted*. En L. Mann. The fourth review of Special Education. USA. Grune Stratton.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*. 29(4), 384-403.
- Friend, M. & Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*. Argentina. Troquel.
- Gallagher, J. (1979). *Teaching the gifted child*. Boston. Allyn & Bacon, Inc.
- Garaigordobil, L. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. España. Pirámide.
- Garaigordobil, L. & Fernández, J. (2001). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística infantil en la creatividad gráfica, verbal, motriz y sensorio-musical*. I Congreso de Creatividad & Sociedad. Barcelona. Recuperado el 12 de marzo de 2010 en http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Barcelona_1.PDF
- García, G. Zacatelco, F. & Acle, G. (1998). Evaluación de la creatividad y el autoconcepto en niños de una comunidad urbano-marginada del D.F. En: *La Psicología Social en México*, II, 137-142. México: Asociación Mexicana de Psicología Social, AMEPSO, FACICO.
- Guzmán, J. (2001). *Los centros de interés como alternativa metodológica para el desarrollo de los talentos y habilidades en alumnos con necesidades educativas especiales*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.



Hernández, R. (2009). Programa de Enriquecimiento de la Creatividad escrita para alumnos Sobresaliente de tercer ciclo de primaria. (Tesis de Maestría). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. México.

Karnes, M. & Shwedel, A. (1983). Short-term effects of early programming for the young gifted handicapped child. *Exceptional Children* 50, 103-108.

Lowenfeld, D. & Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.

Martín, L. (2004). *Niños inteligentes*. España: Palabra.

Renzulli, J. & Barbe, W. (1981). *Psychology and education of the gifted*. New York. Irvington Publishers, Inc.

Sánchez, F., Botías, F. & Higuera, E. (2002) *Supuestos prácticos de la Educación Especial*. España. CISSPRAXIS.

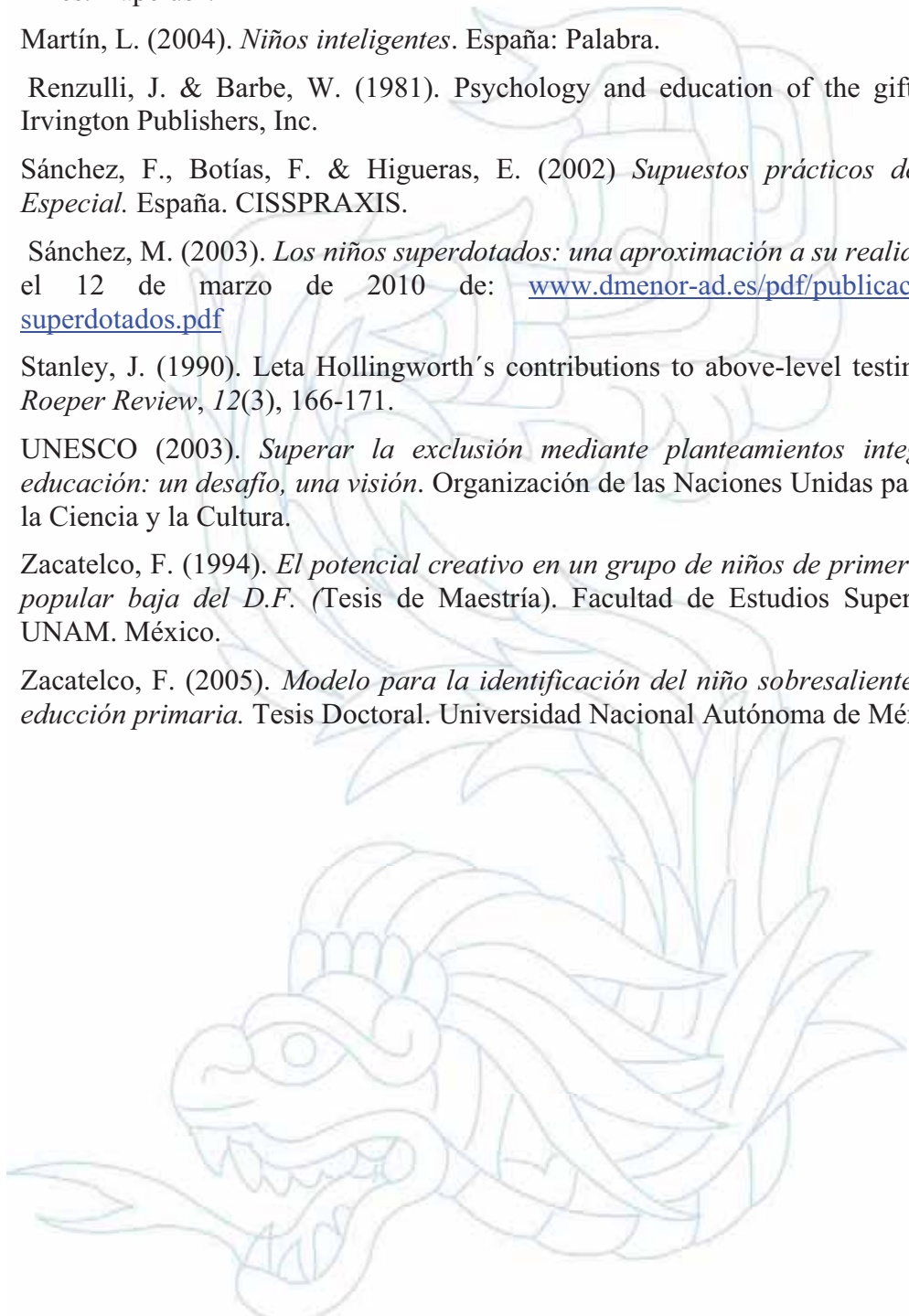
Sánchez, M. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Recuperado el 12 de marzo de 2010 de: www.dmenor-ad.es/pdf/publicaciones/los-niños-superdotados.pdf

Stanley, J. (1990). Leta Hollingworth's contributions to above-level testing of the gifted. *Roepers Review*, 12(3), 166-171.

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío, una visión*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Zacatelco, F. (1994). *El potencial creativo en un grupo de niños de primer grado, de clase popular baja del D.F.* (Tesis de Maestría). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. México.

Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. México.





Juego y solución de problemas: actividades para promover la resiliencia en sobresalientes

Blanca Chávez y Fabiola Zacatelco

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México

mil_chavez@hotmail.com

Resumen

Los programas para mejorar las capacidades de los sobresalientes favorecen los factores protectores que les ayudan a enfrentarse a situaciones de riesgo (Benito, 1999; Blanco, 2004). Una de las alternativas para lograrlo, es el enriquecimiento de la creatividad a través del juego y la solución de problemas, de ahí que, el objetivo de este trabajo fue analizar los efectos de dos programas de enriquecimiento de la creatividad instrumentados a lo largo de cuatro años en alumnas sobresalientes de primaria.

Participaron cinco niñas con potencial sobresaliente, con edades de 9 a 10 años ($M = 9.6$ años). El trabajo se hizo en cuatro etapas: 1) identificación en donde se aplicaron tres instrumentos: la Escala de Compromiso con la Tarea, la Prueba Farrens de creatividad, Lista de Nominación del Maestro y la prueba WISC-R; 2) instrumentación de un programa de juego; 3) desarrolló de un programa para la solución de problemas, y; 4) se realizó un post test.

Los resultados se analizaron con la prueba no paramétrica de Wilcoxon y se encontraron incrementos significativos en la creatividad gráfica ($p = .001$) y en el Coeficiente Intelectual (C.I) total ($p = .028$), verbal ($p = .045$) y de ejecución ($p = .027$), en cuanto al compromiso con la tarea hubo un decremento no significativo ($p = .722$). Lo que sugiere que los alumnos aumentaron sus capacidades cognitivas y creativas, datos similares fueron reportados por Duarte (2003) y Prieto (2002). Se concluye que los programas de enriquecimiento favorecen la resiliencia en los sobresalientes.

Palabras claves: Niños sobresalientes, Programa, Juego, Solución de Problemas, Resiliencia



En México los primeros antecedentes sobre la identificación y atención de los alumnos con potencial sobresaliente se ubican en el año de 1982 con la validación de la prueba WISC-R, posteriormente, se reportan periodos en donde hay un creciente interés y otros en donde se carece de información en torno a este tema. Es conveniente señalar que en la Ley General de Educación (S.E.P., 1993) se indicó que se deben atender a los “individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes”, con lo que se observa que es importante atender a los niños con necesidades educativas.

Es claro que en las escuelas hay alumnos que demuestran una capacidad superior al promedio en una o varias áreas, dentro de las cuales se incluye la superioridad intelectual general, el liderazgo, desempeño en áreas académicas específicas, elevada creatividad, alto rendimiento deportivo, en artes visuales o dramáticas a los que se les ha denominado sobresalientes. Friend y Bursuck (1999), Benavides, Maz, Castro y Blanco. (2004), Valadez, Betancourt y Zavala (2005) señalaron que a los alumnos sobresalientes no se le han proporcionado las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial, al considerar que no requieren ajustes en la enseñanza por su facilidad para aprender; es importante indicar que estos alumnos precisan adaptaciones que optimicen su desarrollo y aprendizaje, que se conozcan sus características y sus necesidades educativas para diseñar programas capaces de potencializar sus capacidades.

Distintos autores como Acereda y Silva (1998), Benito (2004), Moska (2004), Zacatelco (2005) han mencionado que el primer paso para brindar la atención que los sobresalientes requieren es la identificación eficaz y oportuna de esta población, ya que ésta permite conocer cuáles son sus capacidades y a partir de ellas se realizan programas de intervención. Una de las alternativas para su atención es el enriquecimiento que es un enfoque didáctico que proporciona a los alumnos información y tareas que les permiten elaborar conceptos como parte del curriculum común a través de una amplia gama de actividades en los que se emplean materiales diversos y novedosos para proporcionarles aprendizajes ricos y variados (Alonso, Renzulli & Benito, 2003; Benavides et al., 2004; Betancourt & Valadez, 2005; Deutsch, 2006; Heward, 2004; Moska, 2004).

Autores como Martín (2004) indicaron que los programas de enriquecimiento se pueden enfocar en habilidades mentales específicas como lo es la creatividad por lo que, se han generado diferentes aproximaciones como el Modelo de Renzulli, el Modelo Triárquico de Enriquecimiento de Sternberg, el Modelo de Williams y Torrance, el Modelo de Resolución de Problemas de Parnes con el propósito de favorecer dicha capacidad. Cabe señalar que, la creatividad es un aspecto importante en los niños sobresalientes y que si no es estimulada se puede perder, además ésta capacidad favorece el pensamiento, las relaciones novedosas, la solución de problemas, desarrollar la imaginación y agudizar la intuición (Benito, 1999; Prieto, 1999; Renzulli, 1986). Para autores como Guilford (1977) y Torrance (1977) la creatividad está relacionada con los estilos de pensamiento divergente, con las operaciones de la fluidez (capacidad para generar ideas), la flexibilidad (habilidad para buscar distintas soluciones entre muchas categorías y posibilidades), la originalidad (relacionada con la generación de ideas únicas y nuevas) y la elaboración (la habilidad para generar ideas, refinarlas y obtener creaciones mejoradas), por lo que es una parte fundamental del intelecto humano, una capacidad susceptible a desarrollarse y para lograrlo hay que considerar factores motivacionales y ambientales.

Algunas de las alternativas para favorecer la creatividad son el juego y la solución de problemas, en este sentido, Vygotski (2006) destacó la importancia del juego en el desarrollo del niño, debido a que se crean áreas de desarrollo potencial que promueven el pensamiento que conduce a



la abstracción y a la creatividad. El niño satisface ciertas necesidades y de esta manera se convierte en una forma de actividad mediante la cual aprende, empieza a experimentar y surge la imaginación que guía su conducta y el conocimiento de nuevos elementos. Garaigordobil (1995) afirmó que cuando el niño juega aprende y desarrolla su pensamiento porque se promueve un contexto para ejercitar las funciones cognitivas ya existente y se crean nuevas.

Cabe señalar que, en cuanto a la solución de problemas autores como Longoria, Cantú y Ruíz (2001) indicaron que existe una clasificación en donde se agrupan a los problemas en dos categorías, la primera hace referencia aquellos que sólo tienen una posibilidad de respuesta conocidos como convergentes y la segunda incluye a los que pueden generar un número ilimitado de soluciones denominados como divergentes. Precisamente, en esta última categoría se encuentran aquellos que favorecen la creatividad debido a que se movilizan distintas capacidades de los individuos para buscar alternativas originales y novedosas. Ferreiro et al., (2008) y Waisburd (2007) han hecho referencia a que las etapas para la solución de problemas son tres: la formulación del problema, la determinación de ideas y de soluciones, que sirven de guía para promover la creatividad. Indicaron que dicho proceso posibilita la concepción y asociación de ideas ya existentes con nuevas opciones de respuesta y que la evaluación de los problemas se debe realizar considerando los indicadores propuestos por Torrance.

Hasta este momento se ha indicado la importancia de brindar atención educativa acorde a las necesidades de los alumnos con potencial sobresaliente, pero también se debe destacar que estos niños se encuentran en distintos estratos socioeconómicos y que en ocasiones aquellos que viven en situaciones de vulnerabilidad quedan olvidados o fuera de los programas. De esta manera, se reducen las expectativas y aspiración que tienen estos niños que asisten a las escuelas que se encuentran en zonas marginadas en donde prevalecen las condiciones de pobreza, problemas sociales y situaciones de riesgo. Por lo que, se considera que son un grupo vulnerable debido a que aumenta la posibilidad de que sufran fracasos, problemas de salud, psicológicos, emocionales y educativos (Llobet, 2005).

Los programas educativos en estas escuelas promueven la resiliencia, la cual se relaciona con un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan el tener una vida sana viviendo en un medio insano. En este sentido, la resiliencia, es el resultado de la interacción entre el niño y el medio ambiente, la cual varía de un individuo a otro y que se favorece a través de factores protectores como lo son características personales o ambientales que mitiga el impacto negativo de las situaciones o condiciones de riesgo (Kotliarenco, Cáceres & Álvarez, 1996). De aquí la importancia de realizar acciones educativas con los estudiantes pertenecientes a estas comunidades. Distintos autores como Duarte (2004) y Garaigordobil (2002) han encontrado incrementos en las habilidades cognitivas después de instrumentarse programas educativos para favorecer la creatividad, de ahí que los programas actúen como un factor protector en los alumnos y que a su vez las estrategias aprendidas incidan en otras áreas del individuo como lo son las temperamentales, las afectivas y las cognitivas, lo cual fortalece la resiliencia de los niños y les ayuda a que desarrollen la capacidad para sobreponerse a la adversidad (Henderson & Milstein, 2007).

El análisis de estos factores, la identificación y diseño de programas en niños con capacidad sobresaliente es uno de los puntos centrales del proyecto PAPIIT IN302209 que es el marco donde se desarrolla este estudio cuyo objetivo fue analizar los efectos de dos programas de enriquecimiento de la creatividad instrumentados a lo largo de cuatro años en alumnas sobresalientes de primaria.



Método

Contexto y Escenario

El trabajo se desarrolló en una escuela primaria pública que no cuenta con Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por lo que, los niños con necesidades educativas no son atendidos. Este centro escolar se encuentra ubicado en la delegación Iztapalapa, al oriente del Distrito Federal, que de acuerdo con los datos reportados por el INEGI (2006) es la demarcación más poblada del país, en donde residen más personas inmigrantes provenientes de distintos estados de la república, además se ha generado la infraestructura necesaria para atender la demanda educativa básica, lo que da como resultado un bajo nivel de analfabetismo.

En el 2004 el Instituto Ciudadano de Estudios sobre Inseguridad indicó que la delegación Iztapalapa ocupa el segundo lugar de niveles más altos en delitos en el Distrito Federal, además señalaron que las posibles causas de estos índices son la marginación y la concentración de unidades de manufactura, comercio y de servicios, lo que hace que diariamente haya un ingreso de más de 2 millones de personas que acuden a centros de trabajo, escuelas y espacios culturales.

Participantes

Cinco niñas con potencial sobresaliente, que presentaban alta creatividad, elevado compromiso con la tarea y un cociente intelectual superior a 118, el rango de edad fue de 9 a 10 años ($edad M = 9.6$ años) y cursaban el tercer grado de educación primaria. Las familias de las menores estaba conformadas de la siguiente manera: dos parejas casadas, una vivía en unión libre, una de las madres era divorciada y la otra era madre soltera. Dos de las familias pertenecían a la religión cristiana y las otras tres a la católica.

La edad promedio de las madres fue de 34 años con un rango de 28 a 42 años, en cuanto al nivel educativo se reportó que una concluyó la primaria, una tiene dos carreras técnicas, una termino la preparatoria, otra indicó tener la carrera trunca de contaduría y otra tiene licenciatura. Tres de ellas se dedican al hogar, una es comerciante y la otra es vendedora ambulante. En lo que respecta a los padres, sus edades oscilan entre los 28 y 50 años con una $edad M = 36.6$ años, se indicó que uno termino la primaria, otro tienen la secundaria, otro cuenta con una carrera técnica y otro es médico. Con respecto a su ocupación se mencionó que uno es vendedor ambulante, otro es enfermero, otro es empleado y el otro tiene consultorio médico. Además, cuatro de las familias viven en casa dúplex con todos los servicios y una vive en un asentamiento irregular donde se carece de teléfono.

Materiales

- Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005): Tiene como propósito identificar niveles altos y bajos de este rasgo a partir de una dimensión general que es la motivación, los diferentes factores que la integran son interés, persistencia y esfuerzo, así como su incidencia en áreas curriculares, cuenta con un total de 18 reactivos de opción múltiple y tiene una consistencia interna de .84.
- Prueba Farrens de Creatividad (Zacatelco, 2005): Se realizó a partir de la Prueba de Pensamiento Creativo Gráfico de Torrance y consta de 15 reactivos los cuales se califican con los indicadores de originalidad (0 = Figura abstracta sin título significativo, 1=



Figura sencilla, trivial, esperada de acuerdo al entorno escolar que lo rodea, 2 = Figura con ideas diferentes a lo común y 3 = Figura con elementos adicionales y con imaginación que se elabora a partir del estímulo) y elaboración (0 = Dibujo al que no se le añade algún trazo, 1= Figura que se le añade un trazo o elemento, 2 = Figura con dos o cinco trazos o elementos y 3= Figura con más de seis trazos o elementos), tiene una confiabilidad de 0.90 obtenida por una alfa de Cronbach.

- Lista Para Padres y Maestros Regulares Para Identificar Potencial Sobresaliente (Covarrubias, 2001): Cuestionario que está diseñado para que los maestros regulares identifiquen el potencial sobresaliente de sus alumnos, se compone de 15 preguntas que se contestan de manera dicotómica Si o No.
- Escala de Inteligencia para Nivel Escolar revisada (WISC-R III Español): Tiene una confiabilidad de .96 y mide la capacidad del niño para comprender y manejar su entorno. La escala Costa de dos escalas verbal y ejecución con seis sub escalas cada una (Wachsler, 1981).
- Programa de juego para enriquecer la creatividad: Constituido por un total de 50 actividades --16 exploratorias, 16 de enriquecimiento I y 18 de enriquecimiento II-- que tenían como propósito el favorecer la creatividad verbal y gráfica a través de la elaboración de cuentos, creación de historias, adivinanzas, acertijos, búsqueda de palabras y la elaboración de dibujos con diferentes materiales.
- Programa de Solución de Problemas: Conformado por 48 sesiones diseñadas para favorecer las habilidades de observación, atención, comparación, clasificación, seriación, representación y deducción a través de distintos problemas que promovían respuestas creativas e innovadoras.

Procedimiento

El trabajo se realizó en cuatro etapas que a continuación se describirán:

La primera etapa fue la de identificación, en donde se acudió a cada uno de los salones de tercero, se platicó con los profesores y se les proporcionó la Lista para Padres y Maestros para que contestaran una por cada alumno que tuvieran inscrito, se les comentó que se daría un mes para que éstas se entregaran. Posteriormente, se le proporcionó a cada alumno la Escala de Compromiso con la Tarea y se realizaron ejemplos de manera conjunta, cuando se observó que las indicaciones estaban comprendidas se les solicitó que contestaran la escala. En la siguiente sesión se les proporcionó a los alumnos la Escala Farrens de creatividad, se les indicó que pensarán en dibujos que a nadie se le hubieran ocurrido, que les inventaran un nombre y lo escribieran en la línea. Finalmente, se diseñó una base de datos en el programa SPSS versión 15, se obtuvo la media, la desviación estándar y el percentil 75 a partir del cual se identificó a los alumnos que tuvieran una puntuación igual o superior a este percentil en por lo menos dos de tres pruebas aplicadas. A los alumnos detectados se les aplicó la prueba WISC-R para complementar el perfil sobresaliente.



En la segunda etapa se instrumentó el programa de juego para favorecer la creatividad de las alumnas, este estuvo conformado por un total de 50 actividades que se desarrollaron durante dos ciclos escolares – tercero y cuarto grado –, dos sesiones por semana con una duración de una hora. Se diseñaron 25 actividades que promovían la fluidez, originalidad y flexibilidad en el área verbal a través de buscar distintas palabras, elaborar acertijos, adivinanza y el desarrollo de cuentos. Las otras 25 actividades eran para realizar dibujos con distintas temáticas y diversos materiales como semillas, sopa de pasta, plastilina, pinturas, acuarelas, entre otros, con el propósito de favorecer la originalidad y la elaboración gráfica y plástico constructiva. Cabe señalar que cada sesión se evaluó con los indicadores propuestos por Torrance (1977) lo cual ayudó a obtener resultados de manera continua y a diseñar el siguiente programa.

Durante la tercer etapa se diseñó e instrumentó el programa de solución de problemas, que estuvo constituido por un total de 48 sesiones que tenían problemas enfocados a las habilidades de observación, atención, comparación, clasificación, seriación, representación y deducción (Cerrillo, 2005 & Yuste, 2003), los cuales se resolvían a través de respuestas divergentes para promover la creatividad de las alumnas. Este programa se desarrolló durante dos ciclos escolares – quinto y sexto grado –, con dos sesiones por semana con una duración de una hora. Los resultados de cada actividad se evaluaron a través de los indicadores de la creatividad propuestos por Torrance y con la guía de resolución de problemas de Parnes.

La cuarta etapa consistió en el post test que se aplicó después de cuatro años, al finalizar la instrumentación de los dos programas, las alumnas de forma grupal contestaron la Escala de Compromiso con la Tarea y la Prueba Farrens de Creatividad. Posteriormente, de manera individual se aplicó la escala WISC-R, con los resultados obtenidos se realizó una base en el programa estadístico SPSS versión 15.

Resultados

Con el propósito de conocer las diferencias estadísticas de las puntuaciones medias de los instrumentos obtenidos por las alumnas entre el pre test y el post test se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. En cuanto a los resultados de la Prueba WISC-R se observaron incrementos significativos en los coeficientes intelectual total ($p = .028$), verbal ($p = .045$) y de ejecución ($p = .027$) esto sugiere que las habilidades cognitivas de las alumnas aumentaron, es decir, que el programa favoreció la memoria, la percepción, discriminación visual, conocimiento de palabra, comprensión, coordinación visomotora y la concentración (tabla 1).

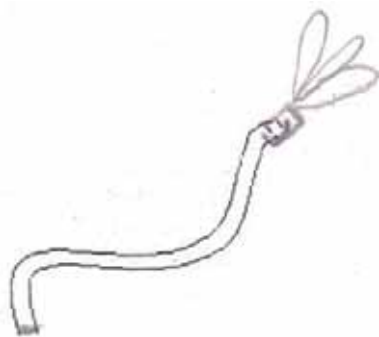
Tabla 1 Medias y desviaciones de las puntuaciones del C.I. Total, Verbal y Ejecución, obtenidas en el pre test y en el post test.

WISC-R	Pre	Post
Total	$m = 121$ $d.e = 3.6$	$m = 138.6$ $d.e = 11.6$
Verbal	$m = 118$ $d.e = 9.5$	$m = 138.2$ $d.e = 11.5$
Ejecución	$m = 117.8$ $d.e = 7.8$	$m = 131.4$ $d.e = 12.4$

Se encontró un incremento significativo ($p = .001$) en las medias de pre test (*creatividad* $M = 52.2$) a post test (*creatividad* $M = 83.8$) de la Prueba Farrens de Creatividad, lo cual indicó que después de la instrumentación de los programas las alumnas realizaron dibujos con ideas novedosas, poco comunes, con detalles que los embellecen y títulos originales (Figura 1).

Figura 1. Ejemplos de los dibujos realizados por las alumnas en el pre test y post test de la Prueba Farrens de Creatividad.

PRE TEST



Título: La manguera loca

POST TEST



Título: Miss Acuática

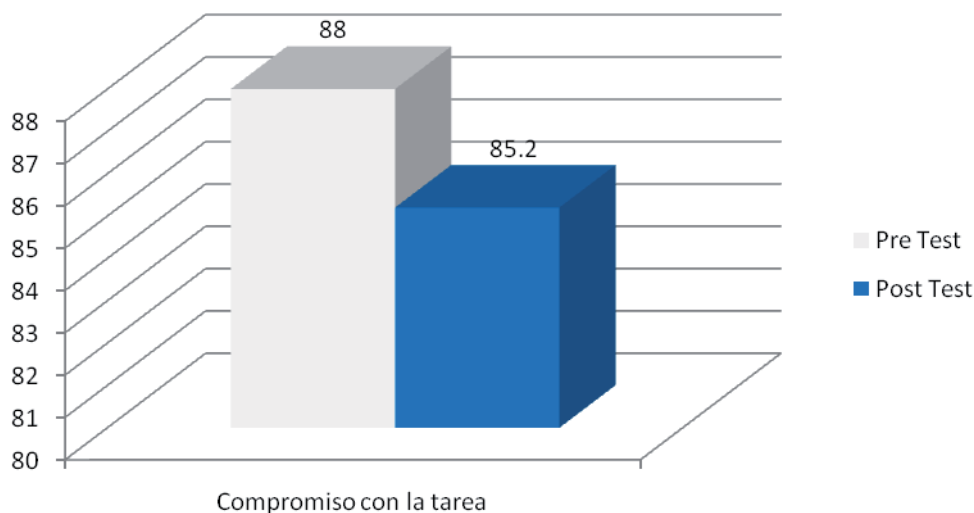


Título: Gusanito largo



Título: Rabath

Con respecto a la prueba de compromiso con la tarea hubo un decremento no significativo ($p = .722$) de pres test ($_{\text{compromiso}}M = 88$) a post test ($_{\text{compromiso}}M = 83.5$), lo que indicó que el interés, la persistencia y el esfuerzo en las actividades académicas de las alumnas disminuyó después de la instrumentación de los dos programas.



Conclusiones

Los resultados de este estudio resaltan la importancia de realizar una identificación temprana para favorecer el potencial sobresaliente, como lo han mencionado Acereda y Silva (1998), Benito (2004), Moska (2004) y Sánchez (2003) cuanto antes se identifique a los alumnos sobresalientes mejor es el pronóstico para evitar que sus habilidades se pierdan, ya que con las acciones educativas se cubrirán sus necesidades académicas, emocionales, psicológicas y sociales.

Después de instrumentarse los dos programas de enriquecimiento se observaron beneficios en la inteligencia total, en las escalas verbal y de ejecución, lo cual indicó que las alumnas aumentaron las capacidades cognitivas relacionadas con el conocimiento, entendimiento de palabras, la discriminación visual, coordinación visomotora, organización visual, concentración, memoria, atención, comprensión, razonamiento, pensamiento abstracto, organización y planeación, con lo anterior se puede decir que la creatividad es una de las habilidades relevante en los seres humanos (Guilford, 1977; Torrance, 1977). Además cabe señalar que autores como Galton (1883; citado en Gardner, 2001) y Terman (1921; citado en Prieto, 1999) indicaron que la inteligencia es innata y que una persona poco puede hacer para alterar este potencial, los resultados obtenidos en éste estudio ponen en duda esta concepción debido a que se observó un incremento en la inteligencia de las alumnas que participaron en los programas, lo cual sugiere que la inteligencia es una capacidad que se puede desarrollar, no se niega que el componente genético sea importante, pero existen otras variables que pueden favorecerlo como lo son el medio ambiente, las experiencias y la educación recibida (Sternberg, 1990; Gardner, 2001).

En cuanto a la creatividad, se encontró que en el post-test, los dibujos elaborados por las alumnas eran más originales, se alejaban de lo obvio o lo común y tenían muchos detalles que



embellecían sus obras. Investigaciones realizadas por Alonso y Aguirre (2004), Duarte (2003), Garaigordobil (2002), Prieto, López, Bermejo, Renzulli, y Castejón (2002), Pérez (2006) reportaron datos similares, efectos positivos en la creatividad después de instrumentar programas para enriquecerla, lo que implica que los alumnos desarrollaron la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración todos ellos indicadores relacionados con el pensamiento divergente.

La aplicación pre test - post test de la escala compromiso con la tarea, reportó que hubo un decremento en el esfuerzo, interés y persistencia de los niños en las actividades escolares al finalizar los programas. Estos se puede deber a que en ocasiones las características del proceso educativo, las clases tradicionales aburren y hacen que se cause desmotivación general en las actividades escolares como lo menciona Pomar (1998). En este sentido autores como Fernández, Ongarato y Casullo (2004), Kondor (2007), Suárez y Fernández (2005) destacaron la importancia de mantener una alta motivación debido a que está relacionada con el proceso de aprendizaje.

Cabe señalar que los resultados promovieron factores protectores en las alumnas al desarrollar sus capacidades para solucionar problemas y enfrentarse a situaciones de riesgo, también se encontraron beneficios en el aspecto cognitivo al presentar mayor nivel intelectual y creatividad, en el área afectiva mostraron autonomía e independencia, así como habilidades de enfrentamiento ante distintas situaciones (Kotliarenco, Cáceres & Álvarez, 1996; Henderson & Milstein, 2007). Es importante mencionar que los padres de las alumnas se mostraron interesados y trataban de proveerles de recursos educativos adicionales. Es decir, el hecho de saber que ellas tienen capacidades sobresalientes los motivó a buscar otras alternativas para promover sus habilidades, lo cual se relaciona con los factores protectores familiares que promueven la resiliencia (Henderson & Milstein, 2007). Por lo que, se puede concluir que las acciones educativas para favorecer las capacidades del sobresaliente promueven los factores protectores y por ende la resiliencia, con lo cual se contribuye a que los alumnos mejoren sus expectativas y posibilidades a futuro.

Referencias

- Acereda, A. & Silva, S. (1998). *La superdotación*. España: Síntesis Psicológicas.
- Alonso, J., Renzulli, J. & Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para Profesores y Padres*. España: Editorial EOS.
- Alonso, L. & Aguirre, R. R. (2004). La escritura creativa en la escuela: Una experiencia pedagógica (de; con) juegos lingüísticos y metáforas. *Revista de Pedagogía*, 74 (XXV), 375-399.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe*. Chile: Trineo.
- Benito, M. Y. (1999). *¿Existen los superdotados?*. España: Praxis.
- Benito, M. Y. (2004). Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado [versión electrónica]. *Educar*.29, 9-16.

Betancourt, M. J. & Valadez S. M. D. (2005). *Atmósferas Creativas. Juega, piensa y crea*. México: Manual moderno.

Blanco, V. M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de los alumnos superdotados*. España: CISS Praxis Educación

Covarruvias, P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de Tlaxcala. Departamento de Educación Especializada. México.

Cerrillo, M. M. (2005). *Coral. Programa para enseñar a pensar*. España: CEPE

Deutsch, S. D. (2006). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. México: Prentice Hall.

Duarte, B. E. (2003). Creatividad como un recuso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?Codigo=1290555

Fernández, M., Ongorato, P. & Casullo, M. (2004). Adaptación y validación de una escala sobre clima motivacional de clase. *Psicología y Ciencia Social*. 6(22),13-22.

Ferreiro, R., Mitjans, A., Montesinos, L., Rodríguez, A., Romo, M. & Waisburd, G. (2008). *La Creatividad Un bien cultural de la humanidad*. México: Trillas

Friend, M. & Bursuck, W. (1999). *Alumnos con Dificultades. Guía Práctica para su Detección e Integración*. Argentina: Troquel.

Garaigordobil, L. M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación*. España: Esclée De Brouwer.

Garaigordobil, L. M. (2002). Efectos de la Participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y Gráfica. *Anales de psicología*, 18 (julio), 95-110.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.

Guilford, J. P. (1977) *La naturaleza de la Inteligencia Humana*. Argentina: Bueno Aires: Paidos.

Henderson, N. & Milstein, M. (2007). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós.

Heward, L. W. (2004). *Niños Excepcionales. Una introducción a la educación especial*. España: Prentice Hall.

INEGI (2006). Estados Unidos Mexicanos, resultados preliminares, XII censo de población y vivienda.

Instituto Ciudadano de Estudios sobre Inseguridad (2004). Recuperado el día 20 de agosto de 2008, de: www.icesi.org.mx

Kondor, C. (2007). The Effects on Differentiated Instruction on the Motivation of talented and Gifted Students. Recuperado de: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/c3/69.pdf



- Kotliarenco, M.A., Cáceres I. & Álvarez, C. (1996). Resiliencia, construyendo en la adversidad: Recuperado el 27 de Junio de 2008 de <http://www.resiliencia.cl/investig/Res-CAdiversidad.pdf>
- Llobet, V. (2005). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes*. Argentina: Noveduc.
- Longoria, Cantú y Ruíz (2001). *Pensamiento Creativo*. México: Editorial CECSA.
- Martín, L. M. P. (2004). *Niños inteligentes*. España: Palabra.
- Moska, E. L. (2004). Identificación de los niños CAS [versión electrónica]. *Educación*, 29, 17-34.
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con Capacidad Superior*. España: Síntesis.
- Prieto, D. (1999). *Identificación, Evaluación y Atención a la Diversidad del Superdotado*. España: Aljibe.
- Prieto, D., López, O., Bermejo, M., Renzulli, J. & Castejón, J. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 14 (2), 410-414.
- Renzulli, S. J. (1986). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. USA: Creative Learning Press.
- Sánchez, M. E. (2003) Los niños superdotados: una aproximación a su realidad. Recuperado de: [www.dmenor-mad.es/pdf/publicaciones/los_niños_superdotados .pdf](http://www.dmenor-mad.es/pdf/publicaciones/los_niños_superdotados.pdf)
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (1993) La Ley General de Educación. México: Secretaría de Educación Pública
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. España: Desclee de Brouwer.
- Suárez, J. & Fernández, A. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21 (1), 116-128.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. USA. Prentice Hall
- Valadez, S. M. D., Betancourt, M. J. & Zavala B. M. A. (2005) *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención Una Perspectiva para Docentes*. México. Manual Moderno.
- Vygotski. S. L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica
- Wachsler, D. (1981). *Escala de Inteligencia para Nivel Escolar Revisada (WISC-R Español)*. México: Manual Moderno.
- Waisburd, G. (2007). *Expresión Plástica y Creatividad*. México: Trillas
- Yuste, H. C., (2003). *Progresing*. España: CEPE
- Zacatelco, R. F. J. (2005). *Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* (Tesis Doctoral), Universidad Nacional Autónoma de México, México.



Importancia de la identificación de adolescentes con aptitudes sobresalientes

Gabriela Ordaz Villegas y Guadalupe Acle Tomasini

Facultad de Estudios Superiores Aragón y Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Universidad Nacional Autónoma de México

gabordaz@yahoo.com.mx

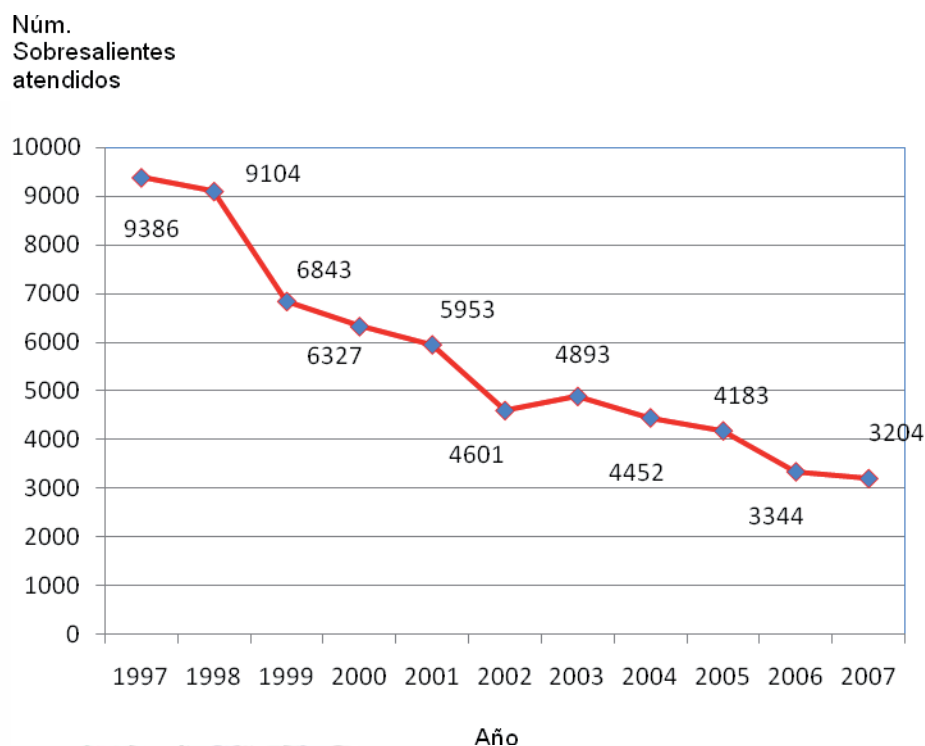
Resumen

Uno de los problemas que confrontan quienes en México se interesan por el estudio de las personas sobresalientes, se refiere a la ausencia de una conceptualización clara y precisa de esta categoría que permita a su vez detectarla y enriquecerla, lo que a su vez da lugar a la carencia de instrumentos de identificación y evaluación validados psicométricamente acordes con las características de dichos estudiantes en México (Zacatelco, 2005; Zavala, 2004). No obstante que en nuestro país se inició en 1985 la atención a niños con aptitudes sobresalientes en educación básica, ésta ha sido irregular, no sólo en lo que respecta a la conceptualización que se tiene de ellos sino también en la manera en que las distintas instancias encargadas de realizarlo la abordan, es decir, se observan variaciones tanto en su proceso de identificación hasta en la forma en que se les brinda el apoyo.

El reflejo de este trabajo irregular se ve ilustrado en los números que arrojan las Estadísticas Básicas de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) en las que puede observarse que mientras en el ciclo escolar 1997-1998 fueron atendidos por las instancias gubernamentales 9,386 menores sobresalientes esta cifra ha ido cayendo constante y precipitadamente hasta llegar a 3,204 niños en el ciclo 2007-2008. Si se tomara como base la definición de la Organización Mundial de la Salud - por ser la más reservada - que los individuos sobresalientes son aquellos quienes obtienen un Coeficiente Intelectual igual o mayor a 130, se estimaría entonces, que el 2.2% de una población pertenecería a este grupo. Lo que quiere decir que si en el 2008 en México había 33.3 millones de estudiantes inscritos en todos los niveles educativos de educación básica a universitaria, se esperaría que la atención hubiera sido dada a 732,600 menores, sin embargo al indicarse que sólo se atendieron a 3,204 estudiantes (ver la Gráfica 1), ello representa tan sólo al 0.44% de la población escolar sobresaliente, lo que da como resultado que el 99.56% de esta población se queda sin detectar y por tanto sin brindarle una educación correspondiente a sus altas capacidades.

Palabras Clave: sobresalientes, identificación, adolescentes, autoconcepto académico, creatividad

Gráfica 1. Estadísticas de atención a alumnos sobresalientes de 1997 al 2007 (SEP, 2008)



Si bien es cierto, que el Sistema Educativo Mexicano tiene un alarmante déficit con respecto a la identificación de los sobresalientes, Puga (2004) menciona que además una carencia más importante se encuentra en la falta de un trabajo continuado con estos alumnos, debido a que no se tiene un seguimiento de aquellos que han recibido los servicios durante su educación primaria; esto es, que una vez que los niños egresan de un nivel educativo para incorporarse a otro, los profesionales de la educación especial los pierden, de tal forma que no se podrá ni conocer ni evaluar el impacto del trabajo llevado a cabo con cada estudiante sobresaliente y, por ende tampoco se les brinda el soporte educativo que necesitan en sus estudios posteriores.

No obstante que la SEP (2006) ha trabajado en instrumentos de evaluación, hoy en día, no se tiene claro el método de identificación del estudiante sobresaliente, un ejemplo de ello es el Programa Niños Talento propuesto por el gobierno del Distrito Federal, en el que para pertenecer a él los requisitos son que: a) el alumno haya obtenido un promedio de 9 o 10 en sus calificaciones -en México las calificaciones se asignan de 0 a 10-; b) que cuente entre 6 y 12 años de edad; c) que estudie en una escuela pública del D.F.; y, d) que el trámite sea realizado por el padre, la madre o el tutor. El tomar en cuenta el promedio de calificaciones para asignarlos a este programa es controversial, pues, por un lado habría que analizar cómo son asignadas las notas y por otro, como el Ministerio de Educación y Cultura de España (MEC, 2000) afirma se ha encontrado que el 70% de los sobresalientes puede presentar un bajo rendimiento escolar, o bien como Alonso (2003) señala que más del 75% de los estudiantes sobresalientes pueden manifestar problemas de adaptación escolar lo cual se refleja en sus calificaciones. Otro dato, no menos alarmante es el que



refieren Alonso (2003), Bricklin B. y Bricklin P. (1988), Martina (2003), MEC (2000) y Moska (2004) en relación a que el fracaso escolar de los sobresalientes se da porque no reciben una enseñanza apropiada para el nivel de su habilidad y capacidad y, cuando estos sujetos no gozan de éxito en la escuela (Coriat, 1990), pueden tener de sí mismos un bajo autoconcepto en comparación al de quienes sí lo tienen, lo que a largo plazo puede dar como resultado una disminución de sus altas habilidades. Si a ello se le agregan las características emocionales de riesgo como la falta de confianza en sí mismos, la falta de motivación, los sentimientos de inferioridad y/o los problemas familiares, el vivir en ambientes de violencia, ello puede llevar a mayor desmotivación, al bajo logro académico, al rechazo del sistema educativo, al fracaso escolar y a la deserción, hasta llegar a actividades delictivas (McCluskey K. & McCluskey A., 2003).

De tal forma que, al considerar que el 99.56% de los alumnos sobresalientes potenciales no son atendidos con programas específicos para estimular y orientar sus altas capacidades, la pregunta que quedaría en el aire es ¿Qué pasa con ellos?, ¿Cuántos de estos alumnos, no atendidos, han tenido fracaso escolar?, ¿Cuántos han desertado?, ¿Cuántos han tenido que buscar el éxito de forma antisocial? entre otras muchas preguntas.

Originalmente la SEP (2006) tuvo como objetivo la identificación del sobresaliente a nivel de educación primaria pues es en este nivel ahí donde se concentra el mayor número de alumnos; no obstante, en el año 2009, el artículo 41 de la Ley General de la Educación se modificó y señala, entre otros aspectos, la importancia de que la evaluación de aquellos estudiantes que requieren servicios de educación especial sea permanente, esto es, que la identificación se lleve a cabo desde nivel primaria hasta nivel superior (Diario Oficial de la Federación, 2009), esta reforma es de suma relevancia por dos razones, la primera porque como Freeman (1985) indica no se puede mantener un alto desempeño todo el tiempo y la segunda es la consideración de que las aptitudes sobresalientes constituyen un fenómeno dinámico dependiente del individuo y de su entorno social (Mönks, 2008).

Un ejemplo de la importancia de la detección permanente lo podemos observar en Alemania, país con una fuerte estructura educativa orientada a potenciar las aptitudes intelectuales, no obstante, Preckel, Goetz, Pekrun y Klein (2008) al investigar las diferencias entre 181 estudiantes sobresalientes y 181 de habilidad promedio de entre 11 a 15 años de edad, de sexto grado de Gymnasium, encontraron que el 44% de los adolescentes promedio eran sobresalientes y que, a pesar del programa con el que cuentan, no habían sido detectados en etapas tempranas, probando así que las aptitudes sobresalientes no son características estáticas dependen de la edad, sexo y contexto socioeconómico y familiar (Zacatelco, 2005; Zavala, 2004).

Por otro lado, la adolescencia es período en el que se define la orientación duradera que, por lo general, el alumno mantendrá respecto a metas, fines y proyectos sociales o personalmente valiosos (Alonso & Benito, 1999). Es el período del desarrollo en el que ocurren alteraciones más profundas en los diversos campos del comportamiento, quizá por ello el índice de deserción a nivel medio superior sea el más alto (López, 1994; SEP, 2008). Moska (2004) sugiere que, la deserción de los sobresalientes es similar al porcentaje de deserción de los alumnos de inteligencia media, aunado con la alarmante falta de éxito de los adolescentes sobresalientes.



Así mismo, Benito (2008) encontró que de 4,900 adolescentes sobresalientes, el 50% de los chicos y el 30% de las chicas tenían tan malas notas que no les impedían continuar hacia estudios superiores. De aquí la importancia de identificar tanto las características como las necesidades de los adolescentes sobresalientes. Para lo cual se requiere contar con instrumentos válidos y confiables para su detección en este caso, en la población mexicana, con el propósito de proponer e instrumentar estrategias y programas adecuados, además de poder potenciar ese capital humano con que cuenta el país. Ello además será útil a sus profesores quienes al darse cuenta de las capacidades y habilidades de éstos alumnos podrán tomar las medidas pertinentes para cubrir sus necesidades educativas y orientar a los adolescentes sobresalientes hacia el desarrollo de su potencialidad a través de la selección de una carrera profesional acorde a sus capacidades y talentos. Esto a su vez contribuirá a evitar que sus características y habilidades sobresalientes se sigan desaprovechando, o que éstas les sigan causando distintos tipos de dificultades o, lo peor es que lleguen a ser ellos mismos un problema social al orientar su potencial hacia actividades antisociales y delictivas.

De aquí que, llevar a cabo la identificación de alumnos sobresalientes a nivel medio superior es trascendental por dos aspectos principales: el primero se relaciona con el hecho de que el Sistema Educativo Mexicano ha brindado una mayor atención a los alumnos sobresalientes del nivel de educación primaria y no obstante ello los pierde cuando éstos pasan a la secundaria (Puga, 2004). Ello significa dejarlos sin atención cuando están en la adolescencia, período de la vida que según Mönks (2008) puede ser más crítico para los alumnos sobresalientes que para cualquier otra persona. El segundo concierne a que en nuestro país, son pocas las investigaciones orientadas al diseño de instrumentos para la identificación de este tipo de alumnos, y las que existen se han centrado sobre todo para la detección de estos alumnos en la educación básica: primaria y secundaria (Covarrubias, 2001; Sánchez, 2004; Zacatelco, 2005; Zavala, 2004). Quedan sin cubrirse tanto el nivel preescolar como el de preparatoria y universidad.

Al hacer énfasis en el período de la adolescencia, a lo anterior se añade el hecho de que, si bien es importante identificar este potencial sobresaliente en adolescentes, no lo es menos es identificar otro tipo de talentos como el deportivo, el artístico, el de liderazgo, el científico. La adolescencia es un período clave, en el que el joven tomará decisiones importantes para su futuro, de aquí que sea relevante orientarle. Lo cual se confirma en diferentes estudios realizados con esta población, Zhang, Archambault, Owen y Kulikowich (1997) encontraron que si existe una alta correlación entre matemáticas y autoconcepto y matemáticas y habilidad verbal para chicos de décimo año, las relaciones encontradas fueron invariantes con respecto del sexo y la habilidad. Este planteamiento coincide con Benito (1990), quien afirma que a mayor inteligencia los estudiantes sobresalientes presentan mayor madurez y estabilidad emocional, un mejor ajuste y satisfacción y que tal vez, esa mayor madurez les lleve a mostrar un comportamiento más "adaptado" y a presentar menos conductas desadaptativas en el aula y por contra una mayor adaptación escolar y social. Aún así, no podemos olvidar que además de la inteligencia, en el desarrollo moral interactúan otras variables tales como los afectos, las experiencias de la vida, el contexto sociocultural y factores de personalidad.



Los adolescentes superdotados (Hume citado en Guerra; 2004), se evalúan por encima de la media en honestidad, autenticidad, responsabilidad, justicia y sensibilidad; algo por encima de la media en independencia y originalidad y más bajo en fuerza de voluntad y persistencia en la tarea. Aquellos atributos de personalidad más relacionados con la moral en los que los alumnos de alta capacidad se autoevalúan positivamente son: responsabilidad, justicia, sensibilidad, honestidad y autenticidad. Destacan en responsabilidad (Kohlberg, citado en Guerra; 2004), incluyendo en esta característica de personalidad la responsabilidad moral, que implica preocupación y aceptación de las consecuencias de las acciones y consistencia entre lo que se piensa sobre lo que se debe hacer y lo que efectivamente se hace, o en otras palabras practican lo que se predicán y, al parecer, existe cierta relación entre el nivel de razonamiento moral en que se halla un sujeto y la actuación responsable y viceversa. Se autovaloran como personas justas que reconocen a cada uno sus derechos, asumen que son seres comunitarios y que comportarse justa y equitativamente es algo indispensable para la vida social.

Otro de los aspectos que es de suma importancia a tomarse en cuenta al querer desarrollar una forma de identificación del adolescente sobresaliente es el que se refiere al hecho de que diversos autores señalan que en este período, son las mujeres adolescentes las que están en desventaja. Shea y Bauer (1999) y Coriat (1990) enfatizan el que las mujeres sean mayormente consideradas como participantes para el estudio que los hombres sobresalientes, pues ellos han encontrado que se observa en las mujeres una serie de dificultades por alcanzar su potencial. En la educación primaria y hasta la secundaria sobresalen, pero al llegar a la adolescencia sus aspiraciones de estudiar disminuyen, Robinson y Olszowski-Kubilius (1997) encontraron que las mujeres se encuentran en una situación de desventaja, ya que al entrar a la adolescencia disminuyen sus aspiraciones por temor al aislamiento social que, según ellas, creen acompañan a los grandes logros. En contraparte, las investigaciones de Ziegler, Finsterwald y Grassinger (2005) encontraron que no hubo desventajas entre adolescentes hombres y mujeres en el desempeño de matemáticas, física y química, como se sugería en la literatura, sin embargo es importante proveer un ambiente de protección y de ayuda económica.

Respecto a los adolescentes sobresalientes, Noda (2002) en su estudio encontró que los que cursaban la educación secundaria mostraron poseer un autoconcepto superior respecto a sus compañeros no superdotados. Por su parte, Peñas (2008) indica que el alumnado con aptitudes sobresalientes presenta un menor autoconcepto general, pero, manifiesta un mayor autoconcepto académico que el resto de estudiantes. El autoconcepto académico para Herrera F., Ramírez, Roa, Herrera I. (2004) se refiere a las atribuciones personales sobre las aprobaciones o reprobaciones de los logros escolares. Entre mejores calificaciones y más premios se obtengan, mayores aprobaciones y, consecuentemente, mayor nivel de autoconcepto académico.

En México, hay una carencia de investigaciones sistemáticas que aborden el estudio de adolescentes sobresalientes. La única publicada es la de Sánchez (2004) quien desarrolló un estudio cuantitativo, transaccional de campo para la detección de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán, el cual tuvo como objetivo principal evaluar instrumentos de identificación y diagnóstico existentes y desarrollar instrumentos y criterios válidos para detectar alumnos de secundaria



con capacidades sobresalientes de zonas de desventaja socio-económica en ese estado, describiendo sus habilidades cognitivas, de motivación al logro y de creatividad. El trabajo Sánchez es de trascendencia, debido a que los datos que aporta sobre las características de los adolescentes con aptitudes sobresalientes mexicanos es relevante, pues, al trabajar en zonas rurales el autor proporciona datos sobre población sobresaliente en desventaja socio-económica.

De todo lo anterior, se puede afirmar la importancia que tiene el que haya mayores investigaciones que aborden el estudio de los adolescentes sobresalientes en México, y en este sentido cabe mencionar que se está desarrollando dentro del proyecto intitulado “Identificación y diseño de programas para alumnos con capacidades sobresalientes” financiado por la Universidad Nacional Autónoma de México (Clave, IN302209) un estudio cuyo propósito es, precisamente, caracterizar a los alumnos adolescentes sobresalientes que estudian el nivel medio superior, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años. Se parte de la base de la necesidad de conocer más sobre las características y necesidades de los adolescentes sobresalientes, así como de contar con instrumentos válidos y confiables para su detección, que le permitan al profesor darse cuenta de la existencia de éstos alumnos y prever medidas para cubrir sus necesidades educativas, hasta llevarlos a la selección adecuada de carrera conforme a sus capacidades, para evitar a) que sus características y habilidades sobresalientes se sigan desaprovechando, b) que éstas les sigan causando dificultades; o, c) que lleguen a ser ellos mismos un problema social si utilizan su potencial en actividades antisociales.

Referencias

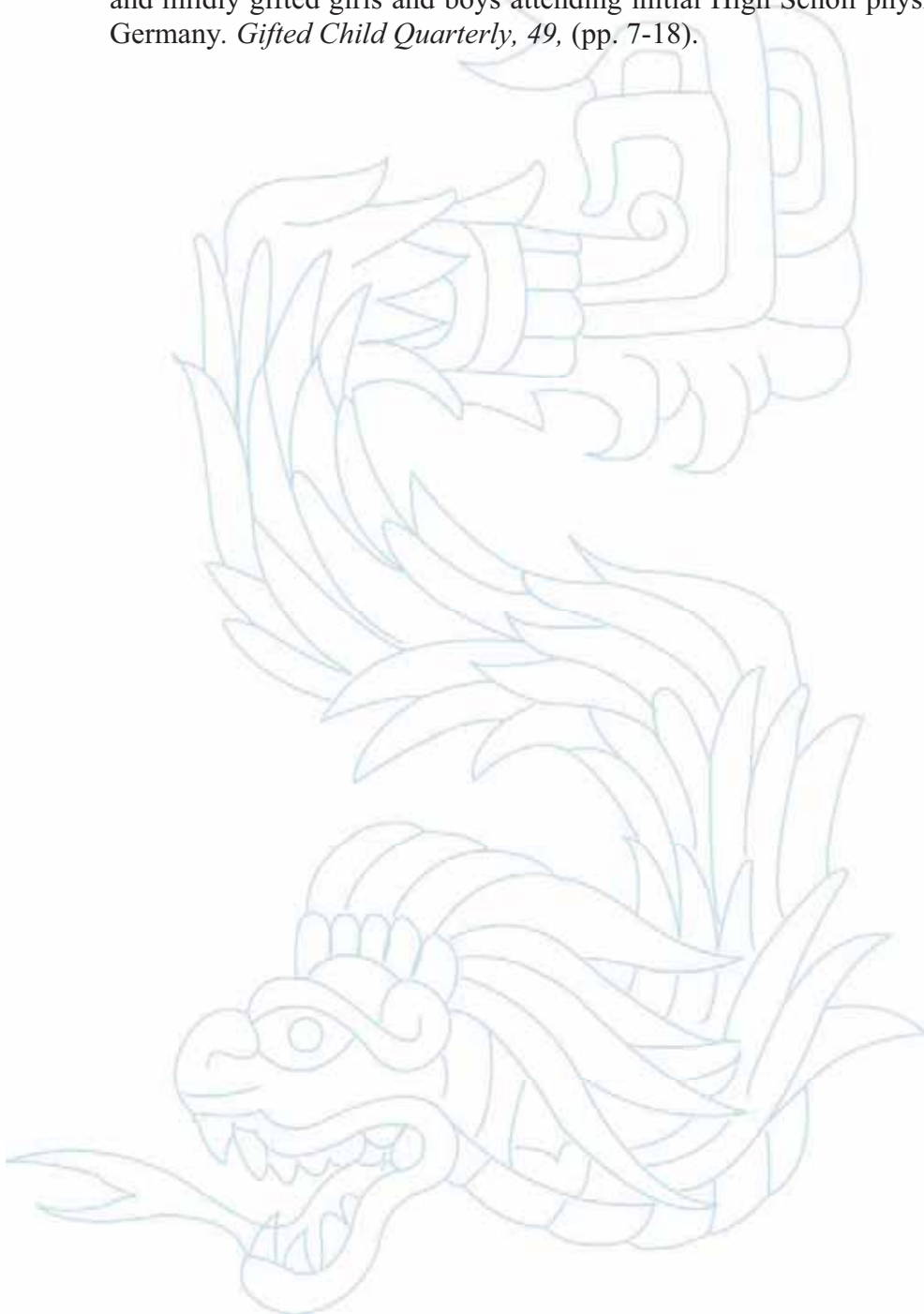
- Alfonso, J. (2003). Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. En J. Alfonso, J. Renzulli, y Y. Benito (coord.) *Manual Internacional de superdotados*. España: Fundamentos Psicopedagógicos.
- Alfonso, J. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria*. España: Narcea.
- Benito, Y. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amura Ediciones.
- Benito, Y. (2008). *La adolescencia en los alumnos con sobredotación intelectual: áreas vulnerables y trastornos asociados*. Recuperado del sitio web: www.centrohuertadelrey.com.
- Bricklin, B. Y Bricklin, P. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax- México.
- Coriat, A. (1990). *Los niños Superdotados: Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Covarrubias, P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. Tesis de maestría en Educación Especial no publicada. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Diario Oficial de la Federación (2009). *Reforma publicada de la Ley General de la Educación en DOF 22 de junio de 2009*. México. Recuperado del sitio web: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/Combo/L-147.pdf>



- Freeman, J. (1985). Una Pedagogía para los Superdotados. En J. Freeman (coord). *Los niños Superdotados: Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. España: Santillana.
- Guerra, R. (2004). *Razonamiento moral en alumnos sobredotados Intelectualmente*. II Jornadas Sobredotación Ciudad de Sevilla.
- Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J., Herrera I. (2004). ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado del sitio web: <http://www.rieoei.org/investigacion6.htm>.
- López, M. A. (1994). *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*. Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Martina, M. (2003). *Adolescentes en riesgo: Identificación y orientación psicológica*. México: Paidós.
- McCluskey, K. Y McCluskey, A (2003). Mentorato para el desarrollo del talento con poblaciones en riesgo. En J. Alonso, J. Renzulli y Y. Benito (eds.) *Manual Internacional de superdotados*. España: Fundamentos Psicopedagógicos.
- Ministerio de Educación y Cultura (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. España.
- Mönks, F. (2008). Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo optimo de repuesta. http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf.
- Moska, L. (2004). Identificación de los niños CAS. *Educación*. Núm. 43 Abril – Junio.
- Noda, M. (2003). Sobredotación, test de inteligencia e igualdad de oportunidades educativas: un apunte sociológico. *La Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado del sitio web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/384Noda.PDF>
- Peñas, F. M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. España: Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte.
- Puga, I. (2004). Los niños diferentes, con más capacidades y habilidades. *Educación*. Núm. 43 Abril – Junio.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R. & Klein, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average – Ability Students: Comparing Girls’ and Boys’ Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics. *The Gifted Child Quarterly*, vol. 52(2) pp. 146-159.
- Robinson, N. y Olzewski-Kubilius, P.(1997). Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. *Pediatrics in Review*, 18.
- Sánchez, P. (2004). *Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado Yucatán*. Disertación Doctoral no Publicado. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales cifras del ciclo escolar 2007-2008*. México.
- Zacatelco, R. F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. Disertación Doctoral no Publicado. México: UNAM.
- Shea, T. y Bauer, A (1999). *Educación Especial: Un enfoque ecológico*. México: McGraw Hill.



- Zavala, M. A. (2004). *La detección de alumnos superdotados en las escuelas primarias*. Disertación Doctoral no Publicado. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Zhang, W. Archambault, F., Owen, S., y Kulikowich, J. (1997). *Influences of internal and external frames of reference on math and verbal self-concepts for gifted and non gifted tenth grade students*. Report – Resource. USA: ERIC.
- Ziegler, Finsterwald & Grassinger (2005). Predictors of learned helplessness among average and mildly gifted girls and boys attending initial High Scholl physics instruction in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 49, (pp. 7-18).





Implementación de políticas en el campo educativo: el caso de los niños sobresalientes en las escuelas primarias públicas de Morelos

Felipe Pineda

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

felipiba@hotmail.com

Resumen

Este reporte, presenta los resultados de la investigación que tuvo como propósito revisar las políticas educativas a favor de los alumnos sobresalientes, a fin de explorar cómo son implementadas en escuelas primarias públicas de Morelos, para conocer sus implicaciones en el reconocimiento o indiferencia hacia estos alumnos.

Desde hace aproximadamente veinticinco años, se han generado de manera oficial políticas y programas para el desarrollo de su potencial. Sin embargo, en mi experiencia laboral, el contacto cotidiano que he tenido con estos alumnos y con profesores de educación regular; me ha llevado a la reflexión y cuestionamiento sobre la actitud de indiferencia hacia estos alumnos en la escuela primaria pública.

Partiendo de la dificultad para comprender las razones por las cuales, a pesar de que se ha identificado y reconocido la existencia de los sobresalientes desde las políticas educativas, el sistema educativo mexicano no ha tenido la capacidad de superar en la práctica dichas dificultades.

Se eligió un modelo de análisis de implementación para este fin, el cual considera seis variables: normas y objetivos de las políticas; los recursos de la política; la comunicación entre organizaciones y las actividades para obligar a la acción; las características de las instancias responsables de la implementación; las condiciones económicas, sociales y políticas y la actitud de los encargados.

Se contrastaron estas variables con la implementación en Morelos del programa de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), para lo cual se realizó una investigación de carácter documental.

Palabras Clave: Alumnos sobresalientes, Implementación de políticas, Escuela primaria.

Presentación

A lo largo de varios años de experiencia en la atención a los alumnos sobresalientes en escuelas primarias públicas y derivado de la observación y reflexión personal he podido constatar que los docentes muestran una actitud de indiferencia por la identificación e intervención de las potencialidades de estos alumnos. Una de las formas en las que se revela esta falta de interés es invisibilizándolos y otra, la creencia de que estos alumnos no requieren de atención especial.

En ese sentido el documento publicado por la UNESCO (2004) sobre la educación de Niños con Talento en Iberoamérica, afirma que “El primer grupo en ser ignorado sea el de los alumnos más capaces, ya que se supone, erróneamente, que a ellos **“les irá bien”** sin necesidad de mayores recursos o ajustes en la enseñanza” (p.10).

Por otra parte, señala Mercado (1986), que sobre las diversas actividades que el docente realiza tanto fuera como dentro del salón de clases, no podemos dudar que enfrenta serias dificultades para cubrir mínimamente el programa de los contenidos del grado, propiciando que utilice técnicas didácticas o procedimientos que homogenizan la enseñanza-aprendizaje, con ello se pierde la posibilidad de brindar atención a las necesidades específicas de los alumnos, entre ellos los sobresalientes.

También, podemos constatar que se han diseñado y puesto en marcha medidas legislativas, de política educativa a nivel nacional como internacional para brindar atención a estos alumnos.

Partiendo de la dificultad para comprender las razones por las cuales, a pesar de que se ha identificado y reconocido la existencia de los sobresalientes desde las políticas educativas, el sistema educativo mexicano no ha tenido la capacidad de superar en la práctica dichas dificultades, nuestro cuestionamiento inicial es el siguiente: ¿Por qué, si las políticas públicas reconocen a los alumnos con aptitudes sobresalientes, las escuelas primarias públicas son indiferentes?

En una primera aproximación a la exploración de esta pregunta, nos dimos a la tarea de revisar informes de investigaciones; políticas internacionales; políticas públicas nacionales; legislativos; artículos de investigación arbitrados; de divulgación, tesis; ponencias y libros.

Las instituciones públicas y privadas a las que accedimos son: Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE], Secretaría de Educación Pública [SEP]; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]; Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], Universidad Pedagógica Nacional [UPN], Universidad Autónoma de Tlaxcala [UAT]; Universidad de las Américas A. C.

Del estado de la cuestión que guarda el tema de los alumnos sobresalientes, pudimos corroborar que no existen trabajos que aborden el tema de la implementación de políticas, ni tampoco sobre la indiferencia de que son objeto en las escuelas primarias públicas. Esto, pone de manifiesto el vacío existente en torno al estudio de las políticas educativas y su impacto, pues no existe suficiente información para comprenderlo y explicarlo. De ahí que el tema de investigación objeto de este estudio resulte pertinente social y teóricamente.

Por lo anterior se desprende la pregunta central que guía este trabajo: ¿Cómo se han implementado en las escuelas primarias públicas las políticas educativas a favor de los alumnos sobresalientes y cómo han repercutido en la atención o indiferencia hacia estos alumnos?



El objetivo de la investigación se centró en revisar las políticas educativas a favor de los alumnos sobresalientes, a fin de explorar cómo son implementadas en escuelas primarias públicas de Morelos, para conocer sus implicaciones en el reconocimiento o indiferencia hacia estos alumnos. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo y de tipo exploratoria. Para la indagación inicial, se retomaron las experiencias de carácter empírico del autor, pero se desarrolla fundamentalmente como una investigación documental. En la revisión de los documentos se resumió la información, se presentó de manera descriptiva; establecimos las relaciones y procesos causales de la información analizada. La sistematización de la información se llevó a cabo mediante la elaboración de fichas de lectura, la construcción de rejillas de análisis y cuadros comparativos. Para profundizar en la problemática se constituyó el marco teórico a partir de una red conceptual: modelos que describen a los sobresalientes, términos y definiciones, políticas educativas sobre los alumnos sobresalientes y su implementación en México.

Modelos teóricos.

La literatura científica, reporta varios modelos que nos proporcionan explicaciones, conocimientos e investigaciones sobre los sobresalientes; los expertos Castejón, Prieto y Rojo (1997) y Zavala (2006) coinciden en establecer al menos cuatro grupos de modelos: **basados en capacidades, rendimiento, cognitivos y socioculturales.**

Estos modelos intentan aportar conocimiento para la comprensión de quiénes son los sobresalientes, talentosos o superdotados; muestran el avance que se ha tenido en la identificación de los factores determinantes y de las condiciones que afectan o favorecen el desarrollo de estos alumnos; de esta manera se aprecian las posturas tradicionales centradas en el CI como único criterio y otras más amplias y flexibles que reconocen no solo factores personales sino también de la cultura, de la política y de la economía.

Para el caso de México, se ha pasado de un modelo basado en el rendimiento a otro con un enfoque sociocultural, sin embargo la tarea pendiente consiste en revisar y analizar cómo es que los aspectos políticos, económicos y de cultura impacta en la calidad de la atención a estos alumnos. Los vacíos, las inconsistencias de los modelos y la ambigüedad con que se han identificado las características de los sobresalientes, hacen necesario el desarrollo de más investigaciones con el objetivo de aportar claridad y entendimiento en torno a este tema, pudiendo coadyuvar a la construcción de una teoría sólida.

Términos y definiciones.

Cuando usamos el término sobresaliente, incluimos todas las posibilidades de expresar el potencial superior del ser humano, para esta investigación revisamos los términos superdotado, talento, Genio, prodigio y precoz. El estudio se realizó a través de las obras de Silva y Ortiz (1989); Coriat (1990); Pérez (1993); Sipán (1999); Prieto y Castejón (2000); Pérez, Domínguez, López, Alfaro. (2001); Torres (1996) y Lorenzo (1996). Como resultado de este análisis, inferimos lo siguiente:

- Que se usan de manera indistinta las categorías de *Superdotado* y *Talento*.
- En el *Superdotado* se destaca prioritariamente un dominio intelectual general, que permite a estas personas, saber y/o adquirir conocimientos de una manera fácil en cualquier área.
- En el *Talento* se presenta el dominio en un área particular del quehacer humano, en función de habilidades, aptitudes y capacidades especiales.



- Que los términos como genio, precoz etc. poseen marcadas diferencias en sus componentes, por lo que es más fácil diferenciarlas.
- Que el concepto más abordado por los especialistas, es el de superdotación.

Es importante señalar que en nuestro país se han utilizado varios términos, el de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes y actualmente ‘alumnos con aptitudes sobresalientes’ y talentos específicos, los cuales no son empleados en la literatura especializada consultada para este trabajo, hasta el momento no hay un marco referencial claro, que fundamente estos términos.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO.

A partir de los años ochenta, se sientan las bases para la construcción de políticas dirigidas a la integración de estos alumnos, en el documento “*Bases para una Política de Educación Especial*” SEP (1980) se expresa: “Además, existen alumnos con otras características, tales como los superdotados y los autistas, que en el futuro también recibirán educación a través de esta Dirección.” (p.11)

Por primera vez el gobierno mexicano, anuncia en su Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, SEP (1984), “iniciar un esquema de apoyo a los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes” (p.27).

Durante el periodo 1988-1994, la política del Poder Ejecutivo Federal (1989), en relación al interés por la atención de los alumnos sobresalientes, considera que “Cultivar el talento de niños y jóvenes sobresalientes merece especial atención y cuidado por parte de la sociedad.” (p. 45). En 1993 estos cambios llegan a impactar en el artículo 3° Constitucional con la promulgación de la actual Ley General de Educación (1993p. 69-70), al respecto se estableció el artículo 41 en el que se expresa entre otras cosas, que la educación especial está destinada a los individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 SEP (2001p. 132-135), se resalta entre sus metas el diseño en 2002 de un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. En el más reciente programa sectorial de educación 2007-2012 SEP (2007p. 11), se enfatiza la importancia de la atención a los grupos vulnerables y con marginación entre ellos los alumnos con aptitudes sobresalientes, para lo cual se pretende brindar un apoyo financiero para su atención. En el marco de este programa, se estableció la Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como parte de la estrategia se establecieron varios acuerdos que se señalan en el documento SEP-SNTE (2008 p.48), *Prioridades y retos de la Educación Básica*, entre ellos garantizar la atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos. Recientemente, en junio del 2009 se publica en el Diario Oficial de la Federación¹ el decreto por el cual se reforma y adiciona al artículo 41 la Ley General de Educación en relación a los alumnos con aptitudes sobresalientes.

IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS.

Nos apoyaremos en otra área del conocimiento, la ciencia política, nos referiremos al término de política en el sentido como lo plantea Aguilar (2000a): se trata de la decisión de

¹Fuente: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=220952&pagina=16&seccion=1 Consultada 12 de marzo del 2010.



una autoridad legítima, adoptada dentro de su campo legítimo de jurisdicción y conforme a procedimientos legales establecidos, vinculante para todos los ciudadanos de la asociación, y que se expresa en varias formas: leyes, sentencias, actos administrativos. (p. 22).

Para el término implementación, utilizaremos los aportes de Van Meter, (2000b). Nuestra definición es explícita: la implementación de las políticas abarca aquellas acciones efectuadas por individuos (o grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos. A estas acciones pertenecen tanto los esfuerzos momentáneos por traducir las decisiones en propuestas operativas, como los esfuerzos prolongados para realizar los cambios, grandes y pequeños, ordenados por las decisiones políticas. (p. 99-100).

Para este estudio, la expresión **implementación de políticas** significará las acciones que realizan individuos o grupos públicos con el fin de lograr los objetivos de una decisión de una autoridad legítima vinculante para todos los ciudadanos de la asociación y es expresada en leyes, órdenes locales, órdenes ejecutivas y decisiones administrativas.

Modelo explicativo sobre la implementación de políticas.

Existen diversos modelos que se han desarrollado para verificar el desempeño de la implementación de las políticas públicas; exploraremos el de Van Meter y Van Horn, (2000b, pp. 117-130):

Nuestro modelo y la investigación que de él se deriva, no están diseñados para medir ni para explicar los resultados finales de las políticas gubernamentales, sino para medir y explicar lo que preferimos llamar desempeño del programa (es decir, el grado de cumplimiento real de la prestación de los servicios propuestos). (p. 101).

A continuación se exponen las variables que constituyen este modelo:

Normas y objetivos de las políticas, este aspecto, considera que los indicadores de desempeño permiten determinar el grado de cumplimiento de las normas y los objetivos. Los estándares y los objetivos están contenidos en las metas generales enunciadas en la decisión política. Muchas veces, estas normas y objetivos aparecen claramente estipulados y son fácilmente medibles.

Los recursos de la política, tiene que ver con los recursos necesarios para administrar la implementación. Estos recursos pueden incluir fondos u otros incentivos para estimular o facilitar que la implementación sea efectiva.

La comunicación entre organizaciones y las Actividades para obligar a la acción, los autores de este modelo consideran que la eficiencia de la implementación exige que las normas y los objetivos de un programa sean comprendidos cabalmente por los individuos a quienes corresponde su relación.

Las características de las instancias responsables de la implementación, en este componente del modelo se incluyen numerosos factores que tienen que ver con los rasgos estructurales de las organizaciones para implementar una política: a) la competencia y el tamaño del personal de una agencia; b) El grado de control jerárquico de las decisiones y los procesos de las subunidades de las agencias responsables; c) los recursos políticos de una agencia (como por ejemplo, el apoyo de legisladores y ejecutivos); d) la vitalidad de una organización; e) el grado de comunicación “abierta” que exista en una organización (es decir, las redes de comunicación con intercambios horizontales y verticales libres y un margen relativamente amplio de discrecionalidad en el trato con personas ajenas a la organización); f) los nexos formales e informales de la instancia con el grupo encargado de la elaboración de las políticas o de su inducción.

Las condiciones económicas, sociales y políticas, se consideren las siguientes preguntas, relacionadas con el entorno económico, social y político que puede afectar a la jurisdicción



u organización donde la implementación tiene lugar: a) ¿Son suficientes los recursos económicos disponibles en la jurisdicción (u organización) para sostener con éxito un proceso de implementación? b). ¿En qué medida (y de qué manera) afecta la implementación de la política las condiciones socioeconómicas prevaletentes? c). ¿Cuál es el estado de la opinión pública? ¿Qué tanta atención se presta al problema que enfrenta la política? d). ¿Favorece o se oponen las élites a la implementación de la política? e). ¿Cuál es la inclinación política de la jurisdicción (u organización) responsable de la implementación? f) ¿En qué medida se han movilizad a favor o en contra de la política los grupos de interés privados?

La actitud de los encargados de la implementación, el comportamiento de los encargados de la implementación que pueden afectar su capacidad y buena voluntad para ejecutar la política: el conocimiento que tienen sobre la política, la aceptación, neutralidad y rechazo hacia la misma y la intensidad de su respuesta para echarla andar.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA CAS EN MORELOS.

El modelo de atención que se propuso, surgió de la adaptación de el modelo Tríadico de *Enriquecimiento Escolar* de Joseph Renzulli y el de *Talentos Múltiples* de Calvin Taylor, los dos de origen Norteamericano. La concepción de alumno con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes que se asumió fue la de Renzulli, quien señala que ésta es producto de la interacción de tres grupos básicos de características humanas: habilidad arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea en Gómez-Palacio y Farha (1985, p. 8).

Implementación del programa CAS.

Para la exploración de la implementación del programa CAS utilizaremos las seis variables descritas, en las que se definen los vínculos entre la política y su desempeño.

Normas y objetivos de las políticas.

La atención de los alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, se llevó a cabo en el marco del programa para la Modernización educativa 1989-1994, del Poder Ejecutivo Federal (1989), según este programa, la política a seguir en educación especial se centra en:

La operación de dos nuevos modelos de atención: uno para el medio rural [...] y otro destinado a estimular el desarrollo de las capacidades de niños y jóvenes sobresalientes. Este último supone la implantación en todo el territorio nacional de procedimientos para identificarlos y realizar su seguimiento, incluye además, el diseño y la dotación de los recursos metodológicos y didácticos correspondientes, así como la organización de la participación social, principalmente de las asociaciones de profesionales de la materia. (p. 42).

En Morelos se inicia hasta el ciclo escolar 1991-1992 y según el documento *Análisis sobre el desarrollo del servicio de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en el estado de Morelos*, elaborado por el equipo CAS-MORELOS (1993a), se menciona que el trabajo de implementación se desarrolla con base en “los lineamientos de la Dirección General de Educación Especial, que a la vez, se ha sujetado a un marco teórico-metodológico basado en investigaciones de los Doctores Taylor y Renzulli.” (p. 6).

Estos lineamientos normativos y técnico-pedagógicos del programa CAS², orientaron la implementación en Morelos a cargo de una coordinación a nivel estatal, dichos documentos contenían: un paquete con las actividades para los alumnos, proceso de

² Los documentos se localizan en el archivo de la actual Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 26, lo que en su momento fue el servicio de atención a los alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.



sensibilización, en qué consiste la capacidad sobresaliente, el modelo tríadico de enriquecimiento, el sistema de identificación, el manual operativo del servicio, funciones generales del responsable estatal y coordinador, cuaderno de trabajo del maestro CAS.

Los recursos de la política.

Según Bravo y Schwankw, (1997), pioneros en la implementación del programa CAS en el D.F, respecto al proceso de selección de los recursos humanos, mencionan lo siguiente “A partir de ciertos lineamientos teóricos ya establecidos en otro país, se creó un sistema para la selección de maestros que se desempeñarían en el proyecto” (p.172).

Según Pineda y Bautista (2006), el proceso de selección del personal para conformar el equipo responsable de la implementación del programa CAS en Morelos, consistió en “la aplicación de un examen, una entrevista, así como la valoración de su preparación profesional y experiencia en educación especial.”(p. 16

El examen³ que se aplicó a todos los participantes, en el mes de enero de 1991, consta de las siguientes temas: concepción de inteligencia, características, Calvin Taylor y Joseph Renzulli, diferencias entre capacidad, aptitud, habilidad y talento, factores que favorecen el desarrollo de la capacidad, principios en que se sustenta la implantación del Modelo CAS, desarrollar un programa de atención, proceso para la atención de estos alumnos, como intervienen los contenidos académicos regulares al proceso de atención, finalidad del grupo CAS.

En la entrevista⁴, se obtenía la siguiente información: 1.nivel de disposición, 2. expectativas, 3. nivel de compromiso, 4. discurso.

Finalmente se entregaba un informe de cada una de las personas evaluadas, en relación con lo siguiente: 1.- Conocimientos y preparación, 2.- perfil, formación, experiencia, trayectoria laboral y 3.- análisis de la entrevista.

Los profesores seleccionados fueron contratados con una plaza de nueva creación, como parte de los recursos de apoyo para el programa CAS. Sin embargo también se hace referencia, al hecho de que en esta implementación el equipo de trabajo no se completó de acuerdo a la organización de las unidades CAS, este hecho se reporta en Equipo CAS-MORELOS (1993a) de la siguiente manera:

Consideramos que la falta de recursos humanos que complementen al equipo (psicólogo, trabajador social, secretaria) ha sido determinante para que la Coordinación haya tenido que desviar su esfuerzo para cubrir la carga administrativa, dejando de lado los aspectos técnicos. (p.10).

La puesta en marcha del programa, se vio afectada por la falta de apoyos financieros, según comenta Pineda y Bautista (2006), “otro aspecto, que también afectó en el quehacer educativo del equipo de trabajo, fue la falta de apoyos financieros y materiales para la operatividad y seguimiento del programa” (p.36).

En relación con la capacitación y/o asesoría, coordinada desde la DGEE, se menciona en el documento Equipo CAS-MORELOS (1993a), “tuvimos asesoría por parte de la Psic. Elda Aranda Borbón (tres días), capacitadora enviada por la misma Dirección, en la cual de manera general, hizo el planteamiento y las sugerencias sobre la implantación del Servicio.” (p. 3). Sin embargo con la nueva tendencia de la política de Modernización

³ El examen se encuentra en el archivo de la USAER No. 26. Departamento de Educación Especial del Instituto de Educación Básica en el Estado de Morelos.

⁴ Se localiza en expediente personal del Departamento de Educación Especial del Instituto de Educación Básica en el Estado de Morelos.



Educativa, la gestión y organización del esfuerzo educativo, se delega a cada una de las entidades federativas. Esta situación es reportada por Pineda y Bautista (2006):

Con ello el equipo CAS dejó de recibir la asesoría, este hecho impactó negativamente ya que el proceso de formación [de los docentes responsables de la implementación] quedó inconcluso, dejó dudas e inquietudes en relación con aspectos técnico-operativos del programa de atención. (p. 35).

La comunicación entre organizaciones y las actividades para obligar a la acción.

Para dar a conocer el programa y facilitar la participación de las autoridades, de la comunidad escolar y de los padres de familia, se utilizó el documento *sensibilización* de la DGGE (1991, pp.1-5), contiene los objetivos y etapas del proceso de sensibilización. En cuanto a las etapas, se plantea lo siguiente:

a) Autoridades educativas (Director General de Servicios Coordinados de Educación Pública, Director Federal de Educación Primaria; Jefe del departamento de Educación Especial, Jefes de Sector; Supervisores de zona de Educación Primaria y Educación Especial); b) Directores de Escuelas de Educación Primaria; c). Personal docente de las escuelas de Educación Primaria; d). Padres de Familia; e). Alumnos y f). Instituciones Educativas, Asociaciones Civiles y diversos especialistas.

En Morelos, el proceso de sensibilización se desarrolló respetando en lo general lo planteado por este documento. Para la primera etapa, el equipo responsable elaboró un paquete de material didáctico en el que se exponían de manera general los antecedentes, la justificación, la definición y las actividades a realizar con los niños sobresalientes y con todo el grupo regular y después se aplicaban los cuestionarios a supervisores y directores con el objetivo central de conocer cuál era la aceptación del programa y derivarlo a las escuelas en las que hubiera las mejores condiciones para implementar el proyecto.

Los cuestionarios aplicados⁵ contenían entre otras cosas, las siguientes preguntas:

Para supervisores: 1.- ¿Considera usted que el Modelo de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes es una alternativa pedagógica de Enriquecimiento escolar?; 2.- ¿Cree usted que el programa beneficiará a los alumnos a quienes va dirigido? 3.- ¿Cree usted que el servicio será un apoyo al profesor de la escuela primaria? 4.- ¿Le gustaría que el servicio se implante en la zona escolar que usted supervisa?

Después se aplicó a los directores de las mismas zonas escolares, la información solicitada era la siguiente:

Aulas disponibles para la implantación del servicio en su escuela; número de profesores que laboran en la escuela (profesores de grupo); número de grupos de 3° año; número de alumnos de 3° año; número de grupos de 4° año; número de alumnos de 4° año; ¿considera usted que el modelo de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes puede funcionar en su escuela?; ¿le interesa que el personal docente que labora en su escuela reciba una plática acerca de las características del modelo C.A.S.?

La importancia de este proceso se reporte en el documento Equipo CAS-MORELOS (1993a):

Esta sensibilización fue determinante en la selección de las escuelas, ya que los directores de escuela primaria, por estar al tanto de las condiciones materiales y el personal docente de las mismas, eran los indicados para proponer a su escuela como candidata a implementar el proyecto. (p. 3).

⁵ Los cuestionarios, se encuentran en el archivo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 26, dependiente del Departamento de Educación Especial en Morelos.



Finalmente el resultado fue la selección de cinco escuelas primarias de la ciudad de Cuernavaca y con ello se inició la segunda etapa de sensibilización, de la cual refiere este mismo documento, “realizamos pláticas de sensibilización con el personal Docente, alumnos de toda la escuela y padres de familia de los grados con los que se iba a trabajar” (p.3).

Características de las instancias responsables de la implementación.

Con la finalidad de establecer una coordinación entre los responsables de la implementación y los equipos de trabajo, se elaboró el *Manual Operativo del Servicio de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Escuela Primaria (3° a 6°)* DGEE (s/f), en dicho manual, se pretende “describir el esquema orgánico funcional del servicio de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en la escuela primaria (3° a 6°), para favorecer su adecuado funcionamiento.” (p. 4). El diagrama del servicio de atención a los niños CAS, presenta las siguientes funciones: coordinación general o jefe del departamento; director del servicio CAS; maestro de grupo; equipo de apoyo técnico (psicólogo, pedagogo y trabajador social) y secretaria.

Una de las dificultades que el equipo responsable del programa detectó, reportado en Equipo CAS-MORELOS (1993a) fue:

Que el Servicio no cuenta con un Supervisor, quien de manera directa intervenga en todos los aspectos administrativos que surgen en el desarrollo del Programa, desgastándose todo el equipo en solucionar los problemas que en ésta área se presentan. (p.10).

Las condiciones económicas, sociales y políticas.

Los requerimientos de la implementación, en relación con lo económico, lo social y de recursos humanos, se expone en Equipo CAS-MORELOS (1993a) de la siguiente manera:

Por lo tanto, concluimos que, el arranque de un servicio en cualquier Estado de nuestra República, requiere de apoyos financieros, técnicos y humanos que configuren una infraestructura sólida, así mismo, flexibilidad en su operación y la no exigencia de resultados inmediatos, cuando se requiere de acciones pausadas pero bien dirigidas. (p. 12).

El equipo responsable de la implementación vivió transformaciones resultado de las políticas educativas, según Pineda y Bautista (2006) en particular “podemos mencionar el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica” (p. 9)

La actitud de los encargados de la implementación.

En relación al equipo, Pineda y Bautista (2006) mencionan que “el trabajo no ha sido fácil, a pesar de que son profesionales dedicados y comprometidos.” (p. 11). Y sobre el personal, agrega:

Un rasgo característico del personal que ha integrado este servicio es que año con año ha hecho una valoración de las acciones emprendidas a favor de los niños sobresalientes. Desde su primer año ha analizado someramente el desarrollo de su trabajo pedagógico, han acudido a diferentes instancias académicas a solicitar asesoría, apoyo, acompañamiento en sus acciones educativas mismas que les ha implicado dar más tiempo del previsto en sus contratos laborales pero que les ha redituado mayor experiencia y conocimiento en esta área. (p. 8-9).

En esta aproximación al análisis de la implementación del programa en Morelos, desde un enfoque documental, nos muestra que los objetivos planteados desde las políticas educativas no se logran concretar en la práctica, ya que conforme baja desde las autoridades a la escuela, van enfrentando circunstancias económicas, sociales, políticas y culturales, que afectan el logro de su propósito original.

Por otra parte, nos muestra el reconocimiento sobre la existencia de alumnos con talentos, capacidades, ritmos e intereses que requieren de espacios específicos que brinden oportunidades educativas para el desarrollo de su potencial. Muestra también la existencia



de una estructura institucional de educación especial con recursos humanos capacitados para coordinar el trabajo técnico administrativo para la atención a estos alumnos, sin embargo con carencias económicas y materiales que dificultan la puesta en marcha de tipo de proyectos y programas.

Uno de los problemas del diseño del programa CAS, que se hizo visible al momento de la implementación, reside en la adopción de modelos generados en otros contextos extranjeros, ya que los parámetros que estos consideran, no corresponden al perfil encontrado en la población escolar mexicana. El estudio revela la falta de seguimiento y evaluación del programa CAS.

Conclusiones

Los logros y hallazgos que encontramos en relación a nuestra pregunta de investigación aunque no son concluyentes, muestran información con gran valor y riqueza por las condiciones en que están emergiendo. Lo anterior, pone de manifiesto el vacío existente en torno al estudio de las políticas educativas y su impacto pues no existe suficiente información para comprenderlo y explicarlo. De ahí que el tema de investigación objeto de este estudio resulte pertinente social y teóricamente y con el mismo pretendemos realizar una primera aproximación que permita sentar las bases para el desarrollo de futuras investigaciones, incluyendo la mirada de quienes vivieron la experiencia del programa CAS: como los alumnos sobresalientes, los profesores de educación especial y de las escuelas regulares, los directores, supervisores, autoridades educativas, los padres de familia, entre otros, para saber si efectivamente en la práctica se logra la atención e inclusión o bien se ejercen prácticas de exclusión o indiferencia hacia estos alumnos.

La elaboración del estado de la cuestión presenta avances importantes, muestra la existencia de brechas y oportunidades de investigación como son la diversidad, la identidad, la exclusión y la vulnerabilidad, de ahí la importancia de formar profesionales para dar respuesta a estas temáticas, desde las aristas de la educación, de la sociología o desde las ciencias políticas, entre otras. La revisión sobre el debate del uso indistinto de los términos superdotado, talento, genio y precoz nos ha permitido ver que cada uno de los términos tiene diferencias específicas. En México una tarea pendiente, se sitúa en relación al hecho de que no hay un marco referencial claro, que fundamente los términos que se han utilizado, es decir, el de capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) y el de aptitudes sobresalientes(AS) y talentos específicos utilizados actualmente en nuestro país.

En México, en los últimos 25 años se han llevado a cabo acciones tendientes al reconocimiento, la atención y la inclusión de los niños con capacidades sobresalientes, a través declaraciones y pronunciamientos internacionales y programas, leyes, acuerdos y alianzas a nivel nacional.

Para el caso de Morelos, se implementa el programa CAS en el ciclo escolar 1990-1991. El análisis de la documentación relacionada con la implementación del programa CAS, nos ha permitido constatar que los alumnos sobresalientes son reconocidos desde las políticas educativas, y que las intenciones y propósitos que en ellas se expresan, conforme la política se va implementando, -desde las autoridades hasta las escuelas- se va enfrentando a circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales, que afectan el logro del propósito original de brindar atención y favorecer el desarrollo del potencial de los niños.

Para la puesta en marcha del programa se seleccionó un equipo encargado de la implementación del programa CAS, que se caracterizó por su actitud comprometida,



responsable y entusiasta, que aunada a sus fuertes relaciones interpersonales lograron una respuesta intensa para echar a andar el programa; en cierta medida lograron sostener el programa a pesar de las carencias de recursos, con lo cual se corrobora lo que varios autores mencionan en los modelos de análisis sobre la importancia del compromiso, motivación y las relaciones interpersonales de quienes pretenden realizar la implementación. Esto nos muestra el reconocimiento de la existencia de alumnos con talentos, capacidades, ritmos e intereses que requieren de espacios específicos que brinden oportunidades educativas para el desarrollo de su potencial. Muestra también la existencia de una estructura institucional de educación especial con recursos humanos capacitados para coordinar el trabajo técnico administrativo para la atención a estos alumnos, sin embargo con carencias económicas y materiales que dificultan la puesta en marcha de este tipo de proyectos y programas.

Sin embargo, la implementación de este programa enfrentó una serie de situaciones que afectaron el éxito y el logro de los objetivos planteados por el mismo:

- Los recursos financieros y materiales para sostener la operatividad del programa, no fueron suficientes para incentivar a las escuelas, a los maestros de educación especial y de las escuelas primarias ni para su seguimiento en actividades de sensibilización, atención a los alumnos y de capacitación que requerían.
- No se conformó el equipo interdisciplinario con el área de psicología y trabajo social conforme al organigrama de funciones, provocando el desvío del trabajo técnico de los docentes hacia funciones de tipo administrativas.
- Tampoco se contó con los apoyos económicos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades y la capacitación de los docentes.
- El estudio revela la falta de seguimiento y evaluación con la finalidad de orientar y reorientar la implementación del programa en función de las necesidades, dificultades y logros que se van presentando en el transcurso de la puesta en marcha.
- La política de descentralización de la educación básica, afectó seriamente el seguimiento de la operatividad del programa CAS, ya que cada estado se debió hacer responsable de operar el programa, desde la Dirección General de Educación Especial y con ello la capacitación que se realizaba desde el centro, se suspende.

En relación con este último punto, en el COMIE 2004, se comenta que en este contexto de modernización educativa se modifica el artículo Tercero Constitucional y se establece el artículo 41 de la Ley General de Educación, en el programa de modernización educativa se reconoce que, “para intentar resolver los rezagos de la educación en el país, se requiere eliminar el sistema paralelo de EE pues la dispersión geográfica de los servicios, hacía poco accesibles los servicios de EE para la población que los requería” (p.215-216).

Como puede observarse, el proceso de modernización podría cuestionarse sobre las motivaciones y causas de fondo en el impulso hacia la integración, la inclusión, o la “atención con equidad” como se postula en el artículo 41 en mención. Es notorio que las circunstancias políticas y económicas tienen un peso específico en la implementación de medidas, acciones y programas para la atención en las diferentes esferas de la sociedad.

Con el planteamiento de la ‘integración educativa’, estos programas en los cuales participaban profesores de EE, pasan a estar a cargo de las escuelas de educación regular, por lo que estas escuelas deben hacerse cargo de la atención de todos los alumnos sin importar sus características, desde 1993, se entiende de manera oficial por integración educativa el *“reconocer que las necesidades educativas especiales son relativas y que*



dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local”, así como, “reconocer las dificultades que surgen de la interacción entre las características del alumno y las del contexto”.

Esta postura política y educativa, hace que los niños con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y los niños regulares sean atendidos en planteles de educación básica regular, con ello las condiciones de trabajo de los profesores se ven afectadas debido a la exigencia de hacer uso de prácticas más inclusivas, asumiendo un abanico más grande de responsabilidades, con las limitaciones personales de formación para el desarrollo de dichas labores, frente a un ambiente de limitaciones y expectativas, de inseguridad y falta general de estímulo.

Aunado a esto, debemos considerar las características de los sistemas educativos, de tipo homogeneizante, que atienden a personas con características muy diversas, lo cual como ha sido señalado por la UNESCO, “supone una barrera importante para lograr el pleno aprendizaje, [...] este carácter ha conducido a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de lo supuestamente normal o frecuente, son considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o simplemente ignorados”

Con la información expuesta hasta el momento, creemos que hemos realizado una aproximación que explica en parte el estudio de la indiferencia hacia estos alumnos, para futuros trabajos de investigación se considera necesario aplicar otras herramientas a través de las cuales se puedan conocer las opiniones directas de los actores participantes del programa CAS como los docentes, los alumnos que participaron en el programa, los padres de familia y las autoridades educativas. Sería interesante poder cruzar información con el programa que está actualmente en marcha, para la atención específica de los sobresalientes, denominado AS (aptitudes sobresalientes) y Talentos Específicos, el cual se ha implementado a partir del ciclo escolar 2006-2007.

Bibliografía

- Acereda A. y Sastre S. (1998). La superdotación. Madrid, España. Síntesis.
- Aguilar, L. (2000a). La hechura de las políticas. México D.F. Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L. (2000b). La implementación de las políticas. México D.F. Ed. Miguel Ángel, Porrúa.
- Aguilar, L. (2007). Problemas Públicos y agenda de gobierno. México, D.F. Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- Alonso, J., Renzulli J., Benito Y. (2003). Manual internacional de superdotación. Madrid, España. EOS.
- Arroyo, M. (2008). Análisis de las Representaciones de la discapacidad en tres ambientes educativos: familia, escuela y trabajo. Tesis Doctoral en Educación, Universidad Autónoma de Estado de Morelos.
- Benito, Y. (1999). ¿Existen los superdotados? Barcelona, España. PRAXIS.
- Benito, Y. (2006). Cap. 4 “Identificación temprana” en Valadez, Betancourt y Zavala. Alumnos Superdotados y Talentosos. México, D.F. Manual Moderno.
- Blanco, María del Carmen. (2001). Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Educación Primaria. Valencia, España. CISS PRAXIS.
- Bravo, G., y Schwankw, E. (1997). Tesis de Licenciatura, UNAM. Facultad de Psicología.
- Castejón J., Prieto M., Rojo A. (1997). Capítulo 1: Modelos y Estrategias de Identificación del Superdotado en Prieto M. Identificación, Evaluación y Atención a la diversidad del superdotado. Ed. Aljibe. España.



- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2009). Programa de actividades del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz,
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2004). Estados de conocimiento, Aprendizaje y Desarrollo. México, D.F.
- Coriat, A. (1990). Los niños superdotados. Barcelona, España, ed. Herder.
- Cuaderno de Integración educativa No.3. Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. (1994). México, D.F.
- Cuaderno de Integración educativa No.4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). (1994). México, D.F.
- Cuaderno de Integración educativa No.5. La integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos. (1994). México, D.F.
- Dirección General de Educación Especial. (s/f). Manual Operativo del servicio de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la escuela primaria (3° a 6°). México. D.F.
- Dirección General de Educación Especial. Dirección Técnica (1990). Primer paquete teórico básico del proyecto CAS Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, México, D.F.
- Dirección General de Educación Especial. Dirección Técnica (1991). Segundo Paquete Didáctico para el proyecto de atención al niño con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en el nivel de primaria, México, D.F.
- Dirección General de Educación Especial, Dirección Técnica (1991). Sensibilización., México. D.F.
- Donald S. Van Meter y Carl E. Van Horn. (2000). *1. "El proceso de implementación de las políticas. Un Marco Conceptual en La implementación de las Políticas"* en Aguilar, Luis. La implementación de las políticas. México, Miguel Ángel Porrúa.
- Elmore, F. (2000b). "Modelos Organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales" en Aguilar, L. (Coord.) La implementación de las políticas. México, D.F. Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- Equipo CAS-MORELOS. (1993a). Análisis sobre el desarrollo del servicio de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en el Estado de Morelos. Documento de trabajo.
- Equipo CAS-MORELOS. (1993b). Estrategias metodológicas para la atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en el Estado de Morelos. Documento de trabajo
- Gómez-Palacio, M. & Farha, I. (1985). Proyecto de Implantación en México de un Programa Educativo para la Atención de Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, Mimeo, México, D. F.
- Lorenzo, R. (1996). El talento en la escuela primaria. Tesis doctoral en ciencias pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona." Facultad de Pedagogía. La Habana, Cuba.
- Ley General de Educación, (1993).México.
- López, A. (2009). La educación del dotado en los niveles G10+, Manual Moderno. México, D.F.
- Mercado, R. (1986). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria, en La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates, en Rockwell, E y R. Mercado, Cuadernos de Educación. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", Jomtien, Tailandia. Fuente <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> Consultada el lunes 15 de junio del 2009.
- Pérez de Lara. (2001). "Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta" en Larrosa J. y Skliar C. (Eds.). Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Ed. LAERTES, España.
- Pérez, L., Domínguez, P., López C. & Alfaro E. (2001). Educar hijos inteligentes: superdotación, familia y escuela. Madrid, España. Ed.CCS.
- Pérez, L. (1993). Diez palabras clave en los superdotados. Navarra, España. Verbo divino.
- Pineda M. y Bautista J. (2006). La atención educativa al niño sobresaliente en la escuela primaria pública del Estado de Morelos. Breviarios de pedagogía, UPN Morelos.



- Poder Ejecutivo Federal. (1989). Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México, D.F.
- Prieto, Ma. Dolores. (1997). Identificación, Evaluación y Atención a la Diversidad del Superdotado. Málaga, España. Ed. Aljibe.
- Prieto Ma. Dolores y Castejón J. (2000). Los superdotados: esos alumnos excepcionales. Málaga, España. Ed. Aljibe.
- Quivy, R. y L. V. Campenhoudt (2006). Manual de investigación en Ciencias Sociales. Ed. Limusa, México, D.F.
- Rayo. J. (1997). Necesidades educativas del superdotado. Madrid. Ed. EOS.
- Real Academia Española. (s/f). Diccionario de la Lengua Española, vigésima segunda edición. Fuente consultada en marzo del 2010. http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=indiferencia
- Rein M. y Rabinovitz F. (2000). “la implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción” en Aguilar, L. (Coord.) La implementación de las políticas. México, D.F. Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial. (1980). Bases Para una Política de Educación Especial. México. D.F.
- Secretaría de Educación Pública (1984). Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. (Versión abreviada). México, D.F.
- Secretaría Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006, México.
- Secretaría de Educación de Guanajuato. (2005). “Identificación y atención de alumnos con aptitudes sobresalientes en el aula”.
- Secretaría Educación Pública. (2007). Programa Sectorial 2007-2012, México.
- Secretaría Educación Pública. (2008). Documento de trabajo 2008-2009, Atención Educativa a niños, niñas y jóvenes con Aptitudes Sobresalientes. México, D.F.
- Secretaría Educación Pública – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2008). Prioridades y retos de la educación básica. Curso básico de formación continua. México, D.F.
- Secretaría de Gobernación. (2009). Diario Oficial de la federación, Fuente: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5095301&fecha=22/06/2009&cod_diar_io=220952. Consultada 12 de marzo del 2010.
- Silva y Ortiz, M. (1989). El niño Sobredotado. ¿Cómo orientarlo? Consejos prácticos para padres y maestros. México, D.F, EDAMEX. 265 p.
- Sipán, A. (1999). Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos, actas del Congreso Internacional. Zaragoza, España. Mira Editores.
- Torres O. (1996). Propuesta para una estrategia pedagógica para el desarrollo del alumno talentoso. Proyecto Argos, La Habana, Cuba.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca de Principios. Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. España.
- UNESCO (2004). *La educación de Niños con Talento en Iberoamérica*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Valadez, Betancourt y Zavala. (2006). Alumnos Superdotados y talentosos. México D.F. Manual Moderno.
- Valadez M. y Valencia S. (2010). Desarrollo y educación del talento en adolescentes niveles básico y medio superior. Ed. Universitaria, Guadalajara, Jalisco, México.
- Van Meter y Van Horn (2000b). “el proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual” en Aguilar, L. (Coord.) La implementación de las políticas. México, D.F. Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- Zavala, María Alicia. (2006) Cap. 1 “Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes” en Valadez, Betancourt y Zavala. Alumnos Superdotados y Talentosos. México, D.F. Manual Moderno.



La educación inclusiva vista desde los estudiantes con aptitudes sobresalientes

Leticia García y Gabriela López-Aymes
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
leticia_gr22@hotmail.com

Resumen

Un interés especial por la situación escolar de la niñez a nivel mundial se ha puesto de manifiesto en las últimas décadas. El tema de la atención a la *diversidad* está en el centro de los debates. Sin embargo, las instituciones educativas modernas han empujado fuertemente un proyecto con fines universales tendiente a someter *lo diverso* para *normalizarlo*.

La tensión generada por ambas posturas tiene su impacto en la acción escolar. Las actitudes de los actores escolares ante lo diferente y lo diverso, emergen de las creencias que subyacen a ambas nociones, de ahí que al conocer la mirada de los estudiantes se pueda observar y comprender, como ellos viven dicha tensión en el contacto diario con compañeros y profesores.

Los modelos propuestos para atender a la diversidad se plantean como incluye, demandando profundas *transformaciones* en los centros escolares. Sin embargo, dichas transformaciones implican modificación en los *principios* y las *actuaciones* de los agentes escolares. Dichas actuaciones dependen de las *creencias* que se mantienen, en muchas ocasiones, bajo la forma de pensamiento del sentido común creados colectivamente, el que además de proveer y reproducir conocimiento concede sentido a la realidad social. Y dado que dichas creencias se consideran verdades desde el momento mismo de su formulación, pocas veces son sometidas a verificación.

De ahí la importancia de indagar en torno a las creencias que tienen tanto los padres, profesores y compañeros en relación a las aptitudes sobresalientes y al talento, así como la propia visión del estudiante con estas características. En este sentido, en esta comunicación se presenta el análisis de entrevistas a profundidad con alumnos de primaria detectados con aptitudes sobresalientes, lo que nos permitirá conocer la forma en que los sujetos actúan y reconstruyen dicho sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.

Palabras clave: Educación inclusiva, representaciones sociales, aptitudes sobresalientes



La educación inclusiva vista desde los estudiantes con aptitudes sobresalientes

La educación inclusiva.

Muchos países Iberoamericanos han orientado y reorientado sus políticas educativas durante las últimas décadas, éstas se han materializado en acciones específicas con el firme propósito de alcanzar las aspiraciones de una educación inclusiva (Benavidez, Maz, Castro y Blanco, 2004).

La educación inclusiva plantea un paradigma alternativo al médico-psicológico que dio origen a los conceptos de “enfermedad” y “diferencia” (Aguilar, 2004). Nociones que aportaron el sustrato para la instauración de la educación regular y especial, esta última, ha atendido a estudiantes clasificados y etiquetados con requerimientos educativos especiales, fomentando con ello su segregación y/o exclusión en algunos ámbitos de relación, como la familia, la escuela y la comunidad.

En el caso de estudiantes con sobredotación intelectual, la educación especial se caracterizó inicialmente por ser una intervención segregadora que dificultó en ocasiones la integración e inclusión de estos niños, niñas y jóvenes, generando incluso actitudes adversas hacia ellos derivadas de mitos, estereotipos, prejuicios, teorías implícitas, creencias que circulan socialmente (Martínez y Guirado, 2010; Peñas, 2009).

La falta de reconocimiento de las necesidades específicas de estos estudiantes, ha tenido algunas repercusiones en su desempeño escolar entre las que se puede señalar: la desmotivación, el aburrimiento, la falta de hábitos de estudio y la homogeneización curricular, las que han llevado no solo al descenso en rendimiento académico, sino también al fracaso o abandono escolar. Por lo tanto, es conveniente tener presente que las capacidades intelectuales y cualquier habilidad, no se desarrollan espontáneamente en el individuo ni de manera aislada, sino que intervienen factores personales y sociales relativos a la motivación, la satisfacción personal, el autoconcepto, y a los aprendizajes de habilidades sociales que se ponen en juego en todas las interacciones familiares, escolares y sociales (López, Arancibia y Bralic 2002; Peñas, 2009; Sánchez, 2006; Vialle, Heaven y Ciarrochi, 2007).

Lo planteado previamente, explica en parte el énfasis puesto por varios países en la educación inclusiva, que aspira a lograr que todo estudiante independientemente de su condición, pueda tener la posibilidad de recibir educación en la escuela, considerando sus diferencias en cuanto a vías, estilos y ritmos de aprendizaje, así como sus necesidades, intereses, motivaciones y expectativas. Los principios de la educación inclusiva como lo expresan Booth y Ainscow (2002) y Macarulla y Saiz (2009), entre otros, giran alrededor de un núcleo principal que consiste en la eliminación de barreras que impiden la participación, la socialización y el aprendizaje de todos los estudiantes, considerando su diversidad, tanto en sus formas de aprender, ser y relacionarse, tomando como base el fortalecimiento al estudiante a partir de sus capacidades y potencialidades dentro de su aula.

En ese sentido, Stainback y Stainback (2004) plantean que para alcanzar dichos principios, es imprescindible que se acepte y reconozca a todos los estudiantes considerando sus diferencias. Además, las escuelas tendrían que transformarse en comunidades inclusivas, donde predomine el interés y la acogida de todos y cada uno de



sus miembros, convirtiéndose de esta manera, en lugares seguros donde reciban los apoyos educativos y sociales que requieren estos estudiantes. Sin embargo, aún existen barreras de tipo social, que están impidiendo dicha aceptación y reconocimiento por parte de los actores escolares y aún por las familias.

Desde esta óptica, la educación inclusiva adquiere un matiz más complejo, pues implica el abandono de modelos clasificatorios y competitivos establecidos como parámetros normales, que se han establecido en la escuela en función de los ritmos y estilos de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, apreciándose una fuerte dinámica tendientes a la homogeneización (Macarulla y Saiz, 2009)

Obviamente que la tensión generada por ambas posturas es una cuestión compleja a resolver, pues como señala Vlachou (1999), la inclusión implica un cambio de actitudes y actuaciones docentes fundadas en creencias y valores de tipo inclusivos. Sin embargo, sostiene que estas actitudes no han sido suficientemente exploradas ni desde la perspectiva de las formaciones sociales, ni dentro de los contextos sociales que las construyen.

Las actitudes hacia los estudiantes sobresalientes

Desde el año 2005, Abril ha insistido en que la consecución de una educación inclusiva y diversa, depende de un cambio de cultura en tres niveles fundamentalmente; el institucional, docente y metodológico-didáctico (citado en Martínez y Guirado, 2010).

Sin embargo, y, a pesar de los avances alcanzados a nivel legislativo en varias naciones, aún no se han alcanzado plenamente las metas de la educación inclusiva. Esto, corrobora la complejidad de la tarea, la que en la práctica cotidiana enfrenta fuertes resistencias educativas (Álvarez, 2004; Arnaiz, 2003; Jiménez, 2002; Rayo, 2002; Vlachou, 1999)

Indagaciones realizadas en torno a los mitos, prejuicios, estereotipos, teorías implícitas y creencias sobre estudiantes con aptitudes sobresalientes¹, han mostrado que al ser identificados y etiquetados estos niños y jóvenes, se crean una serie de ideas, decisiones y actitudes que pueden llegar a convertirse en obstáculos para su desarrollo (López, Arancibia, y Bralic, 2002; Lorenzo, 1996; Martínez y Guirado, 2010; Peñas, 2009; Silva y Ortíz, 1989).

Martínez y Guirado (2010), han recuperado de manera directa con los profesores, padres y en la prensa algunos estereotipos que sobre estudiantes con aptitudes sobresalientes existen:

¹ En este artículo se entiende por “Persona con aptitudes sobresalientes” al término acuñado en México por la Secretaría de Educación Pública que lo define como: “aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico- tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses en su propio beneficio y el de la sociedad” (SEP, 2006).

Tabla 1. Estereotipos generales y sobre la competencia socioafectiva.

Estereotipos	
Generales	Competencia socioafectiva
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pueden hacerse genios, sólo hace falta entrenarlos ➤ No hay sobresalientes, hay niños sobreestimulados ➤ La inteligencia es un don (un hecho al azar, una gracia divina) ➤ La inteligencia es hereditaria (de tal palo, tal astilla) ➤ Claramente la inteligencia depende de la raza, el sexo, la clase social, , etc ➤ Es fácil detectar sobresalientes (ya se les nota desde pequeños). ➤ Patosos, débiles y enfermizos, poco hábiles en actividades deportivas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alta capacidad de liderazgo, buena adaptación social ➤ Incapacidad de relacionarse con sus pares de edad ➤ Problemas de comunicación y sociabilidad ➤ Problemas en las relaciones profesor-alumno ➤ Sólo se relacionan con personas de más edad ➤ Solitario, introvertido, extraño ➤ Problemas emocionales y de adaptación: son hipersensibles ➤ Más incidencias de patologías mentales

Tomado de Martínez y Guirado (2010)

Tabla 2. Estereotipos sobre la competencia escolar generales y sobre la competencia en la intervención educativa.

Estereotipos	
Competencia escolar	Intervención educativa
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alto rendimiento académico ➤ Fracaso escolar ➤ Igual rendimiento en todas las materias ➤ Sólo rinde en aquello que le gusta (es vago y caprichoso) ➤ Motivación intrínseca para el aprendizaje ➤ Desmotivación, aburrimiento crónico 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No hace falta ninguna intervención, ya que son muy inteligentes ➤ Situarlos con sus pares de edad mental es suficiente ➤ Hay que exigirles más rendimiento escolar en todas las áreas del currículo ➤ Hay que frenarlos para que sea igual que los demás y no tengan problemas ➤ No hay que reforzarlos en nada, deben tener tiempo para desarrollar sus inquietudes ➤ Lo mejor es hacer escuelas, así no tendrán problemas de adaptación o de auto estima ➤ Todos los niños y niñas con aptitudes sobresalientes necesitan de algún tipo de apoyo psicológico y pedagógico ➤ Hay que hiperestimularlos para que no pierdan sus capacidades

Tomado de Martínez y Guirado (2010)

A través de esta serie de prejuicios y estereotipos nos percatamos de las ideas, representaciones y valoraciones que se traducen en actitudes hacia estos estudiantes. Las actitudes están vinculadas a los juicios valorativos que constantemente realizamos en función de la dicotomía bueno-malo o positivo-negativo.



De acuerdo al modelo tripartita la actitud posee tres componentes: a) Cognición (considerando los pensamientos y creencias); b) Afectividad (donde se incluyen sentimientos y emociones) c) Conductual (donde están consideradas las intenciones, las disposiciones a la acción y los comportamientos dirigidos hacia el objeto actitudinal).

De tal manera que la valoración que hagamos de nuestro entorno físico y social, nos permite reconocerlo para dirigir nuestra atención, nuestros pensamientos y nuestras conductas, así como tomar decisiones que nos ayuden a simplificar y a mantener un equilibrio en un entorno complejo y en ocasiones incomprensible.

Como podemos observar en los cuadros presentados, donde los estereotipos explicitados manifiestan una serie de ambigüedades, confusiones y contradicciones, derivadas de los sentimientos contrapuestos que provoca la aptitud sobresaliente, ya por un lado despierta admiración y orgullo y por otro envidia y temor, como lo especifican Martínez y Guirado (2010), o como lo sentimientos ambivalentes de amor-odio proponen López, Arancibia y Bralic (2002).

Es claro que en esta gama de posiciones tan diversas se dificulte alcanzar los consensos y acuerdos requeridos para que en los centros escolares se logren las transformaciones que demanda la educación inclusiva. De ahí que retomando el planteamiento anunciado previamente consideramos imprescindible el reconocimiento de las creencias y actitudes de todos los implicados, en la creación de las comunidades que aspiran a una educación inclusiva.

Para lograr dicho reconocimiento, en esta investigación asumimos una perspectiva psicosociológica, que nos permita comprender cómo se forman las relaciones sociales institucionalizadas, y de qué manera éstas perpetúan las ideologías y las prácticas excluyentes en la escuela (Vlachou, 1999).

Consideramos pues, de suma trascendencia que en esta investigación se escuche la voz de estudiantes con aptitudes sobresalientes y de los actores educativos con los que interactúa cotidianamente, de manera tal, que sean los propios destinatarios de la educación inclusiva, quienes ofrezcan una mirada desde nuevos ángulos (Susinos, 2009), para que a través de la explicitación de sus creencias podamos entender las actitudes y comportamientos que de ellas derivan.

Las Representaciones Sociales (creencias) en estudiantes con aptitudes sobresalientes

Moscovici (1986) plantea la teoría de las representaciones sociales para el estudio de fenómenos particulares como formas específicas de comprensión, que pueden ser analizadas a través de conversaciones cotidianas y de los discursos individuales o colectivos que dan cuenta del conocimiento de sentido común.

Este sentido común responde a las necesidades del hombre contemporáneo de comprender su realidad social, que es compleja, dinámica, y cambiante donde se elaboran filosofías de sentido común a partir de creencias, de saberes, de ideologías, de sistemas de pensamiento o de conocimientos científicos socializados, que se propagan por medio de acelerados sistema de comunicación (Álvarez, 2004).



Siguiendo a Álvarez (2004) el objeto de estudio de la teoría de las representaciones sociales serían todos los fenómenos relacionados con la ideología, entendida ésta, como el sistema de representaciones y actitudes que forman la realidad social, considerando fenómenos como las creencias, los prejuicios sociales y raciales, los mitos, los estereotipos, etc.

Para Moscovici la representación social es la forma de entenderse y comunicarse en un grupo o sociedad particular, mediante la cual se construyen la realidad y el conocimiento de la vida cotidiana, que como señala Jodelet (2004) se corresponde con imágenes que condensan significados o sistemas referenciales con los que se interpreta y se da sentido a lo que nos acontece.

Consideramos pues que el marco conceptual que nos ofrece la teoría de las representaciones sociales, nos ayuda a entender cómo se construyen esos conocimientos de sentido común, cómo se difunden individual y colectivamente y cómo se transforman (Estrada, Oyarzúm e Yzerbyt, 2007)

Un ejemplo de la aplicación de esta perspectiva teórica en el campo de las aptitudes sobresalientes es un estudio realizado por López, Arancibia y Bralic (2002), en donde se exploraron las creencias y supuestos para entender cómo un grupo social determinado construye la realidad y el conocimiento de los alumnos con talento académico y de qué manera influyen en las acciones tendientes a su desarrollo. Este trabajo hace un valioso aporte desde la perspectiva de las representaciones sociales.

Objetivo

Este trabajo de investigación tiene como objetivo:

Conocer cuáles son las representaciones sociales (específicamente las creencias) que los alumnos con aptitudes sobresalientes y con talento tienen en relación a esta condición, y si ésta, es aceptada o negada como parte constitutiva del concepto de sí mismo.

Método

Tipo de estudio:

Esta será una investigación de corte cualitativo, con alcance descriptivo, en la que se analizarán las representaciones sociales que tienen los niños y niñas detectados con aptitudes sobresalientes intelectuales sobre sus propias capacidades.

Escenario:

La investigación se está llevando a cabo en las escuelas primarias públicas del municipio de Cuernavaca Morelos que participaron en el proyecto de investigación Núm. 085920 financiado por Fondos sectoriales de educación SEB/SEP CONACyT 2007 durante el ciclo escolar 2008-2009. En la primera fase de este proyecto se detectaron a niños con aptitudes sobresalientes intelectuales que cursaban 5° y 6° de primaria.



Participantes:

Niños y niñas detectados con aptitudes sobresalientes intelectuales. Criterios de inclusión: aquellos niños que hayan sido detectados en el proyecto señalado y que continúen escolarizados. Que participen de manera voluntaria. Para la presente comunicación, se presentan resultados de la entrevista de un niño que cursa actualmente el 6° en una escuela pública en el Municipio de Cuernavaca, Morelos, México.

Procedimiento:

- a) En primer término se gestionó la autorización de los administradores educativos para realizar la invitación a las escuelas, los profesores, los padres y los alumnos para su participación
- b) Establecer comunicación con directivos y docentes para presentar el planteamiento de la investigación, a la vez de entregar las cartas-invitación correspondientes.
- c) En seguida se localizó a los estudiantes que cumplían los criterios de inclusión en cada una de las escuelas.
- d) Establecer comunicación con los y las estudiantes para conocer su interés en participar en la investigación.
- e) Establecer comunicación con los padres de familia de aquellos estudiantes que aceptaron participar, para solicitar su autorización por escrito.
- f) Proceder posteriormente a la recolección de datos, al análisis, devolución y publicación de los mismos.

Técnicas de recolección de datos:

Las técnicas para recolectar los datos son dos principalmente:

- a) Entrevistas individuales.- La entrevista es un proceso comunicativo, por medio del cual el informante proporciona información relativa a su biografía, se considera la herramienta más adecuada para indagar la forma en que los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.
- b) Grupos de discusión.- En tanto que, en el grupo de discusión se encuentran las características del discurso social o ideología. (Delgado y Gutiérrez, 1999)

Estrategia para el análisis de análisis de la información.

Se han delimitado cinco dimensiones en el guión de la entrevista. Por un lado, se trata de indagar la percepción que tiene el niño sobre sus propias capacidades y logros. Por otro lado, se indaga la percepción que tiene el niño sobre lo que sus profesores y compañeros piensan sobre sus capacidades y logros. La información que se obtenga será sometida a un análisis de contenido. Se realizará un análisis temático del contenido por medio del programa Atlas Ti.



Resultados preliminares

Carlos (nombre ficticio), tiene 11 años y cursa actualmente 6° de primaria en una escuela pública del municipio de Cuernavaca, capital del Estado de Morelos. A continuación se analizan cada uno de los apartados mencionados con anterioridad.

Carlos tiene una concepción de la inteligencia muy clásica, ligada a resultados o desempeños intelectuales. Aunque no tiene una teoría o explicación muy clara sobre qué es la inteligencia, ya que la define como... *“un, un sentimiento o algo que un don, no sé una expresión literaria, mental, oral y demás, que se encuentra en nuestra mente y en nuestro ser...”*... *“que surgen de las neuronas que se conectan entre nuestro cerebro, y este, gracias a un tipo de shock dentro de esas neuronas se crea una como una central de información, en donde se almacenan datos que, que van de época en época...”*, se puede deducir que una visión unitaria de la inteligencia.

A pesar de ello, reconoce que la capacidad intelectual puede modificarse y con ello refleja una idea incrementalista de la inteligencia... *“porque si te esfuerzas mucho en hacerlo puedes lograr grandes cosas”*.

Carlos se percibe a sí mismo inteligente porque tiene una gran capacidad de memoria: *“Sí en memorizar, porque no es por presumir pero cuando la maestra hace un dictado y yo todavía no acabo de ...es que luego se me pierden las cosas en la mochila cuando todavía no lo acabo de sacar ... si va por ejemplo en el segundo o tercer párrafo memorice todo lo del primero y ya lo puedo escribir desde ahí”*. Es probable que las percepciones sobre su propia capacidad se hayan visto influenciadas por su contexto familiar, especialmente por su abuelo: *“porque mi abuelito como estudio Lingüística, me pone a que diga la poesía o lo que me tengo que aprender frente a una pared que este así, como el muro esquinado pongo las manos aquí y ya así conforme me lo voy aprendiendo y también leyéndolo, lo puedo hacer”*...

En ocasiones se muestra decepcionado de la falta de retos que estimulen su aprendizaje, especialmente por algunas prácticas escolares de las cuales los estudiantes no tienen ningún control, pero sí las padecen: *(el inglés) Si se me hace fácil aprender, nada más que voy un poco atrasado porque los años pasados desde primero a cuarto estuvimos pagando maestra y nos enseñaban lo mismo o sea eran diferentes maestras y como le pagaba los padres de familia pensaban que todavía no aprendíamos lo que tenía que ser en primero, y nos volvían a enseñar lo mismo, y por eso voy un poquito atrasado.*

Continua: *Desde el kínder me han, bueno en kínder los tres maestros que tuve, bueno fueron cuatro todavía no estaba maduro para entrar a la primaria, y este fueron cuatro los cuatro maestros se dieron cuenta, me pusieron retos y me enseñaron varias cosas, de primero y segundo, tuve la misma maestra pero no quiero echarle (E: Tu di, tu habla) como que me ‘desahució’ (el entrecomillado es nuestro), este... como cambie mi letra antes escribía manuscrita, pero me la cambiaron a letra de molde y escribo chueco más o menos, pero la sigo haciendo bien como que recuerdo como hacerla un poco, en tercero....Se le pide que aclare el término “desahució” y prosigue: *Me desanimo un poco a aprender en varias cosas, me enseñó lo mismo que en el kínder 1° y 2°, me desanimo a aprender, me desanimo a aprender, (E: te desanimo a aprender); en 3° me tocó otra la maestra que me reanimo un poquito más pero, ella si me enseñó cosas de tercero y casi no le entendía mucho porque en 2°, no me enseñaron cosas para entrar a 3°, pero si le entendía a**



muchas cosa de lo que me decía; en 4° me tocó la maestra J. que ahorita está en 1°, y este, ...fue una buena maestra me enseñó a hacer exposiciones, ella fue la que me reanimó más a seguir, haciendo las cosas y aprender no solo en los cuadernos sino en la mente, (¿ha si?) sí, la maestra la maestra L. de 5° la que esta ahorita en 2°, (E: ¿L. P.?) sí ella, también me enseñó lo mismo que J., a aprender en la cabeza y no sólo en el cuaderno, ella también se dio cuenta, este, me pidió que hiciera varias cosas a mí, varias exposiciones y eso para aumentar mi capacidad de mi intelecto, y también la cantidad de aprendizaje y este entonces me ayudó; ya en sexto ahorita me están enseñando cosas que venían en cuarto y en quinto para repasar pero me da así como que flojera porque ya me lo sé y no me gusta que me repitan las cosas.

Con respecto a su relación con la escuela y sus maestras, Carlos manifiesta que al tomarlo como ejemplo no le agrada porque considera que significa una preferencia hacia él, por ser el mejor, esto en su opinión repercute en la motivación en sus compañeros: *“...Pues un poco porque, es que las maestras de primero a cuarto siempre me tomaban como ejemplo y se sentían mal así de que,..... pensaban que siempre la maestra me prefería a mí, que decía que yo era el mejor....., y este pues les afecto un poquito porque,....porque,..... no querían este, estudiar”*

Con respecto a sus compañeros, en ocasiones ha sentido que han hecho cosa que no le han hecho sentirse bien con ellos. Además, considera que sus compañeros lo perciben diferente en el sentido de la facilidad que tiene para el aprendizaje; le han llamado supergenio, pero a la vez se percibe igual que sus compañeros por ser una persona semejante a las demás: *“Pues que porque,..... así que porque no,.... así como si fuera diferente a ellos, pero igual en un sentido, igual en el sentido de que soy una persona, pero diferente de que era según un supergenio, que no se qué,.... y que no tenía pues no tenían porque soportarme ahí porque, para que los humillara, para que los humillara pues*

A pesar de esta manifestación, expresa que no ha sentido presión por dejar de aprender como lo hace: *O sea si quieren que haga las mismas cosas que ellos y que haga así con lo que estoy haciendo, y además, tiene muchos amigos en su nueva escuela “Como entre,..... es que luego no los cuento son como 19 o 20”*

Conclusiones

Las representaciones sociales se van construyendo en la interacción con los otros y en la interpretación de las ideas o hechos que ayudan a tener una explicación del mundo en que vivimos. En ese sentido, las interacciones que surgen tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar son elementos esenciales que se ponen en juego con las cualidades personales para la construcción de una identidad propia y está en constante evolución. El tipo de mensajes que un chico o chica recibe de su entorno en cuanto a sus cualidades personales o defectos, especialmente las que le dirigen sus figuras de apego, así como la interpretación que haga de sí mismo en relación con los otros van configurando y condicionando la percepción de sí mismo y su autoconcepto.

De ahí la importancia de indagar en torno a las creencias que tienen tanto los padres, profesores y compañeros en relación a las aptitudes sobresalientes y al talento, así como la



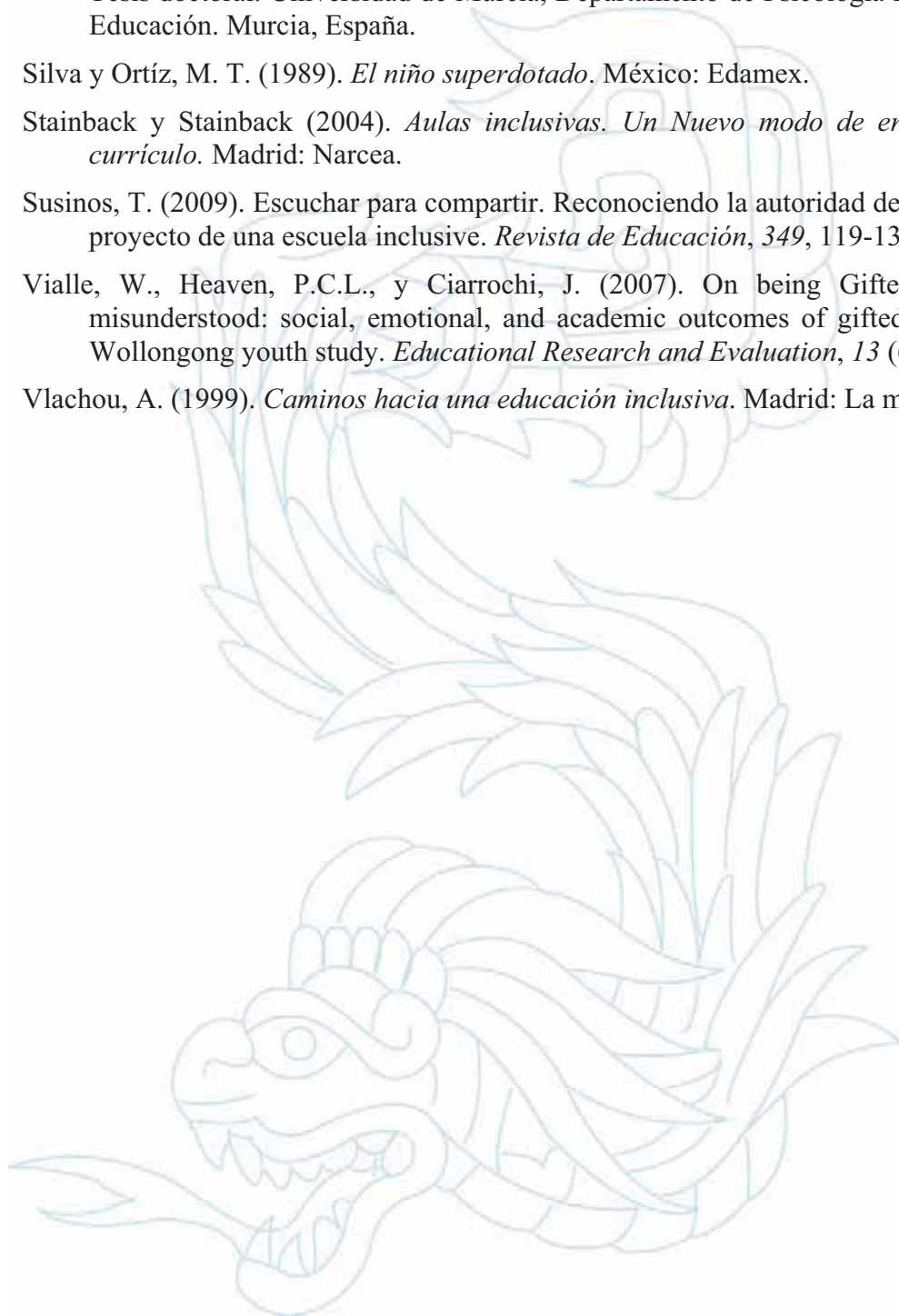
propia visión del estudiante con estas características. Este análisis puede permitir un mejor conocimiento de sus características y necesidades, para promover desde las propias aulas, cambios en las prácticas educativas que permitan desarrollar todo su potencial en un ambiente libre de prejuicios, donde cada niño y niña sea valorado por su propia persona y no por sus singularidades, ese es uno de los retos de la educación inclusiva.

Referencias

- Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva*. Fuente: www.inclusioneducativa.org/.../EnlacesDocentesPublicaInvestigadores_interes.doc
Fecha consulta: 31 de Agosto de 2010.
- Álvarez, J. (2004). El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. En Romero, E. *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México: Benemérita Universidad de Puebla.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., y Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Chile: OREALC/UNESCO.
- Booth, T. y M. Ainscow (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Estrada, Oyarzúm e Yzerrbyt (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico; herramientas conceptuales para el estudio entre y dentro de los grupos. *Psykhé*, 16 (001), 111-121.
- Jiménez, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: La atención de los más capaces en el sistema escolar. *Bordon*, 54 (2 y 3), 219-239.
- Jodelet, D. (2004). Experiencia y Representaciones sociales. En Romero, E. *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México: Benemérita Universidad de Puebla.
- López, V., Arancibia, V. & Bralic, S. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psykhé*, 11(1), 183-202.
- Lorenzo, R. (1996). *El talento en la escuela primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de la Habana, Departamento de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
- Macarulla, I., y Saiz, M. (2009). *Las buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAO.
- Martínez, M., y Guirado, A. (2010). *Alumnos con altas capacidades*. Barcelona: GRAO.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas sociales*. Barcelona: Paidós.



- Peñas, M. (2009). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. España: Secretaría General Técnica.
- Rayo, J. (2002). *Necesidades educativas del superdotado*. España: EOS.
- Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo –emocional en alumnos de altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Murcia, España.
- Silva y Ortiz, M. T. (1989). *El niño superdotado*. México: Edamex.
- Stainback y Stainback (2004). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusive. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Vialle, W., Heaven, P.C.L., y Ciarrochi, J. (2007). On being Gifted, but sad and misunderstood: social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong youth study. *Educational Research and Evaluation*, 13 (6), 569-586.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La muralla.





Comprensión multimedia en estudiantes con altas capacidades intelectuales

Santiago Roger Acuña y Gabriela López Aymes
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
santiagooacul@gmail.com

Resumen

En este trabajo se aborda el tema de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con altas capacidades intelectuales cuando aprenden en entornos instruccionales basados en las TICs. Se presentan los resultados de un estudio dirigido a identificar y comparar, a partir del análisis de protocolos de pensamiento en voz alta, los procesos de regulación que desplegaron 24 estudiantes de 4° y 5° curso de primaria con diferentes capacidades intelectuales (12 estudiantes identificados como de altas capacidades intelectuales, y otro grupo de 12 estudiantes con capacidades promedio) en una sesión de aprendizaje con multimedia sobre contenidos de anatomía (sistema circulatorio humano). Asimismo, se comparó el rendimiento que alcanzaron ambos grupos en tareas de comprensión superficial (recuperación de información) y comprensión profunda (transferencia). Se encontraron diferencias significativas en el tipo de procesos metacognitivos –específicamente, en monitoreo con reparaciones (es decir, detección de sesgos con reparaciones) y en elaboraciones correctas- que los estudiantes de altas capacidades activan mientras comprenden información multimedia, en comparación a los estudiantes con capacidades promedio. También los estudiantes con altas capacidades alcanzaron un mayor rendimiento en las tareas de comprensión profunda. En las conclusiones se señalan los alcances de estos resultados para el desarrollo de modelos pedagógicos efectivos y el diseño de intervenciones específicas (innovadoras, complejas y de tipo colaborativo), que beneficien a la diversidad de estudiantes de primaria.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales, comprensión multimedia, aprendizaje autorregulado, metacognición, regulación cognitiva

Los materiales multimedia ofrecen variadas posibilidades para el aprendizaje de contenidos científicos complejos, entre varias razones porque permiten acceder con profundidad a un vasto conjunto de información presentada en múltiples formatos representacionales (Mayer, 2005). Por tanto, resultan, en potencia, un medio óptimo para promover en los estudiantes una mejor comprensión de la información que proveen de manera flexible y no lineal.

Sin embargo, el aprovechamiento óptimo de todas las posibilidades que ofrecen los multimedia requiere que los aprendices pongan en juego una serie de procesos de alto nivel, en especial de tipo metacognitivo (Azevedo et al., 2004, 2007; Rouet et al., 2008). Como es bien sabido, la metacognición hace referencia al conocimiento, conciencia y control ejecutivo de los propios procesos cognitivos implicados en una tarea de aprendizaje (Baker, 2002; Flavell, 1979; Hacker et al., 2009). Estos procesos resultan críticos para la regulación cognitiva, que es a su vez un aspecto central del aprendizaje autorregulado Pintrich (2000). La regulación cognitiva supone un gran proceso recursivo basado en ciclos de feedback a partir de metas, monitoreo de la comprensión y evaluación de los resultados que el aprendiz vaya obteniendo. Justamente Scraw y Moshman (1995) también han hecho referencia a la regulación de la cognición aludiendo a las actividades metacognitivas que ayudan a controlar el propio pensamiento o el propio proceso de aprendizaje.

Numerosos investigadores han sugerido que los estudiantes en general son más exitosos cuando se implican en un aprendizaje autorregulado (Azevedo y Cromley, 2004; Boekaerts y Carno, 2005; Ericsson y Simon, 1993; Pintrich, 2000; Winne, 2001, 2005; Zimmerman, 2000, 2001). La autorregulación del aprendizaje hace referencia al conjunto de procesos relacionados con el conocimiento y el uso de habilidades metacognitivas que los estudiantes ponen en juego cuando planifican, monitorean y evalúan una tarea de aprendizaje, así como también al control motivacional y emocional que despliegan en dicha tarea (Boekaerts et al., 2000). Por ejemplo, la autorregulación supone que los estudiantes establezcan sus propias metas de aprendizaje y las tengan en cuenta cuando monitorean y regulan sus propias acciones. A su vez, la regulación del aprendizaje se relaciona con la activación de los propios mecanismos, tanto para detectar problemas o errores como para tratar de resolverlos (Azevedo, 2005; Zimmerman, 2001).

Respecto al aprendizaje autorregulado, Pintrich (2000) ha identificado cuatro áreas en las cuales un estudiante puede autorregularse mientras aprende: a) su *cognición* (establecimiento de metas, empleando y monitoreando sus estrategias cognitivas); b) su *motivación* (creencias de autoeficacia, valor que le da a la tarea, el interés); c) su *comportamiento* (búsqueda de ayuda, mantener y monitorear su esfuerzo, el uso del tiempo); y, d) el *contexto* (evaluación y monitoreo de las condiciones cambiantes de las tareas). Si se asume que los estudiantes crean ese ciclo de fases de planeación, monitoreo, control y reflexión (o indagación, explicaciones y metacognición) en esas cuatro áreas mientras aprenden, el grado en que esto ocurra depende de las condiciones en que se desenvuelve su aprendizaje, en especial de los apoyos o andamiajes que se le proporcionan (Pintrich, 2000). En tal sentido, un estudiante que puede autorregular su aprendizaje es un aprendiz intencional, es decir, un aprendiz que intenta y quiere aprender algo, establece metas y desarrolla un plan para alcanzarlas (Limón, 2004). Este aprendiz intencional monitoriza y autorregula su motivación, su comportamiento y algunas características del contexto, incluyendo los aspectos sociales del aprendizaje (Pintrich, 2000). Limón (2004)



señala que los aprendices intencionales pueden fijarse, como una posible meta de aprendizaje, la modificación de su conocimiento. En este caso tiene lugar un proceso de *cambio conceptual intencional*. Siguiendo esta perspectiva podría decirse que los estudiantes de altas capacidades serían aprendices intencionales por excelencia.

En efecto, algunos trabajos han observado que los estudiantes de altas capacidades intelectuales disponen de estrategias de autorregulación más sofisticadas, en comparación con los estudiantes promedio (en metacognición, Shore, 2000; motivación, Bouffard-Bouchard et al., 1993; y en inhibición de distractores, Johnson et al., 2003). Asimismo, existen diferencias en destrezas metacognitivas, ya que los estudiantes de altas capacidades intelectuales son capaces de seleccionar y usar información relevante para resolver problemas (Davidson, 1986), generalizar una estrategia de aprendizaje a nuevas situaciones (Borkowski y Peck, 1986; Kanevsky, 1990; Scruggs y Mastropieri, 1988) y aplicar su conocimiento cuando intentan resolver problemas difíciles (Shore y Carey, 1984). Otros investigadores han encontrado que los alumnos con altas capacidades intelectuales poseen mayor conocimiento declarativo sobre el uso de estrategias metacognitivas y disponen, en general, de un mayor abanico de estrategias complejas para el aprendizaje (Alexander, Carr y Schwanenflugel, 1995). Asimismo, sorprendentemente existen algunos estudios que no han encontrado diferencias significativas entre los estudiantes de altas capacidades y estudiantes promedio en el uso que hacen de estas habilidades metacognitivas y de los procesos de monitoreo (Carr, Alexander y Schwanenflugel, 1996; Morrison, 2001). No obstante, no se ha examinado detalladamente, cómo dichas habilidades metacognitivas influyen en su aprendizaje ni tampoco qué tipo de procesos autorregulatorios son los que alcanzan habitualmente un mayor nivel.

Muy recientemente la investigación del aprendizaje basado en el uso de nuevas tecnologías, ha proporcionado algunas pistas para entender cómo estudiantes con altas capacidades ponen en juegos procesos autorregulatorios, en tareas de aprendizaje complejas y situadas con materiales multimedia e hipermedia. Además, algunos de estos estudios, en lugar de los clásicos autoinformes, han comenzado a privilegiar como instrumento de recolección de datos la utilización de técnicas de procesamiento *on line*, como por ejemplo, los protocolos de pensamiento en voz alta. Por ejemplo, Calero, García-Martín, Jiménez, Kazen y Araque (2007) encontraron que estudiantes de primaria disponen de mejores habilidades de autorregulación que estudiantes con capacidades normales, cuando se valora la autorregulación empleando tareas con contenidos de matemática y biología en entornos basados en el uso de computadoras. Los estudiantes con altas capacidades evidenciaron un mayor control de procesos motivacionales y autorregulatorios, pudiendo enfocar su atención a aquellos aspectos de la tarea que resultan relevantes a sus intenciones de aprendizaje, y obtuvieron, por consiguiente mejores resultados. Por su parte, Greene, Moos, Azevedo y Winters, (2008), han señalado que los estudiantes de secundaria con altas capacidades hacen una mayor utilización de algunas estrategias autorregulatorias sofisticadas, en comparación con estudiantes promedio, cuando aprenden contenidos sobre el sistema circulatorio humano con un material hipermedia. Concretamente, los estudiantes con altas capacidades alcanzaron un rendimiento más alto que los estudiantes promedio, desplegando estrategias sofisticadas dirigidas a personalizar y sintetizar la información, a generar inferencias y a integrar información textual con las animaciones que encontraban en el hipermedia. Es decir, los estudiantes con altas capacidades demostraron un mayor uso



de estrategias relacionadas directamente con el procesamiento de la información; sin embargo, respecto a los estudiantes promedio, no alcanzaron a desplegar de manera significativa procesos vinculados con la planificación (salvo, procesos para activar conocimientos previos) y el monitoreo de su propio proceso de aprendizaje (únicamente fueron superiores de cara a ser conscientes de que identificaban de manera apropiada las fuentes de información relevantes).

En este estudio se busca identificar y comparar, a partir del análisis de protocolos de pensamiento en voz alta, los procesos de regulación cognitiva que desplegaron estudiantes de primaria con diferentes capacidades intelectuales. Asimismo, se comparó el rendimiento en el aprendizaje que alcanzaron estos estudiantes. Los estudiantes fueron agrupados, según sus capacidades intelectuales en dos condiciones (altas capacidades intelectuales, y capacidades intelectuales promedio) y trabajaron en una sesión de aprendizaje con multimedia sobre contenidos de anatomía (sistema circulatorio humano). Se tuvieron en cuenta medidas de comprensión superficial (recuperación de información) y comprensión profunda (transferencia) para valorar rendimiento en el aprendizaje. Se controló conocimientos previos en el dominio específico que alude el material multimedia.

Metodología

Participantes

Los participantes fueron 24 estudiantes de 4° y 5° curso de educación primaria que pertenecen a escuelas públicas urbanas de Cuernavaca, Morelos. Fueron agrupados en dos condiciones de acuerdo a sus capacidades intelectuales. Un subgrupo de 12 estudiantes (6 niñas y 6 niños) fueron caracterizados como estudiantes de altas capacidades intelectuales, a partir de un procedimiento de identificación realizado sobre una muestra de 229 estudiantes de 4° y 5° de primaria en escuelas públicas de Cuernavaca. El restante subgrupo estuvo conformado por estudiantes con capacidades intelectuales promedio (6 niñas y 6 niños) que fueron escogidos al azar de esta última muestra. Las edades en ambos grupos oscilaron entre los 10 y 11 años. Las familias de los estudiantes participantes presentan niveles socioeconómicos medio-bajo. Ambos grupos tuvieron similares niveles de conocimientos previos en el dominio específico de conocimiento específico (sistema circulatorio humano).

Procedimiento

Después de realizar el estudio de identificación (que demandó alrededor de tres sesiones), se trabajó con cada estudiante durante una sesión. Esta sesión tuvo una duración aproximada de 70 minutos. En primer lugar se les explicó a los estudiantes el objetivo del estudio, dejando claro que su participación y resultados de la misma no afectarían en sus calificaciones. Posteriormente se administró el cuestionario de conocimientos previos de dominio específico. A continuación se entrenó a cada estudiante en la práctica de pensamiento en voz alta con una tarea de lectura de texto expositivo corto. Una vez afianzada la conducta de pensar en voz alta se llevó a cabo la actividad de revisión y lectura del material multimedia sobre el sistema circulatorio humano, proponiéndosele a cada participante seis momentos en los que debía verbalizar en voz alta lo que iba pensando



durante esta tarea de lectura. Finalmente se administró el cuestionario para valorar comprensión superficial y profunda. Cada una de estas sesiones fue registrada en audio para su análisis posterior.

Materiales

Los materiales empleados en este trabajo fueron:

a) En el estudio para identificación de estudiantes de 4° y 5° de primaria con altas capacidades intelectuales se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Matrices Progresivas RAVEN: se han utilizado baremos mexicanos para el análisis de los resultados, seleccionando como alumnos de altas capacidades sólo aquellos que obtuvieron un puntaje directo de 46 (superior a percentil 85).

- Nominación de Profesores: se utilizó para los profesores un cuestionario en el que se solicitaba que identificara a cinco de sus estudiantes que consideraba sobresalientes en algún área o disciplina, justificando su respuesta. Asimismo, el cuestionario contiene un apartado que evaluaba capacidades de los estudiantes, tales como creatividad, inteligencia, habilidad lógico-matemático. Los profesores calificaron este apartado siguiendo un escala de 1 a 9 (valor más alto) de acuerdo al desempeño percibido en sus estudiantes.

- Nominación de compañeros: Cuestionario ¿adivina quién?, por medio de este cuestionario los estudiantes debían seleccionar de entre sus compañeros de clase, aquellos que según su percepción fueran mejores en diferentes áreas, tales como por ejemplo, las matemáticas, la construcción de maquetas, aquel que siempre contesta acertadamente las preguntas del profesor, el más inteligente, entre otros.

Para identificar a los estudiantes con altas capacidades se estableció como criterio la existencia de tres requisitos: a) puntaje alto en la suma total de cuestionario ¿adivina quién es?; b) puntaje alto en la nominación de profesores; y, c) puntaje directo superior a 46 en la prueba Raven, siendo éste un requisito excluyente, es decir, a pesar de que algún estudiante hubiera sido mencionado por sus compañeros y profesor, no fue seleccionado como estudiante de altas capacidades intelectuales si no obtenía una puntuación mayor a 46 en Raven.

Asimismo, se administraron, con la finalidad de complementar la caracterización de los estudiantes participantes cuatro sub-escalas de la prueba WISC-IV (Weschler, 2007), a saber: - diseño con cubos, que posibilita valorar tanto capacidad de análisis y síntesis de estímulos visuales abstracto como también coordinación visomotora; - conceptos con dibujos; específica para analizar razonamiento abstracto; - vocabulario, que permite examinar conocimiento de palabras y formación de conceptos verbales junto con memoria a largo plazo, pensamiento abstracto y expresión verbal; y, aritmética, dirigida a estimar capacidad de razonamiento numérico, memoria a corto y largo plazo y atención.

b) Específicamente en la sesión de aprendizaje con multimedia se emplearon los siguientes materiales:



- Para valorar conocimientos previos de dominio específico (sistema circulatorio humano) se aplicó un cuestionario adaptado de instrumentos utilizados en investigaciones de Azevedo et al. (2004) y Greene et al. (2008). Este instrumento presenta tres clases de tareas: una primera tarea de emparejamiento, en la que los estudiante debían establecer correspondencia entre un concepto importante del sistema circulatorio y su definición y funciones en el sistema circulatorio (por ejemplo, corazón, arterias); y, una segunda tarea de etiquetado, en la que se requería a los estudiantes que colocaran un nombre a seis componentes en un figura esquemática del corazón humano. Estas dos primera tareas tuvieron una valoración de 4 puntos cada una (0,5 puntos por cada respuesta acertada). La tercera tarea consistió en (Aparato Circulatorio Humano), hemos incluido concretamente cuestiones requirió que los estudiantes dibujaran en un diagrama del cuerpo humano en el que aparecían localizados los pulmones y el corazón el recorrido de la sangre a lo largo del sistema circulatorio, acompañado dicho dibujo con la correspondiente explicación que fue grabada en audio para su posterior análisis. Esta tercera tarea fue valorada con un máximo de 8 puntos, de acuerdo al número de proposiciones centrales y correctas que aparecieron en las explicaciones dadas por los estudiantes. Este mismo cuestionario fue aplicado nuevamente en el postest (las dos primeras tareas fueron consideradas como relativas a comprensión superficial (recuerdo o recuperación de información) en tanto que la tercera tarea fue relacionada con una comprensión profunda de la información presentada en el documento multimedia (tarea de transferencia).

- Documento multimedia sobre sistema circulatorio humano: el material de aprendizaje consistió en un documento multimedia de 8 páginas con recorrido lineal en el que se abordan los temas clave para la comprensión de la estructura y funcionamiento del sistema circulatorio humano, a saber: estructuras que lo forman, funciones de las mismas, recorrido de la sangre a través del sistema circulatorio. En estas páginas se combinan textos escritos expositivos cortos con diagramas y dibujos. En una de las páginas se presenta una animación sobre el funcionamiento del sistema circulatorio acompañada con explicaciones en audio. En seis momentos de esta presentación se invitó al estudiante a expresar en voz alta sus pensamientos acerca de lo que iba revisando.

- Texto “Los lobos”: para entrenamiento de los estudiantes en la tarea de pensamiento en voz alta se empleó un texto expositivo corto y sencillo (450 palabras). Este texto versaba sobre las características de los lobos y su vida en manada. Durante la lectura en dos momentos se solicitó a los estudiantes que manifestaran en voz alta sus pensamientos sobre lo que iban leyendo.

Codificación del protocolo en voz alta

Las producciones de los estudiantes en la tarea de pensamiento en voz alta fueron codificadas de acuerdo con un sistema de análisis inspirado, aunque con algunas adaptaciones, en los procedimientos que siguieron investigaciones anteriores sobre comprensión lectora (Craig-Thorenson et al., 1997) y sobre aprendizaje con hipermedia (Bannert y Mengelkamp, 2008; Sánchez et al., 2010).

Cada producción de los estudiantes en los momentos de pensamiento en voz alta fue segmentada en unidades mínimas de sentido, es decir, en cada idea completa (frase completa gramaticalmente y comprensible por sí misma). A su vez, cada una de estas



unidades mínimas de sentido fueron codificadas en las siguientes categorías: - *paráfrasis*: cuando los estudiantes recuperan alguna parte de la información presentada previamente, de manera inmediata, en el material multimedia, pudiendo ser correctas (cuando hay correspondencia estrecha con lo señalado en el documento) o incorrectas (cuando esta idea no se corresponde con lo presentado en el multimedia); - *elaboraciones*: en este caso la información recuperada de la página inmediatamente anterior del texto es enriquecida con aportaciones provenientes del conocimiento previo de los estudiantes y/o de secciones no inmediatas del documento multimedia, pudiendo ser correctas o incorrectas, de acuerdo con su correspondencia a la información presentada en el multimedia; *monitoreo*: cuando los estudiantes señalan que van comprendiendo de manera positiva la información revisada en el multimedia (*monitoreo de comprensión*), o bien cuando indican la existencia de dificultades en su comprensión (*monitoreo de no-comprensión*); - *monitoreo con reparación*: cuando se hace explícita la existencia de dificultades en la comprensión pero, además, se acompaña de una adecuada resolución de estas dificultades, por medio de una paráfrasis o de una elaboración correctas; y, - *comentarios irrelevantes*: cuando los estudiantes manifiestan alguna otra idea que no se corresponde con las categorías anteriores.

Para el análisis de datos se ha trabajado con un nivel de significación estadística de $p < 0.05$ y en dicho análisis se utilizó el programa informático Statistical Package for Social Science (SPSS) versión 15.0 para Windows.

Resultados

En el análisis de resultados se compararon entre sí las dos condiciones (estudiantes con altas capacidades intelectuales vs estudiantes con capacidades intelectuales promedio), empleándose una prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney*, para comparar grupos independientes.

Cuando se compararon los rendimientos que alcanzaron los dos grupos de estudiantes de primaria (altas capacidades intelectuales y capacidades intelectuales promedio) en las sub-escalas de la prueba WISC-IV (Weschler, 2007), se encontraron diferencias significativas a favor de los estudiantes con altas capacidades intelectuales en los puntajes correspondientes a la sub-escala *Cubos* ($Z_{(1,22)} = -2.865$; $p = .004$) y una aproximación estadísticamente significativa en la sub-escala *Conceptos* ($Z_{(1,22)} = -1.957$; $p = .05$). No se encontraron diferencias significativas en las restantes sub-escalas *Vocabulario* y *Aritmética*.

Tabla 1. Rendimiento en sub-escalas de la prueba WISC-IV

	Puntajes directos Raven		Sub-escala Cubos (WISC-R)		Sub-escala Conceptos (WISC-R)		Sub-escala Vocabulario (WISC-R)		Sub-escala Aritmética (WISC-R)	
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Altas capacidades ($n= 12$)	48.42	3.476	39.33	9.442	18.75	2.667	30.83	6.658	23.92	2.193



Capacidades Promedio (n= 12)	41.08	2.746	27.17	8.579	16.08	3.175	28.17	8.133	23.83	2.517
-------------------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Respecto a las variables relacionadas con el rendimiento en el aprendizaje, se controló previamente el nivel de conocimientos previos de dominio específico y no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos. Después de la sesión de aprendizaje con multimedia el grupo de los estudiantes con altas capacidades intelectuales obtuvo puntajes más altos en comparación con el grupo de los estudiantes con capacidades intelectuales promedio en comprensión profunda, siendo las diferencias estadísticamente significativas ($Z_{(1,22)} = -2.52, p=0.012$). No se observaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en los puntajes correspondientes a comprensión superficial.

Tabla 2. Rendimiento en el aprendizaje después de la sesión con multimedia

	Conocimientos previos		Recuerdo (comprensión superficial)		Transferencia (comprensión profunda)	
	M	DS	M	DS	M	DS
Altas capacidades (n= 12)	3.77	2.09	4.33	1.71	3.22	1.77
Capacidades Promedio (n= 12)	3,56	2.74	3.57	1.57	1.60	1.76

Nota: Los puntajes pueden ir de 0 a 16 en Conocimientos previos y de 0 a 8 tanto en Recuerdo como en Transferencia.

En referencia a la codificación de la producción en los momentos de pensamiento en voz alta (ver Tabla 3), se advierte una frecuencia mayor en procesos de monitoreo con reparación en el grupo de estudiantes con altas capacidades. Asimismo, resulta llamativa la frecuencia de elaboraciones correctas en este mismo grupo. Otro dato a destacar tiene que ver con el alto número de paráfrasis que llevan a cabo tanto estudiantes de altas capacidades como con capacidades intelectuales promedio.

Tabla 3. Frecuencias en que se despliegan procesos de regulación cognitiva durante pensamiento en voz alta

	Paráfrasis		Elaboraciones		Monitoreo		Monitoreo con reparación	Comentarios irrelevantes
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Comprensión	No comprensión		
Altas capacidades (n= 12)	50	9	7	3	5	5	5	8
Capacidades Promedio (n= 12)	41	14	1	3	3	9	0	11



Conclusiones e implicaciones

Los resultados encontrados en este estudio muestran un rendimiento diferencial no sólo en tareas de transferencia a favor de los estudiantes con altas capacidades sino también respecto a los procesos que ponen en juego estos estudiantes en comparación a los estudiantes con capacidades intelectuales promedio. En buena medida estos datos siguen la línea de evidencias recogidas en trabajos recientes como el de Greene et al. (2008), pero en nuestro caso con una muestra de estudiantes de primaria.

Un dato discrepante respecto a este trabajo de Greene et al (2008) tiene que ver con el hecho de que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las tareas de recuerdo de información (conocimiento declarativo), si bien el grupo de estudiantes con altas capacidades intelectuales alcanzó un rendimiento mayor que el grupo con estudiantes promedio. Posiblemente este hecho pueda deberse al reducido número de estudiantes que participaron en este estudio.

De cara al estudio de los procesos de autorregulación en estudiantes con altas capacidades, resulta evidente la conveniencia de utilizar entornos instruccionales basados en el uso de TICs, ya que permiten proponer tareas desafiantes e innovadoras a los estudiantes con altas capacidades. Asimismo, estos ambientes de aprendizaje más complejos les demandan la puesta en juego de habilidades autorregulatorias con mayor nivel de sofisticación. No obstante, como pone de manifiesto la investigación de Greene et al. (2008), también para estudiantes con altas capacidades resulta conveniente incluir andamiajes que apoyen los procesos de planificación y de monitoreo para promover el aprendizaje autorregulado con recursos basados en las TICs.

Agradecimientos

Este trabajo es parte de la investigación en progreso “Comprensión multimedia”, que se lleva a cabo con financiamiento de PROMEP-SEP (México) /103.5/07/2674, bajo la responsabilidad técnica del primer autor.

Referencias bibliográficas

- Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: directions for future research. *Developmental Review, 15*(1), 1–37.
- Azevedo, R. (2005). Computer environments as metacognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist, 40*, 193–197.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hipermedia?. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 523-535.
- Azevedo, R., Guthrie, J. T., & Seibert, D. (2004). The role of self-regulated learning in fostering students' conceptual understanding of complex systems with hypermedia. *Journal of Educational Computing Research, 30*, 87-111.



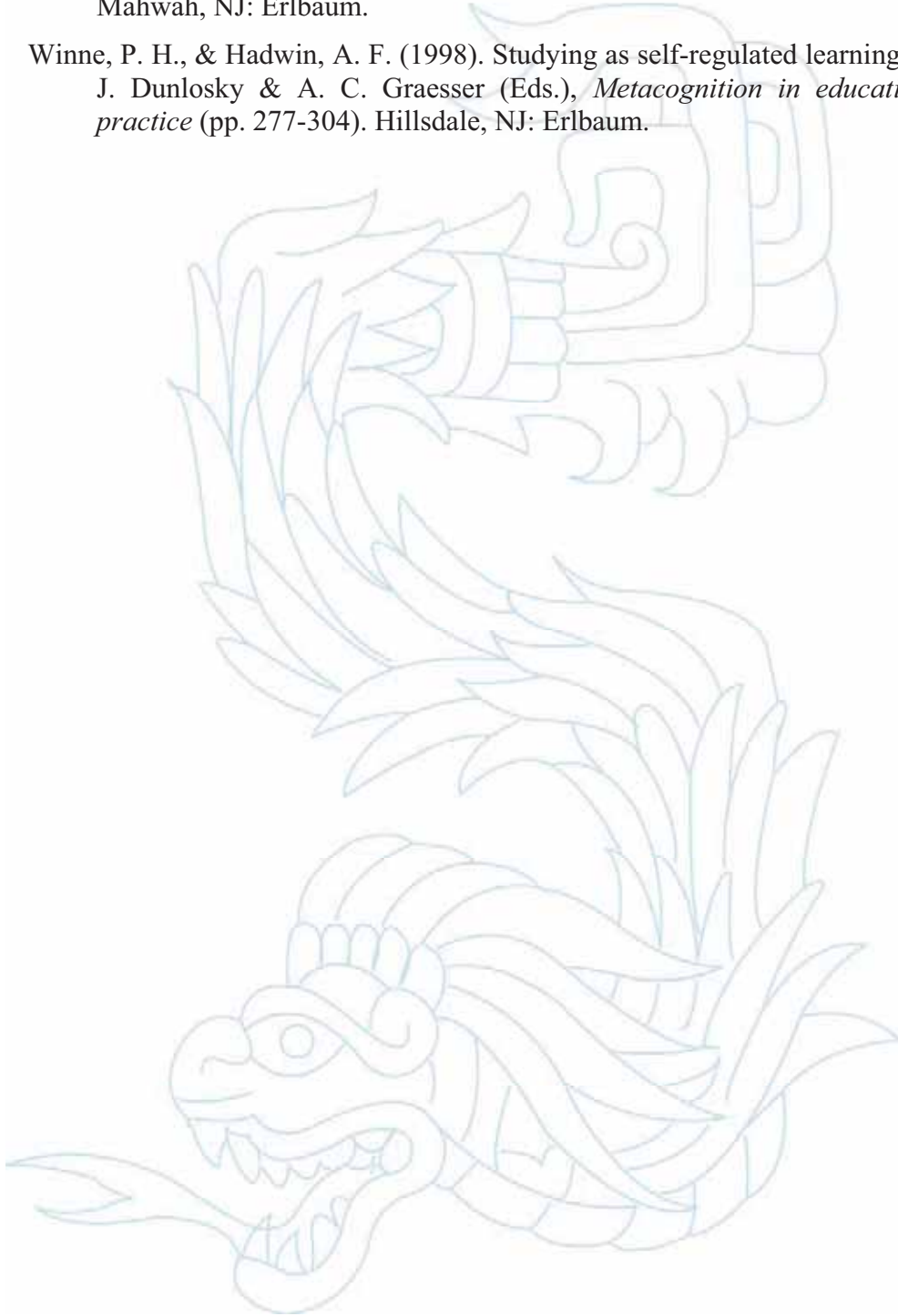
- Baker, L. 2002. Metacognition in Comprehension Instruction. In C.C. Block and M. Pressley (Ed.), *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Barfurth, M. A., Ritchie, K. C. Irving Julie A. and Shore Bruce M. (2009). A Metacognitive Portrait of Gifted Learners. En L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 397-417). Quebec: Springer.
- Azevedo, R., Witherspoon, A., Baker, S., Greene, J.A., Moos, D.C., Sullins, J., Trousdale, A., & Scott, J. (2007). Do various self-regulatory processes predict different learning outcomes with hypermedia? In R. Luckin, K. Koedinger, & J. Greer (Eds.), *Artificial intelligence in education: Building technology rich learning contexts that work* 527-529). Amsterdam, The Netherlands, IOS Press.
- Bannert, M. & Mengelkamp, C. (2008). Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalization method affect learning?, *Metacognition and Learning*, 3, 39-58.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199-231.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Borkowski, J. G., & Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. En Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 115-134.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazen, M., & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17, 328-343.
- Carr, M., Alexander, J. M., & Schwanenflugel, P.J. (1996). Where gifted children do and do not excel on metacognitive tasks. *Roeper Review*, 16, 198-204.
- Craig-Thorenson, C., Lippman, M. Z., & McClendon-Magnuson, D. (1997). Windows on Comprehension: Reading Comprehension Processes as Revealed by Two Think-Aloud Procedures. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 579-591.
- Davidson, J. E. (1986). The role of insight in giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *The role of insight in giftedness* (pp. 151-181). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: verbal report and data* (2nd Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Flavell, J. H. (1979). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



- Greene, J. A., Moos, D. C., Azevedo, R., & Winters, F. I. (2008). Exploring differences between gifted and grade-level students' use of self-regulatory learning processes with hypermedia. *Computers & Education*, 50, 1069-1083.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (2009). *Handbook of Metacognition in Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum/Taylor & Francis
- Johnson, J., Im-Bolter, N. y Pascual-Leone, J. (2003). Development of mental attention in gifted and mainstream children: The role of mental capacity, inhibition, and speed of processing. *Child Development*, 74, 1594-1614.
- Kanevsky, L. (1990). Pursing qualitative differences in the flexible use of a problem solving strategy by young children. *Journal of the Education of the gifted*, 13, 115-140.
- Limón, M. (2004). Cambio conceptual y el aprendizaje intencional esbozado por Paul R. Pintrich. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 175-184.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Morrison, W. F. (2001). Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: Paradoxical or semantic differences in characteristics? *Psychology in the Schools*, 38, 425-431.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Rouet, J-F, Schnotz, W., & Lowe, R. (2008). *Understanding Multimedia Documents*, NJ: Springer.
- Sánchez, E., Acuña, S., García Rodicio, H., & Castellano, N. (2010). How to Foster Active Processing of Instructional Explanations. Poster presented in SIG2: Comprehension of Text and Graphics Tracing the mind: How do we learn from text and graphics? Knowledge Media Research Center (KMRC), Tübingen, Germany
- Schraw, G. Y., & Moshman (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Scruggs T. E., & Mastropieri, M. A. (1988). Acquisition and Transfer of Learning Strategies by Gifted and Nongifted Students. *Journal of Special Education*, 22, 153-166.
- Shore, B. M. (2000). Metacognition and flexibility: qualitative differences in how gifted children think. In R. C. Friedman, & B. M. Shore (Eds), *Talents unfolding* (pp. 167-187). Washington, DC: American Psychological Association.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed, pp. 153-189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research in self-regulated learning. *Instructional Science*, 33(5-6), 559-565.



- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.





Desarrollo emocional de los alumnos con altas capacidades intelectuales en aulas inclusivas¹

Gabriela López-Aymes y Santiago Acuña
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
gabilopezaymes@gmail.com

Resumen

A pesar de que en el campo de superdotación es posible advertir un claro predominio de los estudios dirigidos a indagar sobre aspectos intelectuales de las personas con altas capacidades, distintos enfoques han abordado algunas cuestiones referidas al desarrollo emocional de estos niños y niñas (Dabrowski y Piechovski, 1977; Gardner, 1999; Mayer y Salovey, 1993; Sternberg, 1990; Terrasier, 1994)

En la actualidad, el estudio del desarrollo emocional de los niños, así como también la intervención educativa para favorecer la inteligencia emocional ha pasado a ocupar un lugar destacado en el campo de la Psicología Educativa. Así, por ejemplo, Gardner (2001) ha propuesto que la escuela debe educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales, o bien Mayer y Salovey (1993) han argumentado que la escuela representa el contexto propicio, junto con la familia, para el aprendizaje de habilidades y competencias emocionales.

El objetivo de esta investigación es detectar las características de alumnos con altas capacidades intelectuales, desde una perspectiva de la inteligencia emocional, basándonos en los componentes expuestos por Goleman. Se trata de un estudio descriptivo, donde participan 57 estudiantes de 4° y 5° de primaria con altas capacidades y 57 con capacidades medias. Se aplica el Test de Inteligencia Emocional (Chiriboga y Franco, 2002). Los resultados muestran que sus puntajes de inteligencia emocional son altos o muy altos y no se encuentran diferencias estadísticamente significativas con respecto a estudiantes de capacidades medias. Se proponen algunas pautas para diseñar propuestas de intervención que favorezcan su desarrollo en contextos educativos inclusivos.

Palabras clave: Inteligencia emocional, altas capacidades intelectuales, programa de intervención

¹ * Agradecimiento: CONACYT Proyecto SEP/SEB-2007-01/085920 y UAEM



Desarrollo emocional de los alumnos con altas capacidades intelectuales en aulas inclusivas

En la actualidad, el estudio del desarrollo emocional de los niños, así como también la intervención educativa para favorecer la inteligencia emocional ha pasado a ocupar un lugar destacado en el campo de la Psicología Educativa. De manera creciente, las propuestas curriculares han planteado la necesidad de abordar de modo sistemático desde la escuela la enseñanza de contenidos afectivos- emocionales. Así, por ejemplo, Gardner (2001) abiertamente ha propuesto que la escuela debe educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales, o bien Mayer y Salovey (1993) han argumentado que la escuela representa el contexto propicio, junto con la familia, para el aprendizaje de habilidades y competencias emocionales.

Tradicionalmente ha existido una línea divisoria entre los campos de la inteligencia y la emoción (Boekaerts, 1988), que ha conducido a una visión restringida de la inteligencia en la que se han sobrevalorado los aspectos racionales y minimizado otros componentes como el emocional (Acuña y López-Aymes, 2006). En las últimas décadas se ha producido una ampliación y complejización de la idea de inteligencia a partir de enfoques multidimensionales, como los que propone Sternberg (1985) en su teoría triárquica de la inteligencia y Gardner (1983; 1999) con el enfoque de las inteligencias múltiples. Constructos como el de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990) también han contribuido a destacar aspectos emocionales y afectivos igualmente fundamentales en la inteligencia.

Enfoques sobre la Inteligencia emocional

El campo de la inteligencia emocional incluye las valoraciones verbales y no-verbales, así como habilidades para la expresión de las emociones, la regulación de las propias emociones y la de los otros, así como la utilización del contenido emocional en la resolución de problemas. Se parte de la idea de que no todas las personas desarrollan el mismo nivel de aptitud en las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional, debido a que el crecimiento emocional está estrechamente relacionado con los procesos de desarrollo, tales como la madurez biológica del cerebro y el funcionamiento cognitivo, sin dejar de lado las concepciones acerca de la vida mental que los propios niños van construyendo desde pequeños (Acuña y López Aymes, 2006).

El término de “inteligencia emocional” (IE) se hizo popular a partir de la publicación del libro de Goleman (1995), generando una línea de investigación cuyas tendencias son: la visión inclusiva de la IE, la utilización de autoinformes o cuestionarios de estilos y el reclamo acerca de la importancia de la IE tanto en las escuelas como en los lugares de trabajo. Pero el despunte de este constructo ha estado precedido por diversas teorías como la de Bar-On (2000) y la de Salovey y Mayer (1990). A pesar de que estas teorías están asociadas al paradigma naciente de la IE y dentro de sus objetivos se encuentra tratar de entender cómo los individuos perciben, entienden, utilizan y manejan sus emociones en un esfuerzo para predecir y fomentar la eficiencia personal, una lectura a las diversas teorías revela divergencias significativas en el lenguaje utilizado para etiquetar sus constructos (Goleman, 2001). Una descripción breve de tales constructos valdría para destacar tales diferencias.



La primera teoría en emerger ha sido la de Bar-On (1988; citado en Goleman, 2001) quien acuñó el término de cociente emocional (CE) como analogía al de cociente intelectual (CI). Este autor define su modelo en términos de una matriz de rasgos y habilidades relacionadas con el conocimiento emocional y social que influye en el conjunto de habilidades que nos permiten adaptarnos al medio ambiente. Se puede decir que es un modelo de bienestar y de adaptación. Este modelo incluye las siguientes habilidades y dominios: 1) darse cuenta, entender y expresar las propias emociones; 2) darse cuenta, entender y relacionarse con otros; 3) manejo de emociones fuertes y control de los propios impulsos; 4) adaptarse, cambiar y resolver problemas de naturaleza personal y social. Los principales dominios de este modelo son: las destrezas intrapersonales, las destrezas interpersonales, la adaptación, la autodirección y el humor general (Bar-On, 1997). Bar-On ha elaborado una medida para evaluar la competencia emocional y social consistente en un autoinforme llamado *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) que estima la inteligencia emocional y social individual, en oposición a los tradicionales rasgos de personalidad o las capacidades cognitivas (Bar-On, 2000).

Otra línea de investigación se ha basado en el trabajo de Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1993, 1997) cuya producción ha servido de inspiración a Goleman. Los investigadores en esta línea tratan de definir la IE como una clase de inteligencia y utilizan medidas que recuerdan los tests de inteligencia tradicionales. Para ellos, la “inteligencia emocional” alude a “un tipo de inteligencia social que comprende la habilidad para monitorear las propias emociones y la de los otros, para discriminar entre ellas y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias” (Salovey y Mayer, 1990: 189). Recientemente, sin embargo, Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2001) han propuesto que las emociones son de naturaleza fundamentalmente social, haciendo un poco borroso la distinción conceptual entre inteligencia emocional y social. Estos autores organizan la inteligencia en cinco competencias principales: 1) conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento); 2) capacidad de manejarlas (control emocional); 3) capacidad de automotivarse; 4) capacidad de reconocimiento de las emociones de los demás (empatía), y 5) habilidad en las relaciones (habilidades sociales y liderazgo).

La medida para evaluar la inteligencia emocional desde esta perspectiva es el *Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test v. 2.0* (MSCEIT v2.0) que incluye tareas que tratan de asemejarse a la situación que va a ser medida, por ejemplo, para conocer la habilidad de una persona para percibir las emociones en otras personas, se le presenta una variedad de imágenes visuales, tales como rostros, y se le pide que identifique qué emoción representa cada una. El modelo de inteligencia propuesto por estos autores ha demostrado cumplir con ciertos criterios de validación (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer y Geher, 1996).

Una de las teorías más recientes sobre IE es el trabajo realizado por Goleman (1998; 2001). Esta teoría trata de representar cómo el potencial personal para dominar las destrezas de autoconocimiento (reconocer las propias emociones), autodirección (regular las propias emociones), conciencia social (reconocer las emociones de los otros), y relaciones personales (regular las emociones de otros) se traducen en éxito en el entorno de trabajo (Goleman, 2001). Goleman postula que cada uno de estos dominios se fundamenta en ciertas habilidades o competencias. Una competencia emocional está definida como “una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que resulta de un desempeño



destacado en el trabajo” (Goleman, 1998). La medida para evaluar la competencia emocional de los individuos y las organizaciones, es el *Emotional Competence Inventory 2.0* (ECI.0).

A pesar de la repercusión mediática de la propuesta de Goleman, ésta no ha escapado de las críticas (Gardner, 1999; Zeidner, Roberts, Matthews, 2002). Algunos autores señalan que el análisis propuesto por Goleman sugiere algunos campos de investigación, sin embargo no describe cómo distinguir la IE de otras inteligencias, ya que distintas habilidades y rasgos de personalidad pueden estar influyendo en el reconocimiento y regulación de las emociones.

Quizá lo que separa los modelos teóricos antes descritos es lo siguiente: la teoría de Bar-On corresponde a una teoría general de inteligencia social y emocional que busca predecir el bienestar emocional y la adaptación de las personas a su entorno. La de Mayer y Salovey busca establecer la validez y utilidad de una nueva forma de inteligencia y puede ser medida tanto en casos clínicos como en escenarios educativos u organizacionales y se distingue de la de Goleman, en que identifica un procesamiento de la información emocional como precursor de la regulación emocional (Zeidner, Roberts, Matthews, 2002). Por último, el modelo de Goleman busca desarrollar una teoría sobre el desempeño en el entorno de trabajo (u organización) basado en competencias sociales y emocionales, tal como el liderazgo.

Además de la investigación generada por los trabajos de Goleman (1995; 1998) y Mayer y Salovey (1993, 1997), la idea de IE se puede relacionar con algunas teorías de la inteligencia como la de Sternberg (1985) y Gardner (1983). La idea de inteligencia emocional conecta con la idea de inteligencia práctica que propone Sternberg en su teoría triárquica de la inteligencia. Señala Sternberg (1987, 1993) que la inteligencia práctica comprende una serie de habilidades esenciales para sobrevivir y realizarse, ya que implica el manejo de tres cuestiones: conocimiento de sí mismo, conocimiento de los otros y conocimiento de la tarea. Estos aspectos constituyen dimensiones de lo que Sternberg llama *conocimiento tácito*, es decir, “el conocimiento sobreentendido e inexplicado que necesitamos para funcionar adecuadamente en un ambiente” (Sternberg, 1993a: 2). Si bien no está explícitamente planteada la cuestión de las emociones, se podría pensar que constituirían un aspecto importante para afrontar adecuadamente las demandas de la vida cotidiana, ya que la inteligencia implica el autoconocimiento, el conocimiento para conseguir la propia felicidad, el buen trato con los demás y la resolución de problemas cotidianos, es decir, comprende, también, todas aquellas habilidades llamadas “habilidades de vida”.

Asimismo, la inteligencia emocional se aproxima aún más a las inteligencias personales que analiza Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples: la intrapersonal y la interpersonal. Señala Gardner (1983) que la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento que un individuo tiene sobre sus propios sentimientos. Por otra parte, la inteligencia interpersonal implica la capacidad de tener en cuenta la conducta, sentimientos y emociones de los demás.

Aunque Gardner establece una relación entre estas inteligencias personales con la idea de inteligencia emocional, prefiere utilizar mejor el término de “sensibilidad emocional” (Gardner, 1999) para designar a las personas que son sensibles a las emociones



propias y ajenas. El autor sostiene que las emociones sí acompañan a la cognición y puede que destaquen en determinadas circunstancias, sin embargo, decir que algunas inteligencias son emocionales “significa que hay otras que no lo son y esta proposición no se puede sostener ante la experiencia y los datos empíricos” (Gardner, 1999: 204 de la trad. cast.).

Gardner sostiene que a diferencia de otras inteligencias, como las espaciales o las cinestésico/corporal, las inteligencias personales pueden adoptar una amplia gama de modalidades, dependiendo de cada cultura. Esto es porque cada cultura va interpretando las experiencias de acuerdo a códigos o a sistemas de símbolos muy diferentes, que determinan muchas veces que sean incomparables las distintas formas de las inteligencias personales, ya que poseen características específicas, propias de cada sistema cultural.

Además de estas influencias socioculturales, algunas teorías recientes sobre aptitudes (Snow, 1996; Matthews, Zeidner y Roberts, 2003) señalan la importancia de la función sinérgica de las habilidades cognitivas, de las emociones y de la motivación en los escenarios educativos. Estos autores señalan que el afecto y la motivación contribuyen al aprendizaje a través de procesos tales como la elección de una estrategia, centrar la atención e invertir esfuerzo. Desde esta perspectiva sugieren ver la IE como un conjunto de procesos que ayudan a la adaptación del individuo a situaciones emotivas y al refinamiento continuo de las destrezas emocionales; la aptitud es en sí misma el resultado de aprendizajes previos (Zeidner, Roberts, Matthews, 2002). La IE es definida, por lo tanto, como un constructo hipotético sobre las diferencias individuales, referido a “un conjunto de competencias o destrezas que permite manejar encuentros cargados de afectividad, y a su vez puede predecir resultados adaptativos futuros” (Matthews y Zeidner, 2000: 41).

La investigación sobre el constructo de IE y la implementación de diferentes programas de intervención en contextos laborales y escolares continúan en expansión. Sin embargo, algunos análisis críticos, como el realizado recientemente por algunos investigadores de la universidad de Sydney (Matthews, Zeidner, Roberts, 2003) alertan de las bondades y limitaciones de las investigaciones en el campo de la IE. Algunas de las conclusiones a las que llegan los autores son las siguientes: algunas de las medidas utilizadas como autoinformes de IE, no son más que reformulaciones de las escalas tradicionales de personalidad; muchas teorías de IE fallan al no tener en cuenta un buen sustento teórico sobre conceptos como la emoción o la inteligencia y por último, los intentos por aplicar programas de IE en las escuelas y en los lugares de trabajo han sido más superficiales que realmente significativos.

No obstante estas críticas, los investigadores como Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer (1999) y Zins, Travis y Freppan (1997), entre otros, continúan trabajando arduamente para encontrar evidencia para considerar a la IE como un constructo científico de utilidad, así como tratar de integrar en el curriculum escolar un tratamiento de las emociones de manera transversal en diferentes áreas del conocimiento - como el arte, la salud, las ciencias, el pensamiento - en vez de crear clases o programas especiales para enseñar las destrezas emocionales.



Características de desarrollo emocional en personas con altas capacidades

A pesar de que en el campo de la superdotación es posible advertir un claro predominio de los estudios dirigidos a indagar sobre aspectos intelectuales de las personas con altas capacidades, distintos enfoques han abordado algunas cuestiones referidas al desarrollo emocional de estos niños y niñas (Dabrowski y Piechowski, 1977; 1997; Gardner, 2001; Mayer y Salovey, 1993; Sternberg, 1990; Terrasier, 1994).

A) *La teoría de la disincronía.* Una de las características que se ha destacado de los niños con altas capacidades hace referencia a la *disincronía* que puede existir en algunos de ellos (Terrasier, 1994), respecto de los ritmos de su desarrollo (disincronía interna) que podría conllevar, a su vez, algunas dificultades específicas en el plano de la relación con su entorno (disincronía externa). La disincronía interna supone un desfase que se presentaría entre la precocidad intelectual y dimensiones relacionadas con la psicomotricidad y la afectividad. Así se ha registrado que niños superdotados intelectuales no tienen la misma precocidad en el plano motor (disincronía intelectual-motora), que puede traducirse, por ejemplo, en dificultades a la hora de escribir (Freeman, 1985). También se ha señalado que la inteligencia y la afectividad no siguen un desarrollo paralelo en estos niños (disincronía intelectual-emocional) (Terrasier, 1994). Estos desequilibrios internos pueden ocasionar inconvenientes en la adaptación social y escolar de los niños.

En recientes investigaciones como las realizadas por Neihart et al. (2002) se hace hincapié en que los niños o jóvenes superdotados como grupo no son más vulnerables o presentan mayor dificultad en la adaptación social que los de cualquier otro grupo; sin embargo, existe evidencia que ciertos ambientes poco apropiados (ya sea la escuela, la familia, los compañeros o la propia cultura) pueden tener un impacto importante en el desarrollo social y emocional de los niños y adultos superdotados volviéndolos vulnerables a las dificultades que se presenten en esos entornos concretos (Sisk, 2003).

Por lo tanto, si bien estas disincronías señaladas por Terrasier representan situaciones esperables en los niños superdotados, cuando se proporcionan contextos adecuados, ricos en experiencias de aprendizaje social, emocional y psicomotor, es posible reducir estos desajustes y promover una mejor adaptación en los ámbitos familiares y escolares (Acuña y López-Aymes, 2006).

B) *La Teoría del Desarrollo Emocional.* Otro enfoque teórico que ha enriquecido la comprensión de diferentes dimensiones, especialmente las de tipo emocional del desarrollo de los niños y niñas con altas capacidades, es la Teoría del Desarrollo Emocional planteada por Dabrowski y sus colaboradores (Dabrowski y Piechowski, 1977).

Dabrowski (1964) (citado en Silverman 1996) señala que las personas con capacidades superiores pueden presentar desequilibrios internos, no obstante, plantea que esto no debe verse como algo patológico, sino como manifestaciones de un proceso de “desintegración positiva”, necesario para alcanzar niveles elevados del funcionamiento humano. En su idea del desarrollo contempla una serie de transformaciones que siguen una secuencia de 5 niveles. Cada uno de estos niveles implica un adelanto respecto de los anteriores; así se va desde una integración primaria, que es el nivel más bajo, hasta llegar a una integración secundaria, que representa el nivel de orden superior, para lo que es preciso pasar por una serie de momentos de desintegración cada vez más complejos y organizados.



Estas sucesivas transformaciones suponen cambios desde lo más automático a lo más voluntario, desde una regulación externa a un control interno.

Dabrowski observó que la mayor parte de las personas no llegan a los niveles más altos, ya que los grados de desarrollo superior están en función del interjuego de diversas formas de intensidad psicológica o “sobrexcitabilidades”. Justamente lo que caracteriza a los sujetos con altas capacidades es la elevada intensidad que impregna diferentes dimensiones de su vida, especialmente en lo que respecta a sus emociones, sus sentimientos, sus pensamientos y sensibilidades. Esta intensidad psicológica, que forma parte destacada de la personalidad de estos sujetos y, por lo tanto, no representa expresión de desajuste psicológico alguno, puede manifestarse de diferentes maneras.

Según Dabrowski (Piechowski, 1997) es posible encontrar cinco formas de intensidad psicológica: Intensidad Psicomotriz, Intensidad Sensorial, Intensidad Intelectual, Intensidad Imaginativa e Intensidad Emocional

Estas formas intensidad psicológica o sobrexcitabilidades son parte de la constitución de cada individuo y son más o menos independientes la una de la otra. Estas intensidades intervienen en el dinamismo del desarrollo, pues cuanto mayor es su número e intensidad, mayor será el potencial del desarrollo (Piechowski, 1997).

De estas cinco formas de intensidad psicológica, la intensidad emocional en combinación con la intensidad intelectual, han sido señaladas como las de mayor incidencia en el potencial de desarrollo (Silverman, 1996).

C) Inteligencia emocional en alumnos con altas capacidades

En estudios recientes, se puede observar un creciente interés por conocer las características de Inteligencia Emocional de los estudiantes superdotados o con altas capacidades. En ese sentido, Ferrando, Ferrándiz, Saiz, Prieto, y Sánchez (2009) revisan los trabajos basados en teorías sólidas de la IE con estos superdotados, encontrando lo siguiente.

1. *Perfil del superdotado emocional.* Analizan la investigación de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001) (citados en Ferrando et al, 2009), cuyo objetivo era estudiar la relación entre altas puntuaciones en IE y la inteligencia verbal. Utilizaron como instrumentos el MEIS (Multifactor Emocional Intelligence Scale) y un test de inteligencia verbal. La muestra estaba compuesta por 11 niños (no se precisa las edades), identificados por su alta inteligencia verbal. Los resultados mostraron que los alumnos que tenían elevadas puntuaciones de IE parecían tener mayor organización con respecto a los componentes emocionales y las relaciones que mantenían con sus iguales, además de expresar de manera más exacta y rica las situaciones emocionales en comparación con sus iguales que obtuvieron bajas puntuaciones en estos aspectos. Las autoras concluyen que al estudio le hace falta cierta rigurosidad científica debido al escaso número de participantes, así como deficiencia en la descripción metodológica.

2. *Diferencias individuales en superdotados referidos a Inteligencia Emocional.* Se trata de un estudio realizado por Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts (2005) (citado en Ferrando et al, 2009), cuyo objetivo era comparar las puntuaciones de la Inteligencia Emocional obtenidas por alumnos superdotados frente a los no superdotados. Paa evaluar la IE se utilizaron dos tests: el MSCEIT (Mayer-Salovey_Caruso Emocional



Intelligent Test, 2002) y el Inventario de Inteligencia Emocional de Schutte (SSRI, Schutte Scale Emocional Intelligence). Los resultados, según Ferrando *et al.* (2009) mostraron que los superdotados obtuvieron puntuaciones más elevadas el MSCEIT que los no superdotados y más bajos en el SSRI. Una conclusión importante es que las diferencias individuales dependen más de las medidas y procedimientos que se utilicen.

3. *Como perciben los profesores y padres la Inteligencia Emocional de los superdotados.* Este estudio lo llevó a cabo Schewean *et al.* (2006) (citado en Ferrando *et al.*, 2009) con estudiantes de 12 y 13 años detectados como superdotados. Los autores aplicaron el EQ Inventory de Bar-On en sus dos formas: autoinforme y 360°. Las dimensiones evaluadas fueron: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y el total del IE. Cada alumno tenía tres puntuaciones en cada dimensión: una estimada por el mismo, otra estimada por sus padres y otra por su profesor. Encontraron diferencias significativas especialmente en adaptabilidad a favor de los superdotados; éstos se consideraron a sí mismos con mayores habilidades intrapersonales que los no superdotados y éstos, a su vez, con mayores habilidades interpersonales.

El objetivo pues de este trabajo es conocer algunas características emocionales y de niños y niñas identificados con altas capacidades intelectuales de 4° y 5° de primaria, y compararlos con su grupo de referencia con capacidades medias, para ver si existen diferencias estadísticamente significativas. A partir de los datos obtenidos se puede diseñar un programa de intervención que favorezca el desarrollo óptimo de sus cualidades personales en contextos escolares inclusivos.

Método

Es un estudio cuantitativo, de enfoque pre-experimental de tipo descriptivo.

Participantes: 57 estudiantes de 4° y 5° con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) seleccionados previamente bajo los siguientes criterios: puntuación Raven a partir del percentil 85, nominados por sus profesores, de 7 diferentes escuelas del municipio de Cuernavaca, Morelos (3 públicas y 4 privadas). A su vez, se seleccionó un número equivalente de niños y niñas con Capacidades Medias (CM) (percentil 40 a 60 Raven) de las mismas escuelas para comparar las puntuaciones.

Instrumento: el cuestionario utilizado para evaluar la IE fue el Test de Inteligencia Emocional de Chiriboga y Franco (2002). Este cuestionario de autoinforme fue formulado con base a las cinco áreas de la inteligencia emocional de Goleman, tomando en consideración algunos test de adultos. El test valora la *autoconciencia* (capacidad de reconocer nuestras propias emociones y el cómo nos afectan, entender en uno mismo las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones, impulsos y sus efectos en los demás), el *autocontrol* de emociones (habilidad de controlar nuestras propias emociones, responsabilizarse de los propios actos, pensar antes de actuar, controlar el estrés y la ansiedad), la automotivación o *aprovechamiento emocional* (habilidad de persistencia para la consecución de objetivos, encontrando solución a problemas y compromiso hacia el logro de metas), la *empatía* (habilidad de entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar) y las *habilidades sociales* (capacidad de manejar las relaciones sociales, persuadir e influenciar en los demás). Las preguntas en total son sesenta, doce para cada uno de los componentes, el tiempo para llenarlo es de



treinta minutos aproximadamente. Cada pregunta puede ser respondida escogiendo las posibilidades de: nunca, a veces, casi siempre y siempre, que son evaluadas entre 0 y 3 puntos respectivamente.

El valor máximo que se puede alcanzar en cada dimensión es 36 y el valor mínimo es 0. Las puntuaciones que oscilan entre 0 y 9 son consideradas muy bajas, las que se muestren entre 10 y 18 son bajas, las que estén entre 19 y 27 son altas y las que se manifiesten entre 28 y 36 muy altas. Se realizó el análisis de validez interna obteniendo una Alpha de Cronbach de .849

Procedimiento: Después de la entrevista con cada director/a de las Escuela, equipo psicopedagógico y maestras/os y obtenida la autorización de los padres para realizar el estudio, se aplicó el Test de IE en una sesión de 30min en los grupos de clase de los estudiantes previamente identificados con altas capacidades intelectuales (López-Aymes, Acuña y Cortés, 2009).

Análisis de Datos: diferencia de medias inter e intragrupal para variables de estudio (t de students). Los datos se analizaron por medio del programa SPSS versión 15 para Windows.

Resultados

En la Tabla 1 se pueden observar la diferencia de medias en las puntuaciones de las 5 dimensiones de IE entre los estudiantes de 4° y 5° de primaria con altas capacidades intelectuales

Tabla 1. Diferencia de medias entre 4° y 5° de primaria grupo altas capacidades en IE

	Grupos		t	sig
	4° de primaria N=20	5° de primaria N=37		
Autoconciencia	27.9000 (4.35)	25.7838 (5.92)	1.537	.131
Autocontrol	25.4000 (4.51)	24.7778 (4.21)	.517	.608
Aprovechamiento Emocional	30.5500 (5.90)	29.1714 (5.87)	.836	.407
Empatía	28.6500 (3.76)	26.7714 (6.36)	1.204	.234
Habilidades Sociales	29.3000 (4.01)	28.8108 (6.30)	.357	.722
Inteligencia emocional	28.3600 (3.19)	27.2686 (4.88)	1.000	.322

Como puede observarse, las puntuaciones obtenidas por ambos grupos en cada una de las dimensiones de IE valoradas son altas o muy altas, especialmente en la dimensión de



Aprovechamiento emocional y habilidades sociales. Además, aunque el grupo de 4° de primaria obtuvo puntuaciones más altas que el de 5°, la diferencia no es estadísticamente significativa.

En la Tabla 2, se encuentra la diferencia de medias entre alumnos con altas capacidades intelectuales y capacidades medias en los componentes de la IE.

Tabla 2. Diferencia de medias entre grupo con altas capacidades intelectuales y capacidades medias en IE

	Grupos		t	sig
	ACI N=57	CM N=57		
Autoconciencia	26.5263 (5.48)	26.8545 (5.18)	-.325	.746
Autocontrol	25.0000 (4.29)	23.8727 (4.49)	1.352	.179
Aprovechamiento Emocional	29.6727 (5.86)	29.7273 (5.53)	-.050	.960
Empatía	27.4545 (5.59)	27.3519 (5.02)	.101	.920
Habilidades Sociales	28.9825 (5.57)	28.8727 (5.39)	.106	.916
Inteligencia emocional	27.6655 (4.34)	27.3519 (4.29)	.379	.705

ACI: Altas Capacidades Intelectuales; CM: Capacidades Medias

Como puede observarse, ambos grupos muestran puntuaciones altas o muy altas en cada una de las dimensiones de IE, siendo las más altas en la dimensión aprovechamiento emocional y habilidades sociales. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las variables estudiadas entre ambos grupos, difiriendo de algunos estudios como los realizados por Ferrando et al. (2009); esto puede deberse al uso de medidas diferentes de autoinforme, ya que en su estudio utilizaron el cuestionario de Inteligencia Emocional autopercebida EQ-I:YV de Bar-On y Parker (2000) que es un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales, valorando las siguientes dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad y escala de estado de ánimo general.

Conclusiones

Como se ha puesto de manifiesto en esta investigación, no se encontraron diferencias en las características de IE entre niños de diferentes capacidades intelectuales. Como ya lo menciona Ferrando et al (2009), son escasos los estudios, particularmente en niños de primaria, para valorar la inteligencia emocional desde constructores sólidos, y los estudios que se han realizado, tienen la limitación de utilizar escalas de autoinforme para evaluar los componentes de la IE. Se podría trabajar en la elaboración de instrumentos de ejecución de tareas o solución de problemas de contenido social y/o emocional para valorar de manera cualitativa los niveles de competencia emocional y social de estudiantes con altas

capacidades intelectuales como los de capacidades medias. Hace falta indagar más sobre los aspectos reseñados en esta comunicación desde otra perspectiva metodológica, por ejemplo, a través de entrevistas a profundidad, historias de vida, etc.

Por otro lado, con respecto a la parte educativa, la promoción del crecimiento integral de los alumnos necesita de un currículum que contemple contenidos y actividades fundamentales como el reconocimiento y la expresión de las emociones, el control emocional, la comprensión de las emociones en conflicto, el fomento de la empatía y el aprendizaje de las competencias sociales.

La experiencia pone de relieve la importancia de facilitar la práctica y la generalización de diferentes habilidades emocionales. Precisamente el contexto escolar puede proporcionar una variedad de experiencias con el potencial suficiente para influir en el desarrollo emocional de los estudiantes, a través la interacción con sus profesores y con el grupo de compañeros.

Asimismo, resulta de importancia importante tener en cuenta las siguientes consideraciones respecto al desarrollo, la implementación y la evaluación de la intervención psicopedagógica en el campo del desarrollo emocional:

1. Se requiere que los programas de intervención se ajusten a un marco conceptual sólido. La intervención psicopedagógica debe tomar como punto de partida una definición clara y coherente de lo que se entiende por inteligencia emocional y precisar las diferentes dimensiones que se tendrán en cuenta.

2. Es preciso especificar los objetivos de la intervención, ajustándolos a las dimensiones de la inteligencia emocional que se consideren. Al respecto, Díaz Aguado (1996) ha señalado que los programas de intervención educativa que abordan el ámbito afectivo y emocional, especialmente dirigidos a estudiantes de educación básica, deben apuntar a favorecer tres mecanismos evolutivos básicos, como son: a) el establecimiento de las relaciones de apego, pues con base a esta primera tarea evolutiva se construyen las primeras matrices de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; b) el establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia, que permite el desarrollo de la capacidad para relacionarse con otros adultos y adaptarse a nuevas situaciones de forma autónoma; y, c) el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas a partir de la interacción con iguales.

3. Además, es de fundamental importancia que se establezca una secuencia en los objetivos y que se vayan alcanzando progresivamente las competencias en cada una de estas tareas críticas, pues existe una estrecha vinculación entre cada una de ellas. Así, las competencias que se adquieren en los niveles básicos podrán ser integradas, permitiendo nuevas competencias en los niveles superiores. Estas tareas se van desarrollando a través de la interacción que el estudiante establece con las personas que le son significativas, entre ellas los padres, familiares y también sus profesores. De ahí que el profesor desempeñe un papel muy importante para facilitar al niño la construcción de modelos internos positivos para su crecimiento emocional.

4. Respecto a los contenidos y las actividades, se requiere, que estos programas se integren en el currículum escolar para reforzar la acción de la escuela en la vida práctica y cotidiana de los niños. De ahí que, en lugar de crear clases especiales para la enseñanza de competencias emocionales, puede resultar más apropiado trabajar contenidos emocionales



en las diferentes acciones académicas de las escuelas. Sin embargo, la implementación del programa debe ajustarse, tanto a los contextos de instrucción específicos que requieren algunas competencias emocionales, así como también a las características de la población escolar a la que se dirigen.

5. Las actividades deben apuntar a que los estudiantes alcancen: a) una adecuada motivación de eficacia, que permita orientar su conducta hacia las metas y esforzarse para conseguir las; b) una comprensión óptima del sistema y de la vida escolar, estrechamente vinculada con el desarrollo de la inteligencia práctica, o sea la capacidad de comprender el entorno en el que se manejan para determinar la mejor manera de conseguir unos objetivos concretos; c) la adquisición de procesos de autorregulación, en este caso, por ejemplo el solo hecho de que los profesores puedan ayudar a los estudiantes a reconocer y expresar de manera hábil cuando se encuentran ansiosos o frustrados con una tarea, representa un primer paso en el aprendizaje de la regulación de las emociones de los alumnos; d) la elaboración de atribuciones causales que les posibilite potenciar su autoestima de manera apropiada, es decir, propiciar inferencias causales a partir de las emociones que contribuyan a una valoración positiva de sí mismos y de los demás (Acuña y López-Aymes, 2006).

Referencias

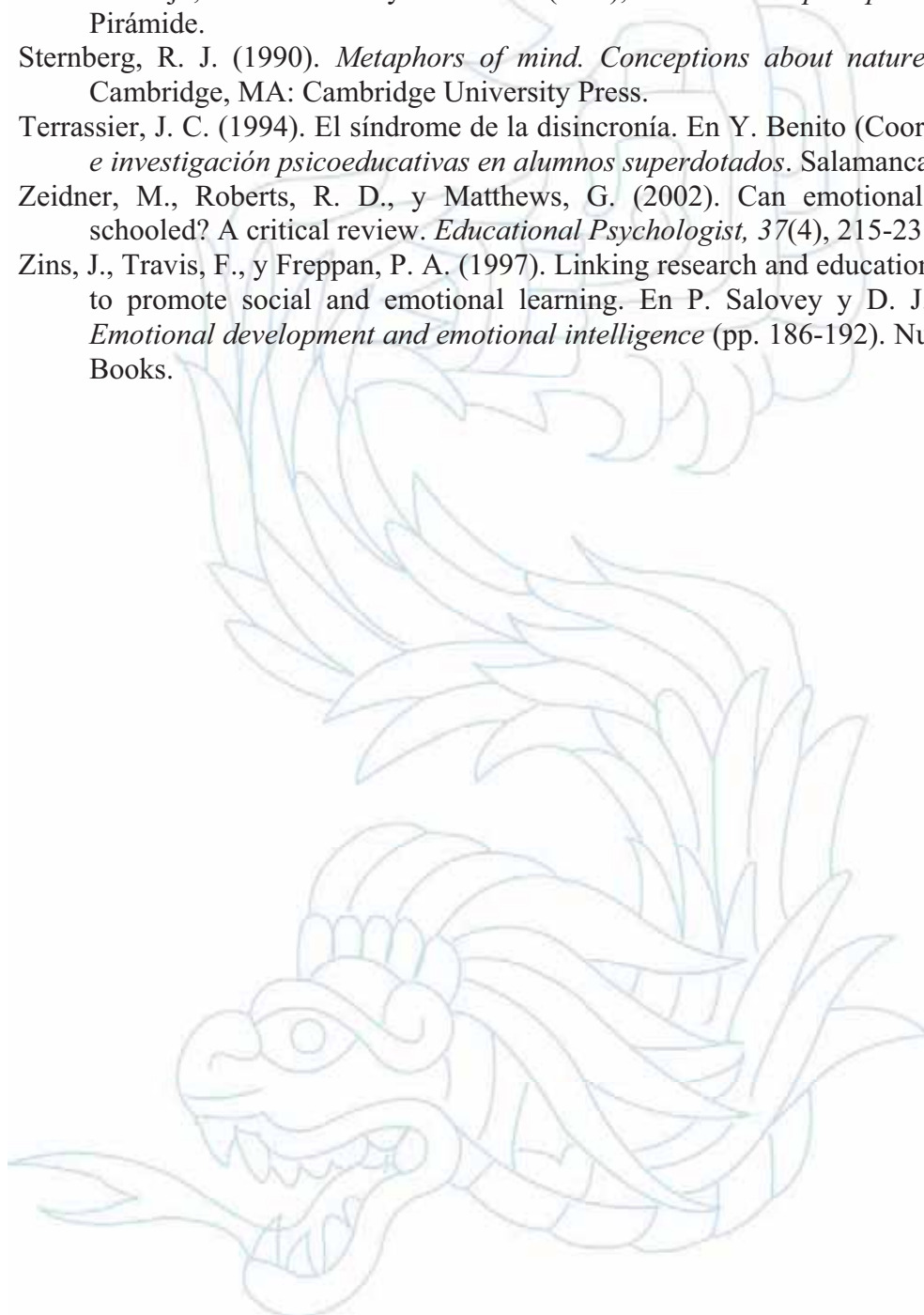
- Acuña, S. R., y López-Aymes, G. (2006). Propuestas y alternativas para la educación emocional. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 8, 165-211. Revista de la Universidad Panamericana, México. ISSN: 1665-0557
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boekaerts, M. (1988). Introduction. *International Journal of Education Research*, 12(3), 229-234.
- Chiriboga, R. D. y Franco, J. E. (2002). Validación de un test de inteligencia emocional en niños de diez años de edad. Consultado en la <http://www.infomediconline.com/biblioteca/Revistas/medifami/medf91art2.pdf> López - 14 de enero de 2009.
- Dabrowski, K., y Piechowski, M. (1977). *Theory of levels of emotional development*. Oceanside, NY: Dabor.
- Díaz Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Sainz, M., Prieto, M. D., y Sanchez, M. C. (2009). Evaluación de la Inteligencia Emocional en alumnos de altas habilidades: superdotación y talentos. En M. A. Zavala (Coord.), *Corazón y razón en armonía. Inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*. México: Universidad de Guanajuato y Plaza y Valdés.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993).
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. Nueva York: Basic Books (Trad. cast.: *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2001).



- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. cast.: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 13-26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- López-Aymes, G., Acuña, S. y Cortés, N. (2009). *Correlación entre instrumentos para la preidentificación de niños/as con aptitudes sobresalientes en el aula*. Memorias del VI Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia. León, Guanajuato, del 13 al 15 de mayo de 2009. Centro de Investigaciones en Óptica, S. A. ISBN: 978-607-95228-03
- Matthews, G., y Zeidner, M. (2000). Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes. En R. Bar-On y D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 459-489). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2003). *Emotional intelligence: Science and myth*. Boston: MIT Press.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., y Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock Press.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence research. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Silverman, L. K. (1996). El desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Sisk, D. (2003). Gifted with behaviour disorders: Marching to a different drummer. En D. Montgomery (Ed.), *Gifted and talented children with special educational needs. Double Exceptionality* (pp. 131-154). Londres: David Fulton Publishers.
- Snow, R. E. (1996). Foreword. En D. Saklfose y M. Zeidner (Eds.). *International handbook of personality and intelligence* (pp. XI-XV). Nueva York: Plenum.



- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Más allá del CI: una teoría triárquica de la inteligencia*. Bilbao: Descleé, 1990).
- Sternberg, R. J. (1987). The nature and scope of practical intelligence. En R. J. Sternberg y R. Wagner (Eds.). *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the every world*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1993). La inteligencia práctica en las escuelas. En J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto y D. Vence (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind. Conceptions about nature of intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Terrassier, J. C. (1994). El síndrome de la disincronía. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zins, J., Travis, F., y Freppan, P. A. (1997). Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 186-192). Nueva York: Basic Books.





CONFERENCIA MAGISTRAL

“Problemática de adaptación en alumnos superdotados considerando el nivel de superdotación y la edad”

Yolanda Benito Mate

Doctora en Psicología por la Radboud University of Nijmegen, Center for the study of giftedness

Presidenta de la Federación Iberoamericana del World Council for gifted and talented children (2003-2009)

Presidenta de la Comisión de Evaluación e Identificación del Comité Europeo para la educación de alumnos superdotados (Eurotalent)

Directora del Centro “Huerta del Rey” Valladolid, España.

c_h_rey@cop.es

Resumen

La disincronía entre la edad cronológica y la edad mental del alumno superdotado implica que tenga un diferente desarrollo en el ámbito emocional y social que el resto de los alumnos.

En muchas ocasiones las primeras experiencias escolares las viven como potencialmente frustrantes, en lo referente a los niveles de aprendizaje y a su entorno social. Es de suponer que esta presión del entorno social puede dar lugar a problemas emocionales y de adaptación.

El objetivo de esta Conferencia es dar a conocer mediante el estudio de casos y haciendo referencia a distintas investigaciones (tesis doctorales de Juan A Alonso y Yolanda Benito) el desarrollo emocional de los superdotados.

Esta Conferencia está dividida en tres partes fundamentales: la primera trata sobre el desarrollo emocional y la adaptación escolar en la primera infancia; la segunda parte sobre el desarrollo y la adaptación de los superdotados desde los 6 años hasta la adolescencia; y la tercera parte sobre el desarrollo emocional y la adaptación de los mismos en la adolescencia. La Conferencia termina con una mención a la teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski y su implicación en los superdotados.

Palabras Clave: Superdotación, Adaptación y Desarrollo Emocional.

DESARROLLO EMOCIONAL Y ADAPTACIÓN

A. DESARROLLO EMOCIONAL Y ADAPTACIÓN

A.1) Desarrollo emocional y adaptación en Educación Infantil

Los niños superdotados a pesar de las dificultades que experimentan, manifiestan de alguna forma la presión social y escolar sobre todo a través de conductas antisociales en la escuela, de ahí que sea más fácil identificar a los niños que a las niñas (ejemplo de Silverman en cuanto al comportamiento de Juan y María a la hora de hablar de la adaptación de los superdotados):

“Es el primer día de Preescolar y Juan, un niño de desarrollo avanzado irrumpe en la clase dispuesto a dominar sus nuevas metas. Él ha estado ansioso anticipando su entrada al Colegio. Le resulta muy excitante la posibilidad de encontrar y compartir lo que sabe con nuevos amigos y excitado por la cantidad de cosas que va a aprender.

Juan tiene 4 años con una edad mental de 7 y tiene una gran información sobre Astronomía. Así que durante el recreo lleva a sus compañeros a una aventura espacial, sobre planetas, asteroides, meteoritos, constelaciones y misteriosos agujeros negros. Uno por uno sus amigos van desapareciendo, obviamente, no saben de lo que está hablando. De pronto, él está totalmente sólo, es un líder sin seguidores.

Juan entra en su clase buscando una persona interesante con la que poder hablar y encuentra a su profesora. Preocupado por sus propios pensamientos monopoliza a su profesora hasta que ella tiene que recordarle que él no es la única persona que hay en clase y necesita atender a los otros niños. Así que ahora Juan tiene que encontrar algo que le mantenga ocupado. Mira las actividades de los otros niños y se pregunta cómo pueden jugar a unas cosas tan tontas. Comenta de manera causal, ¡eso es estúpido, ¿por qué haces eso? Esto no le hace ganar ningún amigo.

Si la maestra impulsa a Juan a unirse a los otros niños en sus actividades, realizará un mal ajuste o comportamiento, inventará maneras ingeniosas para molestar a sus compañeros de clase y terminará por jugar el sólo”.

(Nótese todas las maneras en que Juan demostró su alta dotación)

En el ‘terreno de juego’ muestra liderazgo, sobredotación y conocimiento avanzado. En la clase él selecciona a la profesora como un compañero intelectual, inventa formas de causar líos (llamadas de atención) e independientemente se divierte sólo. No puedes evitar notar ver a Juan como diferente de los otros niños, simplemente no encaja Juan y su dotación son visibles.

Las niñas superdotadas normalmente muestran un modelo completamente opuesto. Ellas se hacen invisibles.

María es una niña de la misma edad e inteligencia que Juan, tiene 4 años y una edad mental de 7.

En su primer día de preescolar es muy cauta a la hora de dejar a su madre y pasa mucho tiempo observando a los otros niños antes de empezar a participar.

Gradualmente va imitando sus comportamientos. Ella ve que Susana, la pequeña que está al lado suyo, está garabateando con una pintura naranja con su mano izquierda. "yo puedo hacer eso", se dice interiormente María. Coge una pintura naranja con su mano izquierda

(María es diestra de mano) y copia los garabatos de Susana. Con una sonrisa ansiosa le muestra sus garabatos a la profesora y la pregunta: "¿está bien?", "Muy bien" responde su profesora cálidamente y María felizmente repite su actuación.

Eso es exactamente lo que es una actuación dirigida a lograr la aprobación. María realiza una brillante actuación. En casa hace trabajos de arte: decora las paredes y los vecinos comentan su avanzada comprensión del color, la forma y la textura, pero por supuesto, su profesora no sabe nada de esto. Todo lo que ve es la actuación de María en el Colegio. María encaja muy bien con las otras pequeñas, juega a todos sus juegos, practica sus números y sus letras, escucha atentamente y hace lo que se espera de ella.

Hay una marcada discrepancia entre el comportamiento de María en casa y en el Colegio. María conocía todos los colores primarios con 20 meses y sabía el alfabeto con 2 años, memorizaba algunos libros y contaba hasta 20 con 2 años y medio, escribió su nombre a los tres años y aprendió ella misma a leer a los tres años y medio. Ve muchos documentales sobre animales y sabe mucho de ellos.

En el Colegio, sin embargo, María nunca habla sobre animales y no deja que nadie descubra que ella pueda leer. Nunca se queja de que su trabajo es demasiado fácil. Pide ayuda a su profesora para subirse la cremallera de la cazadora, aunque ella hace un año que sabía hacerlo. Frecuentemente caía en charla de niños. En una ocasión cuando su madre la oyó hablar así la dijo: "María actúa según tu edad", a lo que ella respondió: "pero mamá si estoy actuando según mi edad". "Yo me comporto como las otras niñas que hay en mi clase".

¿Por qué María juega de esta forma?

La respuesta es patéticamente revelada por una niña de 5 años, su madre escribió esta carta:

"Yo tengo una hija que está en un Colegio Público de educación preescolar. En la primera entrevista padres-profesor, me informó que estaba trabajando por debajo del nivel medio. Estaba en un grupo de prelectura bajo y de matemáticas bajo (ella sabía leer desde los tres años y sabía las matemáticas básicas a los cuatro).

Les pedí que por favor prestaran más atención en la siguiente entrevista, el profesor me habló de algo que había descubierto. Cuando mi hija trabajaba con su mejor amiga ella trabajaba por debajo de su nivel medio (como hacia su amiga ya que ella está por debajo de su nivel medio). En efecto, su trabajo era casi idéntico. Con niños avanzados ella trabajaba a su nivel. La calidad de su trabajo parecía depender casi completamente de con quien estuviera.

Cuando se le preguntó sobre esto, ella se lo pensó un poco y luego contestó que quería gustarle a las demás niñas. No fue capaz de convencerla de que ella no tiene que hacer esto para gustar a las demás niñas. Para ella ser amigas es ser parecidas, ser iguales, es ser extremadamente adaptable".

El Colegio se está dando cuenta pero no está dispuesto a hacer nada. La hicieron una prueba de lectura y está a un nivel de 4º, pero no están preparados para hacer nada. Ella continúa en el grupo de Pre-lectura.

Pero volvamos a nuestro primer relato:

- Juan está en peligro de ser mantenido en educación preescolar 'castigado' por no relacionarse con los niños de su edad cronológica. Irónicamente se le denomina como 'inmaduro social'.
- Mientras, María que está retrocediendo, regresando a la 'charla de niños' es vista como madura. Es fácil pensar en María como una niña normal y en Juan como un niño torpe

socialmente. Pero si miramos las estrategias de ambos, el comportamiento de Juan resulta mas comprensible y el de María casi milagroso (Benito, 1990).

Imaginémonos un estudiante de 4º bajito, colocado en una clase de 1º, ¿cómo se sentiría con los otros niños o con el programa escolar? Podría ser el hermano mayor o un ayudante del profesor, pero tendría que vivir sin verdaderos amigos, sin nadie que le comprendiera. Tendría que descubrir cómo jugar con juegos que no le interesan y jugar según reglas que le parecerían injustas. Debería aprender a explicar sus ideas en términos más simples para que los otros le pudieran comprender. Debería esperar pacientemente mientras que los demás luchan con conceptos que él ya sabe. Debería de aguantarse al contestar todas las preguntas del profesor para que los otros pudieran contestar, poner mucho cuidado para no revelar lo que realmente sabe. Este es exactamente el dilema del niño que está avanzado en cuanto a su desarrollo, un niño superdotado está mentalmente 2 ó 3 años por delante de los compañeros de su misma edad. Casi siempre se espera que los niños superdotados encajen con otros niños de su misma edad cronológica a pesar de las diferencias en su desarrollo, sin embargo, no apreciamos la complejidad de esa labor: no es fácil cortar dos o tres años de desarrollo para encajar con niños menos avanzados, y es una maravilla que alguien consiga lograrlo. Nunca valoramos la increíble hazaña social que las niñas dotadas realizan diariamente. No sabemos qué permite a las niñas superdotadas dominar estas habilidades sociales tan complejas de manera tan fácil en una edad tan temprana. Puede ser el resultado de una programación ambiental o quizás que las niñas tengan un gen de adaptabilidad que los niños no tienen, probablemente sea una mezcla de ambos factores. Sabemos que las niñas superdotadas encajan pretendiendo ser menos capaces de lo que realmente son y que este hábito a menudo se vuelve una profecía autocumplida ‘efecto pigmalion’.

Si el trabajo en la escuela elemental es demasiado fácil, las niñas no llegan a estar preparadas para enfrentarse a los retos de ser aceleradas más tarde, y llegan a creerse que realmente no son inteligentes, tan listas.

La adaptabilidad social de las niñas se percibe como un defecto en cuanto interfiere en su motivación para destacar. Los niños superdotados no saben esconder sus habilidades y su capacidad para adaptarse, esto está visto como un defecto social, sin embargo, cuando se colocan a estos niños en programas especiales, sus problemas desaparecen. Los niños destructivos dejan de actuar cuando encuentran amigos reales y un programa estimulante. Las niñas dejan de esconder sus habilidades.

Es claro el ejemplo de Linda K. Silverman en cuanto al comportamiento de Juan y María a la hora de hablar de la adaptación de los superdotados. Recordemos como tanto Juan o como María tienen 4 años y tienen el mismo coeficiente de inteligencia.

A.2) Desarrollo emocional y adaptación desde los 6 años hasta la adolescencia

Los comportamientos sociales de 6 a 10 años podríamos decir que son:

a) Aislamiento Social o Restricción del grupo de amigos presentando conductas restrictivas.

Esto parece ser más frecuente en niños cuyo CI se encuentra situado entre 130 y 145 en niños entre los 6 años y los 11 aproximadamente, tal y como hemos comprobado en nuestras investigaciones: presentan menor estabilidad emocional; igualmente (Alonso, 1995) pudo constatar una mayor inadaptación escolar y social.

Este Aislamiento Social o Restricción del grupo de amigos se manifiesta en conductas restrictivas. Destacar que el 85% de los niños con superdotación intelectual tienen a nivel estadístico un CI comprendido entre 130

La siguiente respuesta de un padre ante la pregunta ¿cuál es a su juicio el problema?, puede confirmarnos esta conclusión:

“Para mí resulta evidente que los efectos de este primer curso en el Colegio Público han sido muy negativos sobre el niño: creo que por un puro mecanismo de defensa ante el medio hostil (arrinconamiento dentro del grupo y de la calificación negativa a priori realizada por el niño de parte de la profesora, principalmente) Juan ha ido, por así decirlo ‘despersonalizándose’ y tomando puntos de referencia para su conducta, aquellos patrones vigentes como exitosos en su medio escolar, es decir, en un principio, la falta de iniciativas propias, al descrédito de saber cualquier cosa más allá del mínimo exigido,... adoptando comportamientos alternativos de rechazo, ensimismamiento y progresivo descrédito sobre sus educadores, dentro y fuera de la escuela.”...”Así pues, yo no veo otros problemas que aquellos demandados de una escasa o nula, por dura que sea esta apreciación, capacidad del centro escolar, y en particular de la ya citada profesora para encauzar debidamente las peculiaridades de Juan, que a mi entender, y con una dirección pedagógica profesional, a la mera y simple altura de las exigencias del día a día, y no bajo las chapuzas e incompetencias, como las sufridas por el niño en el Colegio... no ofrecería problema alguno para nadie, ni para el niño ni para los profesores”.

b) Liderazgo. Muchos niños superdotados en los primeros años suelen ser “líderes” en sus clases y son invitados a los cumpleaños de todos los niños aunque ellos no terminan por encontrar “amigos iguales” con quienes compartir experiencias. Estos niños suelen ser los que poseen un CI por encima de 145 y tienen una elevada madurez, pues tal y como hemos observado en la presente investigación, a mayor inteligencia presentan mayor madurez y estabilidad emocional, un mejor ajuste y satisfacción en los primeros años.

“Mi primer recuerdo desde cuando cumplí 4 años, época en la que aunque gozaba de una gran abundancia de amistades era solitario y no me gustaba compartir aficiones. Recuerdo mi gran capacidad para hacer amigos y para decirlo de alguna manera: ser el jefe indiscutible de la pandilla. La profesora notaba que frecuentemente me aburría con mis compañeros, me aislaba y prefería estar sólo a tener que liderar a otros niños” (Benito, 1992).

Tal vez, esa mayor madurez de los niños con un CI superior a 145 les haga tener un comportamiento más “adaptado” y presentar menos conductas desadaptativas en el aula y por contra una mayor adaptación escolar y social en los primeros años de los 6 a los 11 años aproximadamente.

c) Retraimiento y timidez en las niñas. Las niñas, por lo general, se van haciendo más tímidas y retraídas. Frecuentemente en sus casas manifiestan agresividad o tristeza. Tienen



un sentido del ridículo muy acentuado, comprenden perfectamente las relaciones sociales y se ajustan a las normas. debido a la frustración y dificultad de adecuarse o acomodarse a un tipo de comportamiento e interacción que no es la suya, presentan con frecuencia pesadillas, dolores de cabeza u otras dificultades pero en el Colegio aparecen totalmente adaptadas siendo muy dóciles y estables. Cuanto mayor es la inteligencia, tal y como hemos comentado, presentan mayor estabilidad emocional, sociabilidad y extroversión.

Las niñas muy inteligentes son muy sociables y abiertas, durante los primeros años escolares se relacionan muy bien tanto con los niños/as de la clase como con los profesores, pero no se relacionan en particular con ningún grupo de niños/as y no suelen entrar en los conflictos de las niñas. Esto puede dar lugar a que posteriormente entre los 9 o 10 años, las niñas de la clase se unan, se opongan o rechacen en bloque a esa niña “distinta”. Como ejemplo vamos a ver el caso de Ana, una niña de 11 años y cinco meses con una edad mental de 17 años y ocho meses (CI= 144).

Al preguntar a sus padres sobre cual era a su juicio el problema respondieron:

PADRE: *No se siente encajada, no está acoplada en un ambiente favorable. En el colegio y con las compañeras se siente distinta, maltratada (dato objetivo). Sufre continuos desaires. NO encuentra quien sea su amiga de verdad. Lo ha pasado realmente mal, sintiéndose rara, distinta, y con una autoestima inexistente.*

MADRE: *El problema de mi hija es que no está encajada en la clase, aisladamente tiene alguna amiga pero en la clase ya no lo es tanto, todos la increpan, se burlan de ella, abusan de su bondad, se aprovechan de su ayuda en los estudios, a mi hija le da pena y les ayuda, y luego para jugar se olvidan de ella y la apartan. Algunas niñas la ignoran y otras la insultan, llamándola “pija” y otras cosas por el estilo.*

En el informe del psicólogo del colegio, la niña era rechazada por las 38 niñas de la clase o más bien no era escogida por ninguna de la clase para jugar, sí por alguna para trabajar, pero para jugar por ninguna; sobre todo el dato más importante era el de la bajísima autoestima, más incluso que el año pasado que ya era bajo. Por eso hablé con la niña apoyándome en el informe escolar y la niña se abrió a mí llegándome a decir cosas que me asustaron, por ejemplo que “no podía más”, “que no sabía por qué pero que era boba”, “que era distinta a las demás y monstruosa”, “que no gustaba a nadie”, “y, que sin embargo tenía que disimular en la clase lo mal que se encontraba por valer tan poco que para nadie era mínimamente atractiva”, que ya no podía ni siquiera sacar buenas notas porque eso tampoco servía para que la valorasen algo sus compañeras, que ella había estado aguantando durante varios años (desde los 5, según ella) porque creía que era así “de anormal” y no podía evitarlo tenía que aguantarlo todo, y dar su amistad a todo el mundo que de vez en cuando y “por interés” casi siempre le brindaba una oportunidad, pues aunque fuera por poco tiempo tenía una amiga.

Según la directora y la tutora del colegio me dijeron que no me preocupara, que lo que pasaba es que estaba entrando en una edad difícil y que en su clase había algunas líderes que manejaban a todas creándose distintos grupos y el que no pertenecía a ellos quedaba algo descolgado, que la cuestión de la baja autoestima era por una posible crisis de personalidad por la edad pero que como era lista no era de preocupar, que la niña era encantadora (eso siempre lo han dicho) muy responsable, respetuosa, educada, que se la ve a la niña con elegancia natural, que desentonaba algo con el resto, pero que de ninguna forma aparecía marginada.

En el colegio es súper obediente, ha contado todo (incluso con lo que no está de acuerdo) sin rechistar.

Una de sus características es que nunca presume de sus habilidades intelectuales o de su forma de ser, de su bondad, de sus sentimientos. No es nada extrovertida, es tímida en el sentido de que nunca habla de lo que ella siente, piensa o sabe, se limita a dejarse llevar por los demás o hacer lo que ellos quieren, incluso en la forma de expresarse, hasta de muy pequeña (tres años) al

empezar al ir al colegio empezó a hablar peor que antes en que lo hablaba todo perfectamente, esto es desde los dieciocho o veinte meses, y era por su amiguita. Ahora de mayor se expresa mucho mejor por escrito. Cuando hace un trabajo para el cole, se preocupa mucho más de lo que va a gustar a sus compañeras para escoger el tema. Durante todos estos cursos, Ana ha intentado lograr amigas, ayudándolas en los trabajos escolares, invitando a todas las niñas a su cumpleaños (aunque a ella solo a los diez años la invitaron dos niñas y una no de su clase siendo la de su clase por compromiso de los padres), haciendo alguna excursión con algunas niñas de la clase que conocíamos a sus padres... pero no servía de nada. En la excursión muy bien, pero en la clase nada cambiaba.

Todo esto parece que ha influido en los dolores de cabeza, espalda, lo que los médicos han dicho que eran tensión nerviosa y estrés acumulado.

La observación del siguiente gráfico sobre la introversión de las niñas durante los primeros años, y la introversión de las mismas en los grupos de más edad es bastante elocuente. Es importante resaltar el papel que juegan los diferentes niveles de inteligencia siendo mucho más drásticas las diferencias en las distintas edades en las niñas más inteligentes (CI >145). Ver gráfico.



Gráfico: Media QII (introversión-extroversión en mujeres x edad y nivel de superdotación)

En esta edad, como conclusión, habrá que considerar que en los niños y en las niñas la maduración puede ocurrir en los extrovertidos/as más rápidamente que en los introvertidos/as lo que puede ser causa de esos mayores índices iniciales en el Cociente de Inteligencia (Colom, 1995). En la presente investigación, igualmente hemos observado como a mayor cociente de inteligencia mayor extroversión (Benito, 1996).

Entre los 6 y los 10 años el rendimiento escolar es elevado no observándose, por lo general fracaso escolar aunque sí un insatisfactorio rendimiento escolar (Alonso, 1990).

A.3) Desarrollo emocional y social en la adolescencia

Al llegar a la adolescencia, la necesidad de interactuar con sus iguales para realizar su propia identidad es primordial, según Wallon. Los preadolescentes superdotados son ya capaces de producir operaciones formales y pensar a un nivel abstracto. Los adolescentes superdotados están avanzados intelectualmente en su comportamiento social (Mönks, 1992).

A esta edad es probable que elijan tres caminos diferentes a seguir de cara a interactuar con los otros:

a) Los chicos intentan “igualar” su comportamiento con los otros de cara a conseguir ser aceptados. Veamos el siguiente ejemplo de Juan cuando cursaba 5º de Educación Primaria (10 años):

“Mamá, tengo que bajar mis notas porque sino los niños no quieren jugar conmigo”. Ahora a sus 17 años sigue la moda “Grunge”, ha repetido dos veces 2º BUP, falta a clase y coge dinero, y aunque sus puntuaciones tanto en los Tests de Inteligencia de la Escala Wechsler o el Stanford, y en los de Aptitudes como por ejemplo el DAT, siguen siendo muy altas es incapaz de ponerse a estudiar y está inadecuado tanto a nivel escolar, social como emocional. Además aunque él lo ha intentado todo, sigue sin tener verdaderos amigos.

Estos chicos que toman este camino terminan teniendo con frecuencia fracaso escolar y suelen ser superdotados con CI no excesivamente elevados entre 130 y 145. Hemos de resaltar que es en este nivel donde hay mayor número de niños y jóvenes superdotados, de ahí la creencia popular de que el joven superdotado con frecuencia fracasa escolarmente hablando.

b) Otro de los caminos a seguir, en cuanto al comportamiento social, es el de la *introversión hostiligénica* de que habla Hernández (1983) en su Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil -TAMAI-. A menudo, manifiesta una actitud hostil hacia los demás o se siente víctima de la hostilidad de los otros, por lo que también aparece el orgullo y el deseo de superioridad y mando. Pueden aparecer problemas para trabajar en grupo, presentándose un cierto rechazo mutuo con tendencia al aislamiento. La conciencia de no ser aceptado disminuye la autoconfianza e incrementa el sentido de aislamiento social.

Javier y Jorge, por ejemplo, piensan que relacionarse con los otros no vale la pena, que es una pérdida de tiempo. Son arrogantes y en el trato con los otros utilizan su inteligencia para responder en los enfrentamientos con sus iguales de edad.

Hollingworth (1931) estableció dos niveles de superdotación: el primero, adecuado para la convivencia, el cual estaría entre los 130 y los 150 de CI; y el otro, por encima de estas cifras, donde la integración social sería problemática. En términos similares se manifestaban Terman y Oden (1947) los cuales lo atribuían a la disparidad de intereses intelectuales y del vocabulario utilizado, elementos donde se acrecientan las diferencias a medida que las distancias en puntuaciones del CI son mayores.



c) El comportamiento de las chicas superdotadas que como ya hemos ido viendo, presenta diferencias claras desde la edad preescolar con relación a los chicos en diversos aspectos de la personalidad se hace más dramático en la adolescencia donde el miedo al éxito se presenta con mayor fuerza, resolviendo este conflicto a favor de la búsqueda de una aceptación social y a costa de su no desarrollo intelectual y personal.

Las teorías sobre la motivación de logro ponen de manifiesto que las mujeres suelen atribuir el éxito en tareas intelectuales a la suerte y el fracaso a la falta de capacidad (Simon y Feather, 1973; Lochel, 1983): las bajas expectativas académicas y la desconfianza en sus habilidades han sido desarrolladas a lo largo de su vida a través de las actitudes mantenidas tanto por la familia como por la escuela incluso desde edades muy tempranas.

El **miedo al éxito** se manifiesta por el posible rechazo social bajando intencionadamente su nivel académico a costa de sufrir sentimientos de culpabilidad y soledad.

Con el ejemplo siguiente de Sara podemos entender mejor esta situación. Sara cuando llegó al Instituto intentó por todos los medios conseguir la aprobación de los otros a través de llamar su atención mediante un comportamiento “inadaptado”, esto hizo que Sara consiguiera tener “amigas” y aunque bajó su rendimiento, sus calificaciones siguieron siendo buenas y suficientes.

Me gustaría recordar las palabras de una joven:

“Todo eso no es bueno ni justo, y por eso he aceptado escribir estas memorias. Espero que con ellas la geste llegue a darse cuenta de que ser demasiado inteligentes es ya una carga para nosotros: crean que no nos enorgullecemos de ello, que no lo pedimos nosotros, y que para sobrellevarlo bien y aprovechar todas las posibilidades, necesitamos la ayuda de los que nos rodean” (Benito, 1990).

En las chicas al igual que en los chicos, la inadaptación social y escolar es menor en los niveles más elevados de inteligencia. Hemos observado como las niñas sufren un cambio brusco al entrar en la adolescencia, pasan de ser abiertas, dóciles y extrovertidas, a ser dominantes, reservadas e introvertidas, de una forma mucho más drástica que los chicos (Alonso, 1995).

Estas investigaciones han intentado llegar más lejos que aquellas teorías que hablaban de los superdotados como personas altamente introvertidas y desajustadas o aquellas otras que hablaban, en el polo opuesto, de personas muy maduras, extrovertidas y con altos rendimientos escolares o profesionales.

Como hemos podido comprobar, ninguna de las dos teorías puede que sea errónea, puesto que el que un superdotado sea más o menos introvertido o estable depende entre otros factores de la edad, el sexo y la inteligencia Pero lo que sí ha quedado, pensamos, suficientemente claro es que a mayor nivel de inteligencia mayor nivel de madurez, estabilidad emocional y mayor extroversión en los primeros años, aunque a partir de la adolescencia, se observe introversión en los jóvenes y mayor introversión en las mujeres (Benito, 1996).

Los estudios existentes sobre el rendimiento escolar concuerdan con la presente investigación: en la enseñanza primaria existe una relación positiva entre la extroversión, el cociente de inteligencia y rendimiento escolar, mientras que en la enseñanza secundaria esta relación se invierte y son los introvertidos los que presentan cocientes de inteligencia superiores así como un mejor rendimiento escolar. Al llegar a la Universidad son

claramente los introvertidos los que obtienen un mayor éxito. Colom (1995) concluye con que el grupo de introvertidos rinde mucho mejor cuando trabaja en solitario que cuando lo hace en grupo, mientras que el grupo de extrovertidos rinde mejor cuando trabaja en grupo.

B. IMPLICACIONES PARA LOS SUPERDOTADOS DE LA TEORÍA DE DABROWSKI

La Teoría de Dabrowski proporciona una estructura teórica para entender el desarrollo humano. Esta base es lo suficientemente amplia para tener en cuenta el desarrollo altamente diferenciado de las personas superdotadas, creativas y con talento.

Para aquellos que tienen una intensidad emocional que puede ir desde la angustia hasta el éxtasis, comprender la Teoría de Dabrowski de la Desintegración Positiva puede ser gratificante.

Los padres y profesores pueden encontrar que esta Teoría es útil para explicar los retos y patrones a seguir de aquellos que tienen altas habilidades.

Ayuda a comprender que alguien, que ya ha estudiado este tema, ha encontrado el sentido a una manera de pensar y actuar que a veces está en discordancia con la norma. Ayuda por una vez a sentirse legítimo en sus reacciones extraordinarias. Oír que la psiconeurosis no es una enfermedad, puede ayudar a los enormemente sensibles.

Ogburn y Colangelo sugieren que la TPD, nos ofrece una perspectiva única para terapia de niños y jóvenes superdotados, una perspectiva que nos guía para actuar de apoyo no tanto de la superdotación en sí misma, como de la estructura emocional desde la cual surge la superdotación.

A modo de ejemplo, he aquí una biografía de un joven que acudió al centro, en las que podemos observar cierto número de respuestas correspondientes al nivel III de la Teoría de Dabrowski:

Conflicto interno, contradicciones interiores, falta de auto aceptación al mismo tiempo que fuertes fuerzas de cambio y disposición a aprender de otros en quienes puedan confiar a través de respuestas sinceras y de comprensión (crecimiento transformacional en los niveles III y IV).

Biografía.

Nací en Madrid en 1968. Cuando cumplí año y medio mis padres se trasladaron a Tarragona, donde permanecí hasta los dieciocho años. De los recuerdos que guardan mis padres de aquellos primeros años cabe entresacar algunos más relevantes, a la edad de dos meses el pediatra se fijó en mí, y le propuso a mis padres que me hicieran un reconocimiento más exhaustivo. Tras ese reconocimiento, el doctor pasó a mis padres un informe donde se lee textualmente. “Lactante neuropático con manifestaciones de síndrome de cólico de los tres meses de Andersen...” y más adelante: “...pese a su estado de nutrición excelente hay una dificultad para realizar los reflejos propios del recién nacido y lactante menor de tres meses (prehensión y marcha) mientras otros resultan excesivos (Moro)”, recomendando un tratamiento con Fenobarbital. Afirmó verbalmente, a sí mismo, que iba a ser una persona muy inteligente y capaz de realizar grandes estudios. De los médicos que hemos visto ninguno sabe a qué se refería el médico pediatra de Madrid. Más mayor, con dos o tres años, mis padres aseguran que resultaba un chico perfectamente normal, aunque se evidenciaba una tendencia a preguntar de forma profunda,



y a hacer cosas propias de un niño con más edad. Si juntamos a ese hecho mi gran tamaño corporal, parecía como si tuviese más años que los que tenía.

Siendo hijo único, jugaba mucho con mis padres, los cuales siempre han estado próximos a mí en una intensidad poco frecuente, que, a pesar de experimentar algunos altibajos en la adolescencia, se mantuvo arraigada.

El primer momento que estuve alejado realmente de mis padres fue cuando me mandaron al parvulario a los cinco años, siguiendo el consejo de mi futuro colegio, que insinuó que podía ser bueno para mí una adaptación al ambiente nuevo. Mi estancia en el parvulario fue un poco costosa. Mi padre siempre narra la inmensa alegría que me llevaba cuando venía a recogerme para traerme a casa.

Dentro de lo que cabe, el ir al parvulario no representaba más que pasar unas horas en el colegio. Cuando llegué a los seis años mis padres me llevaron a un colegio alejado de la ciudad, lo que implicaba la necesidad de comer en el colegio. Mi adaptación a la nueva situación fue bastante desagradable. Conservo unos recuerdos malos en relación a la convivencia con mis compañeros. Por lo demás en relación a los estudios, todo me parecía fácil.

A los siete años, me cambiaron de clase, encontrando un profesor muy amable conmigo que me encargaba asuntos del propio quehacer académico, como corregir exámenes y cosas por el estilo... Según mis padres yo siempre respondía con un sentido de la responsabilidad bastante acusado.

El año que cumplía los 8 años, se convertiría en un año bastante importante para el resto de mi vida. Con otro profesor encargado, se me nombró representante de la clase. Tal circunstancia iba a resultar pésima, debido a que con mi mentalidad de "adulto" pretendí implantar una disciplina y unas maneras que eran poco frecuentes a esa edad. El resultado no tardó en aparecer: tras un primer trimestre azaroso, se me destituyó del "cargo" y se empezó a manifestar la antipatía de la que me había hecho acreedor. El segundo trimestre del tercer año de EGB fue terrible. Mis compañeros venían a pegarme en grupos de 5 ó 6, esto hizo que al final del trimestre, las quejas de mis padres fueran numerosísimas. En palabras del profesor, yo resultaba un chaval demasiado "secundario" (reflexivo).

Al comenzar el tercer trimestre mi situación empeoró. Comencé a tartamudear y mis padres se vieron en la obligación de sacarme del colegio cuando faltaba un mes para el final de las clases, examinándome en Junio de todo el curso, preparación de lo cual realicé sólo.

A partir de este año desastroso, mi relación con los demás, con la gente de mi edad, se convirtió en algo problemático. Pero hay que recalcar que las dificultades se establecían dentro del marco de mi edad, es decir, en casa me mostraba feliz y relajado. Con nueve años se intentó parchear un estado de cosas que era insostenible. Durante toda la EGB se mantuvo una relación tensa con mis compañeros: mis amistades (las pocas que tenía), se limitaban a profesores, alumnos mayores y menores que yo, y a algún compañero de clase con los cuales no había tenido roces.

Para mí, ir al colegio resultaba algo duro y desagradable. Aún así, mantenía un nivel de rendimiento óptimo. Durante este periodo, citaré una anécdota: se me intentó expulsar del colegio en dos ocasiones, la primera fue a los ocho años mediante una votación de mis compañeros y la segunda se limitó a una amenaza del director del centro, debido a mi supuesta inadaptación.

A los diez años se me realizó una prueba de inteligencia (antes, al comenzar el colegio, se me había hecho otra, de la que nunca supimos los resultados) y a los once años mis padres pidieron a mi preceptor sus conclusiones. Textualmente: "coeficiente intelectual de 135 a 145 Mejora éste en los test de rendimiento respecto a los de inteligencia general. Su edad mental es de unos dieciséis años. En su grupo, sobre 100, está entre el 1 y el 2. Percentil: 99,6".

Posteriormente, de forma curiosa, se me hizo una prueba a los catorce años, y los resultados fueron más bien negativos. En los sucesivos tests nunca volví a dar el cociente que me había sido medido en el primer test.

Como la dificultad del colegio, académicamente hablando, era escasa, desarrollaba por mi cuenta todo un plan de estudios paralelo, que, motivado por mis deseos de saber y mi curiosidad,



me impulsaba a comprar libros de cursos mucho más avanzados (con catorce años tenía un nivel de COU en Matemáticas), especialmente en Matemáticas y Ciencias.

A los doce años leí el *Suma Teológica*, (que mi padre poseía en casa, debido a sus estudios de Filosofía y Teología). En esa época mi mayor ilusión era ser monje, y como tal, me preparaba intelectualmente para ello.

A parte de la crisis que para mí supuso tercero de EGB, mi primer problema psiquiátrico apareció a los catorce años (curiosamente, cuando la prueba de inteligencia me fue mal). Surgió en mí la obsesión de querer maldecir a Dios y a la Virgen. Yo lo interpretaba como una tentación del demonio. Era como si el demonio me indujera pensamientos contra Dios. En aquella época, en la que yo era muy religioso, verdaderamente me hacían sufrir aquellos pensamientos. El problema, que se inició en verano, se fue disolviendo paulatinamente a lo largo del curso. Para evitar la tentación rezaba jaculatorias y me santiguaba con agua bendita.

También por esos años (no puedo precisar si antes o un poco después) comenzaron a manifestarse otros síntomas. Me asaltaba lo que podíamos llamar “manía de volver atrás”. Al hacer un examen tenía que repetir los procesos, especialmente en Matemáticas. Con las Matemáticas y las Ciencias me surgió un problema curioso: lo lógico sería suponer que una persona con ese adelanto no tuviese dificultades para hacer los exámenes de su curso, muy al contrario, los exámenes de Matemáticas resultaban un infierno. Sacar sobresaliente era la única defensa que yo tenía contra los demás y eso hacía que el examen se tornase un verdadero problema para los nervios. Puedo recordar que en varios exámenes de Matemáticas llegué a eyacular; tal era mi estado nervioso. También tenía que repetir el desarrollo de los problemas que había resuelto. Estas penurias en los exámenes duraron hasta COU en menor o mayor intensidad.

En el verano en que cumplí los quince años me ocurrió algo bastante curioso. De pronto me di cuenta que toda aquella filosofía que había estudiado de forma pasiva, había dejado de ser algo inerte, sin vida. Me encontré con que a partir de ese momento yo podía crear mi propia Filosofía. Las ideas surgían de mi cabeza, asentándose en todo aquello que había estudiado. Esto supuso que a partir de entonces mis esfuerzos principales se dirigieran al estudio de la Filosofía.

Paralelamente a ello, surgieron unos estados de tristeza y de vacío que yo interpretaba como “depresiones” o accesos de un terrible “mal humor”. Me encontraba con serias dificultades para sentir. Me acuerdo que a veces me pinchaba las manos para sentirme vivo. Perdí la fe religiosa poco a poco; las relaciones con mis padres tenían algunos (pocos) momentos difíciles. Yo interpretaba mi estado como una crisis “metafísica” y a partir de entonces me empecé a considerar a mí mismo como un “animal metafísico”, alguien que sentía lo trascendente como un elemento próximo.

A los dieciséis años, debido a diversas circunstancias, me hice muy amigo de mi profesor de inglés: un norteamericano que me ayudó muchísimo. Las charlas con él suponían una tremenda satisfacción y me indujo a comenzar a hacer deporte de manera continuada, especialmente correr.

Al llegar a COU apareció con fuerza un nuevo y obvio problema: elegir carrera. Mis inquietudes eran claras: cualquier carrera entre Matemáticas, Física o Filosofía resultaba atrayente. Pero en esa época mi gran inseguridad me hacía temer por las salidas y el futuro profesional terriblemente. Al terminar COU y venirnos a Santander, escogí estudiar la carrera de Ingeniero de Caminos, aún con la conciencia de haber traicionado mis ideales y de haberme “vendido” por dinero.

El primer año de ingeniería resultó turbulento. Sorprendentemente, me abrí a los demás e hice amistades especialmente con repetidores de primer curso. Totalmente desilusionado, comencé a no estudiar lo suficiente y a salir por las noches. De diez asignaturas en Junio conseguí aprobar cuatro. Una vez llegado el verano, me replanteé la situación, pensando que así no podía continuar. Rondaba por mi cabeza la terrible decisión: elegir una cosa práctica o una acosa idealista. De momento, en Agosto, me decidí comenzar a estudiar como antes. Me aparté de mis amistades y me concentré en el estudio. El resultado fue estupendo: aprobé cinco asignaturas en Septiembre, con



algunos notables. Pero los problemas continuaban allí y comenzaba a manifestarse la futura enfermedad nerviosa.

Durante el verano, al escribir, notaba que me sudaban las manos muchísimo. Progresivamente, comencé a sentir cómo el bolígrafo no encajaba entre mis dedos. Para conseguir coger mejor el bolígrafo, rodeaba la punta con esparadrapo y cinta adhesiva. Recuerdo haber hecho exámenes con el bolígrafo en esas condiciones.

Al terminar Septiembre, se planteó la cuestión definitiva: Física o Caminos para el próximo curso. Comencé a dormir mal por las noches hasta que tomé la decisión: haría las dos carreras a la vez. Solicité el permiso, que se me concedió en un primer momento y comencé a trabajar duro durante un mes. Parecía que el conflicto había sido resuelto. Pero al mes de estudio, me comunicaron que no podía cursar dos carreras sin tener aprobado el primero de una de ellas. Tal circunstancia me hundió. Comencé a tener “depresiones” insostenibles y me sentía que necesitaba ayuda. Decidí por mi cuenta ir a un psiquiatra.

El doctor “X” diagnosticó una reacción depresiva (aún no tenía gran relevancia el problema de los bolígrafos) y me trató con antidepresivos. Mejoré mi humor, pero lo de los bolígrafos se incrementó hasta llegar a ser insostenible. Comenté la situación con el médico y me dijo que tenía un desarrollo psicótico, administrándome neurolepticos. También por esa época surgió la obsesión con la letra y la manía de repetir palabras al escribir. Paralelamente comencé a comprar muchos bolígrafos y plumas, gastando una verdadera fortuna, con la esperanza de que hubiese alguno que consiguiese encajar.

Después de unos meses de tratamiento con neurolepticos, lo obsesivo comenzó a predominar sobre lo psicótico, y el psiquiatra diagnosticó una neurosis obsesiva (a parte de que para el doctor “X” la neurosis obsesiva no existía). Me recetó Tegretol y me propuso la terapia que consistía en arrancar hierbas de su jardín, de modo que con los dedos índice y pulgar derechos, la raíz quedase intacta. El tratamiento no consiguió vencer las obsesiones.

Tras unas circunstancias especiales, me recomendó un psiquiatra cambiar de médico. El nuevo doctor “Y”, me recetó neurolepticos y comenzó a hacerme una terapia de soporte. Poco a poco empezó a surgir una sensación de bloqueo mental, y a la vez de vacío psíquico. Después de unos meses de tratamiento, me varió las medicinas recetándome neurolepticos retardados.

Una noche me dieron ganas de volar y me ingresaron en un Hospital, en su sección de Psiquiatría, permaneciendo allí cerca de un mes. Aquella noche fue terrible, me dirigí a las ventanas e intentaba abrirlas, ante la estupefacción de mis padres comencé, estando en el Hospital, a sentir corrientes eléctricas por las manos. En el Hospital me administraron neurolepticos. Con los neurolepticos retardados mi estado físico era terrible. Cuando se superpusieron los dos neurolepticos, mi estado llegó a ser lamentable (se me caía de la boca la saliva). En el Hospital nunca me dijeron qué era lo que tenía. Yo, que en los primeros meses de enfermedad había comenzado a estudiar psiquiatría a fin de conocer lo que me estaba ocurriendo, insistía en que se me dijese la enfermedad que padecía; ellos solo decían que tenía una “enfermedad mental”.

Una vez salido del Hospital, continué unos ocho meses en tratamiento con neurolepticos bajo la supervisión del médico del Hospital. Pronto comencé a sentirme perseguido por el médico.

A los ocho meses, se me recetó una dosis muy fuerte de neurolepticos, que me indujeron a abandonar el tratamiento.

Pasé cerca de dos meses en la cama, y poco a poco comenzó a mostrarse la enfermedad de un modo más psicótico. Las corrientes en las manos se extendieron también a los labios. En la mano izquierda tenía la sensación, al juntar los dedos, de poseer un halo magnético entre los dedos. También sentía la falta de mis manos: la sensación era “como si las manos me faltasen”. Las piernas comenzaron a sentirse de madera con una sensación al caminar de estar andando sobre arena. Me sentía el pensamiento bloqueado, como si no pudiese pensar y también sentía la existencia de un freno no sólo en el pensamiento sino también a veces me quedaba en blanco, y al leer no podía concentrarme y “patinaba”. Me dominaba una intensa abulia y una ambivalencia

afectiva. A veces tenía miedo de que los demás, cuando pensaba algo que no debía pensar, lo descubriesen.

En el mes de Julio decidimos ir a un psiquiatra nuevo, el doctor "Z". Me dijo que tenía una esquizofrenia y me comenzó a tratar con nuevos neurolépticos, antidepresivo.

Ahora me encuentro muy bien con sólo algunas pequeñas molestias obsesivas y muy ilusionado con empezar a estudiar el próximo curso.

A la hora de orientar a los superdotados se deben de respetar sus problemas, fomentar la total expresión de sus emociones y compartir experiencias comunes, pues a nadie le gusta sentirse sólo. Es importante que las personas que trabajen con superdotados estén preparadas para poder entender el desarrollo emocional, su intensidad y su sensibilidad.

C. ANÁLISIS COMPARATIVO CON OTRAS TEORÍAS E INVESTIGACIONES

Cuando comparamos nuestra investigación con otros estudios realizados como el de Cattell y Butcher (1968) sobre la personalidad de los científicos eminentes en Física, Biología y Psicología, resulta sorprendente como los superdotados creativos muy inteligentes difieren enormemente sobre todo en los primeros años (6 a 8 años) en los valores observados en nuestras investigaciones Factor A, Factor E (Benito, 1992; Alonso, 1995) y Factor QII de los científicos creativos: los niños son muy abiertos, sumisos y extrovertidos mientras que los científicos eminentes son, en terminología de Cattell, más sizotímicos (A-), más dominantes (E+) así como muy introvertidos (QII-). Igualmente en la valoración que hemos realizado de dicho perfil del factor QI, observamos un ligero nivel de ansiedad (QI= 54.89).

En cambio, tal y como hemos venido comentando, este perfil último observado por Cattell coincide con el temperamento observado ya en adolescentes superdotados. Esto tal vez quiera decir que incluso con la dificultad que tiene el niño superdotado por la diferencia entre su edad mental y su edad emocional, hay algunos de ellos que logran llegar a tener desempeños creativos y brillantes cuando son adultos. Nicholls (1972) asegura que en los niveles elevados de inteligencia general, son las diferencias de temperamento y motivación las que establecen mejor una diferencia entre quienes alcanzan una alta creatividad y quienes no lo hacen.

Entonces, si hemos observado en nuestro estudio que los niños son inteligentes, que en las facetas evaluadas de su personalidad con el transcurso de los años van asemejándose más a las de las personas eminentes, ¿por qué muy pocos de estos niños, llegarán a ser adultos excepcionales?

Está claro que para triunfar socialmente hay que disponer de una serie de habilidades, tener una determinada formación y bastante suerte (Colom, 1995). No obstante la lectura inversa no es correcta, es decir, no tener éxito social no implica en absoluto ausencia de inteligencia (sino probablemente de las destrezas, la formación o la suerte necesarias).



Conviene recordar la cita de Mackinnon que recogimos en nuestra primera publicación: “¿Conoce usted la historia contada, creo por Mark Twain, del hombre que buscaba al mayor general que jamás existió? Cuando preguntaba dónde se podía encontrar ese ser excepcional se le dijo que le vería en el Paraíso, donde había subido después de su muerte. Nuestro hombre llegado a la puerta del Paraíso informa a San Pedro del objeto de su búsqueda, por lo que San Pedro le enseña un alma que pasaba por allí. Pero éste no es el mayor general, dice protestando el visitante, yo he conocido a este hombre mientras vivía en la Tierra y no era más que un sencillo zapatero. –Ya lo sé, respondió San Pedro, pero si hubiese sido general, hubiese sido el mayor de todos los tiempos-”.

Conclusión

Catell y Kline afirman que cuando hablamos de educación, no nos interesa “intentar” que este o aquel otro niño tenga un rendimiento sobresaliente el día de mañana, el problema ético de la contribución en un trabajo útil o valioso es, en última instancia una decisión personal del individuo aunque la Psicología pueda ayudarle de modo significativo a cristalizar esa decisión (Colom, 1995).

La educación debe perseguir optimizar el desarrollo de un niño para que el día de mañana pueda elegir según su existencia. Pensamos que independientemente de que existan tests de CI o no existan, siempre existirán diferencias en el ritmo de aprendizaje, diferentes formas de aprendizaje y diferentes formas de percepción de la realidad que nos rodea, que harán necesario diferenciar la educación de los niños si queremos que todos tengan el mismo derecho a la educación puesto que “la inteligencia” medida de una o de otra forma hará que algunos niños tengan un desarrollo cognitivo, emocional y social muy diferente al de la mayoría.

La identificación temprana de la superdotación es necesaria para ofrecer un entorno más adecuado a sus necesidades con el fin de respetar el derecho a la diversidad y a la igualdad de oportunidades, dando a cada niño lo que necesita para un adecuado desarrollo.

Referencias Bibliográficas

Alonso, J.A. (1990). Bajo rendimiento escolar del superdotado. En Benito, Y.: *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Alonso, J.A. (1990). Adaptación social: elemento de predicción del rendimiento escolar. En Benito, Y.: *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Alonso, J.A. (1995). *Adaptación escolar y social del superdotado de 6 a 16 años*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

Alonso, J.A., y Benito, Y. (1996). *Superdotados: educación escolar y social en Secundaria*. Madrid: Narcea.

Alonso, J.A., Benito, Y., Cretu, C. y Cosma, T. (1997). Gifted Child and Youth Social Control. A Comparative Survey of a Spanish-Romanian Work Group. Book 11 *th World Conference on Gifted and Talented children*, Hong Kong 1995.

Benito, Y. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1992). *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Bermúdez, J. (1986). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Blake, M.J.F. (1967). Relationship between circadian rhythm of body temperature and introversion-extroversion. In *Nature*.

Blake, M.J.F. (1971). Temperament and time of day. In Colzuhoun, W.P. (Ed): *Biological rhythms and human performance*. London: Academic Press.

Blikhorn, S.F. & Hendrickson, D.E. (1982). Averaged evoked responses and psychometric intelligence. In *Nature*.

Cattell, R.B. & Gibbons, B.D. (1968). Personality factor structure of the combined Guilford and Cattell personality questionnaires. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 9.

Colom, B.R. (1995). *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.

Eysenck, H.J. (1982). *A Model for Intelligence*. New York: Springer.

Hernández, P. (1983). *Tamai (Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil)*. Madrid: Tea Ediciones.

Hollingsworth, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. In Murchison, C.: *Manual de Psicología del niño*, Barcelona (1935).

Lochel, E. (1983). Sex differences in achievement motivation. In Jaspars, J.: *Attribution theory and research: conceptual developmental and social dimensions*. New York: Academic Press.

Mönks, F.J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Benito, Y.: *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Nicholls, J.G. (1972). Creativity in the person who will never produce anything original and useful: the concept of creativity as a normally distributed trait. In *American Psychologist*, 27.

Shafer, E.W.P. (1982). Neural adaptability: a biological determinant of behavioural intelligence. In *International Journal of Neurosciences*, 17.

Simon, J. & Feather, N.T. (1973). Causal attribution for success and failure university examinations. In *Journal Education Psychological*, 64.

Terman, L.E. & Oden, M. (1947). Genetic studies of genius. In *The gifted child grows up*, Vol. 4. Stanford University Press.



CONFERENCIA MAGISTRAL

ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON TALENTOS ACADÉMICOS DE EXTREMA POBREZA

Violeta Arancibia, PhD

Profesora Titular Escuela de Psicología.
Directora del Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos
P. Universidad Católica de Chile
varancib@uc.cl

Resumen

En un contexto latinoamericano en que prevalecen aún cifras importantes de población en pobreza y la educación presenta problemas generalizados de calidad y equidad, se plantea que una de las necesidades importantes es rescatar de estos ambientes a los niños de sectores pobres y que presentan talentos académicos para brindarles una educación especial.

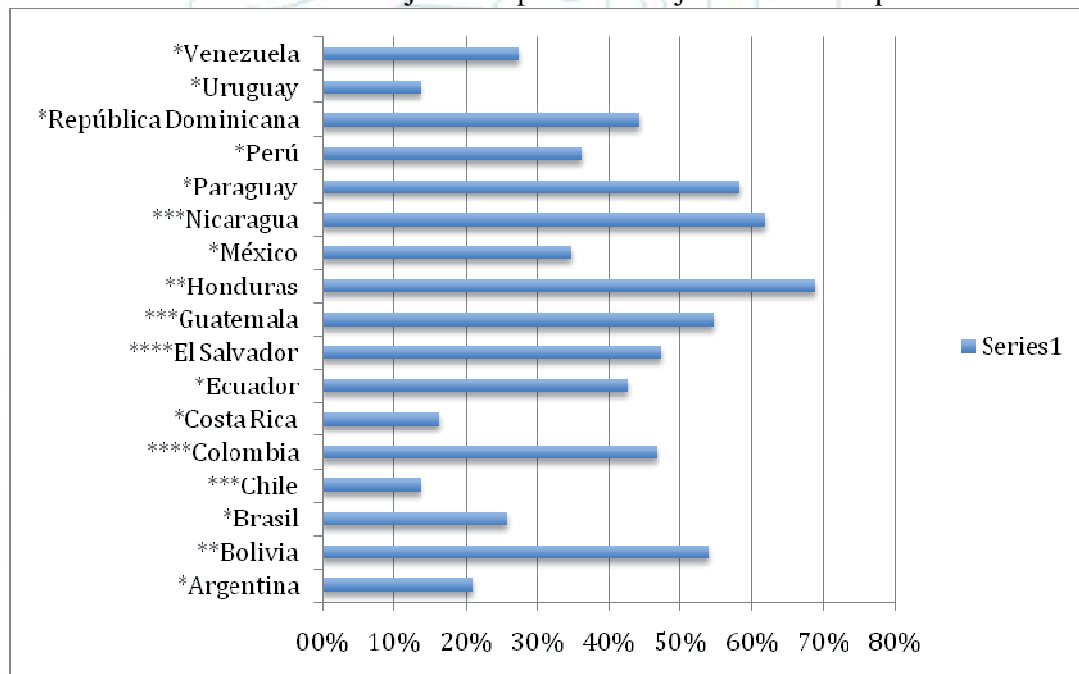
Se presenta el MODELO PENTA UC desarrollado por la Universidad Católica de Chile como una alternativa innovadora y con resultados positivos para el desarrollo de niños y jóvenes con talentos académicos de sectores de pobreza

Contextualización

Los países y las sociedades actuales dependen en gran medida de su capital humano, en términos de sus conocimientos y sus competencias desarrolladas para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y de una sociedad del conocimiento. Si se busca terminar con la pobreza y dar saltos significativos en términos de desarrollo con calidad de vida y desarrollo humano, es la inversión en su población la gran herramienta con que cuenta un país. (Arancibia, V. 2009)

A pesar de los esfuerzos realizados por los países de América Latina y el Caribe aún tenemos en nuestros países importantes porcentajes de nuestra población bajo la línea de la pobreza.

Gráfico N°1: Porcentajes de la población bajo la línea de la pobreza



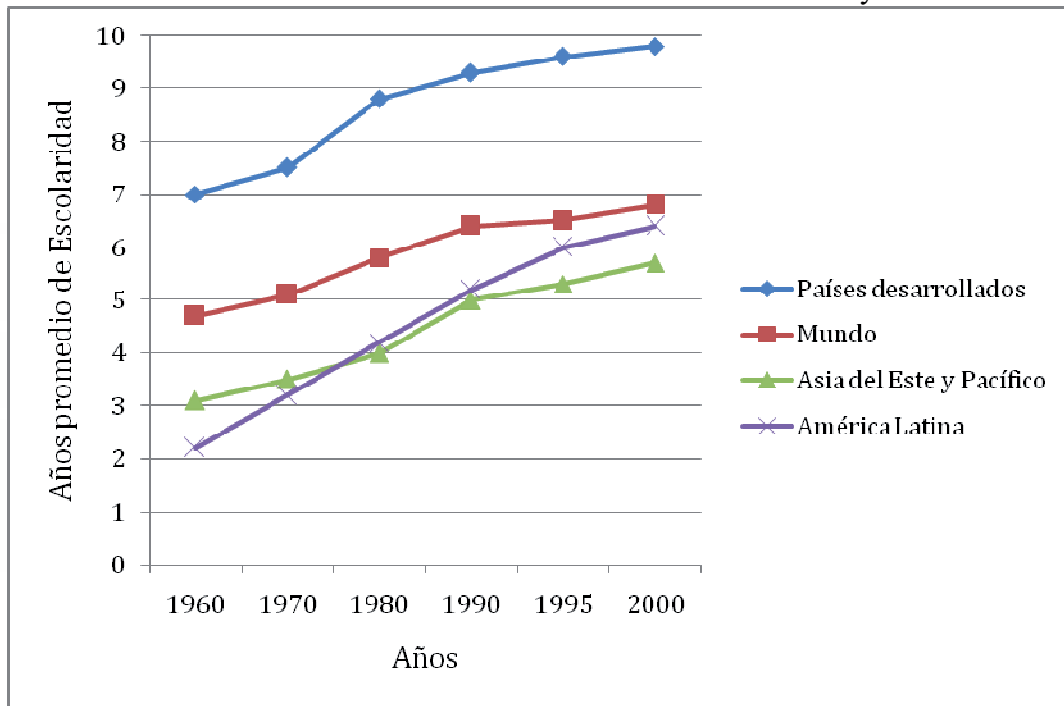
Fuente: CEPAL 2009 (Cifras de 2008; **2007; ***2006; ****2005)

Como se observa en el gráfico N°1, América Latina tiene todavía una gran tarea pendiente en la formación y desarrollo de su capital humano. Por ello la educación es la gran herramienta con que cuenta un país para el crecimiento económico a mediano plazo, disminuir la pobreza y crear oportunidades de progreso para toda la población. Chile y América Latina necesitan capacitar su capital humano para dar efectivamente ese salto que se busca.

En el gráfico siguiente podemos observar los años de escolaridad en la fuerza de trabajo de nuestros países en relación al resto del mundo. Las cifras –aunque muestran una tendencia al alza– nos sitúan entre los países en que sus trabajadores tienen los menores niveles

educativos. Lo que más preocupa al mirar estas cifras es que las brechas entre nuestros países y aquellos desarrollados se mantienen por décadas, hasta hoy.

Gráfico N° 2: Años de escolaridad en la fuerza laboral en AL y el mundo



Fuente: Informe PREAL 2006

¿Cuáles son los problemas de nuestros sistemas educacionales que no logramos dar la educación que nuestros pueblos requieren?

Probablemente son varios, pero quisiera destacar tres que me parecen relevantes y que se observan en Chile y con seguridad en la mayoría de los sistemas educacionales de América Latina.

1. La calidad de la educación.

La educación y en especial la pública, aquella que recibe el 90% de la población, no entrega a sus alumnos las competencias requeridas por la sociedad globalizada y del conocimiento. Varios estudios internacionales como el TIMSS, PISA y otros han mostrado por varios años que la calidad de la educación de nuestros alumnos en términos de aprendizaje en Lenguaje, Matemática y Ciencias se ubica varios puestos bajo el promedio mundial. Hay muchos estudios que intentan explicar estos bajos resultados pero no profundizaré ahora en este punto.

2. La inequidad:

Las oportunidades de recibir una buena educación están muy relacionadas con los ingresos de la familia. Los alumnos que asisten a la educación privada y pagada reciben mejor educación que la mayoría de los niños y jóvenes que asisten a la educación pública,

generando profundas brechas de oportunidades futuras y manteniendo sectores importantes de nuestra población en situación de pobreza. Esto significa que – en promedio- las escuelas privadas muestran resultados significativamente más altos que las escuelas públicas.

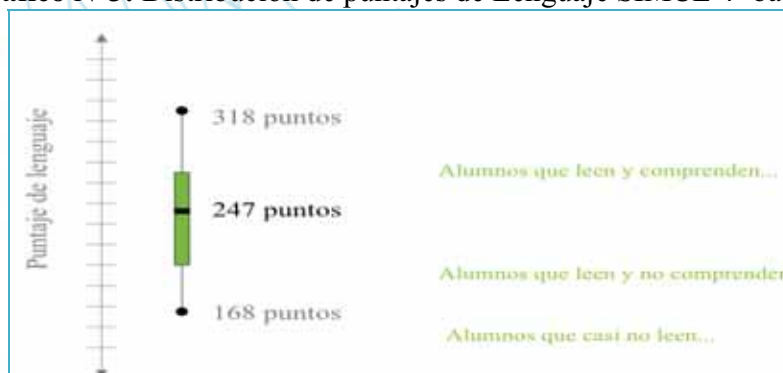
3. La heterogeneidad de alumnos en una misma sala de clases.

Pero no sólo hay diferencias por escuelas, sino también en las aulas. No hay un grupo homogéneo de niños en términos de sus capacidades y habilidades, o dicho de otra forma, no todos los niños pobres que asisten a las escuelas públicas tienen las mismas habilidades y destrezas.

Así lo demuestra un interesante estudio de Ramírez (2009), (ver gráfico N°3) donde se analizan los resultados de estudiantes de 4° básico de una escuela pública en la prueba nacional de evaluación de aprendizajes de Chile, llamada SIMCE.

Los resultados en la prueba de lenguaje muestra la heterogeneidad de los alumnos en sus logros, observándose que en una misma sala es posible encontrar alumnos que leen y comprenden, alumnos que leen y no comprenden y alumnos que no leen y no comprenden. Es decir, las mayores diferencias de rendimiento están en cada sala de clases, con un 70% de varianza intra-escuela. (Ramírez, MJ. 2009)

Gráfico N°3: Distribución de puntajes de Lenguaje SIMCE 4° básico.



Fuente: María José Ramírez PhD. 2008

En síntesis, en nuestros países tenemos muchos problemas relacionados con la calidad, equidad y heterogeneidad en nuestras escuelas. Es en este contexto donde es relevante insertar la educación de talentos para nuestros países.

Uno de los supuestos básicos en relación al talento es que éste se distribuye homogéneamente en la población sin importar diferencias económicas, culturales, de género, raza u otras. Este dato no es menor, recuerden que por años la pobreza ha estado asociada a bajos niveles intelectuales.

Concepción de Talento

La definición conceptual de talento académico ha estado históricamente vinculada a las teorías que se han desarrollado en torno a la inteligencia. Desarrollos teóricos posteriores han insistido en que el talento posee una naturaleza más amplia y compleja en la cual la inteligencia pasa a ser uno de los componentes relevantes pero no el único. ya que la presencia de factores personales (por ej. motivación) y experienciales (por ej. oportunidades) son críticos para su expresión.

Se reconoce que los jóvenes con talento presentan características cognitivas y socioafectivas particulares. En lo cognitivo, destacan por su interés hacia el aprendizaje y su facilidad de aprender, lo que se ve expresado en una precoz adquisición de conocimientos, una alta capacidad de concentrarse en tareas de orden académico y mayor complejidad al abordar y analizar nuevos problemas. Alta capacidad de memoria y un amplio conocimiento de base. Mayor capacidad auto regulatoria, reflejada en una mejor guía y corrección de sus propios procesos de aprendizaje. Mayor velocidad de procesamiento de la información. Mayor capacidad de abstracción en la representación y categorización de problemas. Uso de estrategias más elaboradas en el uso del conocimiento. Mayor flexibilidad cognitiva, reflejada en una mayor capacidad de visualizar y emplear estrategias alternativas para solucionar un problema. Prefieren la complejidad como una forma de buscar desafíos progresivos.

En el ámbito socio-afectivo estos estudiantes presentan una alta intensidad y sensibilidad emocional, y la presencia de emociones más complejas. Tienen una imagen de niño “atípico” o “diferente” y los deseos de aceptación social pueden llevar a estos jóvenes a disfrazar su intensidad para asimilarse a sus pares, o, alternativamente, a crear mundos imaginarios como refugio. El deseo de aceptación redundante en un bajo rendimiento escolar, dando lugar a lo que se denomina *underachievement* (bajo desempeño).

TALENTOS EN AMBIENTES EMPOBRECIDOS Y VULNERABLES

Como el profesor Gagné nos ha enseñado, para que el talento se exprese en productos y procesos productivos se requiere de instancias de formación sistemáticas y constantes (Gagné, 1993), que desafíe la propia capacidad del alumno en un contexto adecuado y riguroso de aprendizaje.

Por esta razón, lo más probable es que la mayor pérdida de talentos ocurra entre aquellos niños y jóvenes que tienen menos oportunidades, ya sea porque provienen de ambientes deprivados, de familias con carencias y porque asisten a escuelas que les entregan una educación de escasa calidad.

Habitualmente se aburren en clases y se sienten incomprendidos y excluidos de un sistema educativo que, muchas veces, por falta de herramientas, no tiene más remedio que optar por ignorar sus preguntas, inquietudes y habilidades sobresalientes. Estos niños desde pequeños se acostumbran a hacer un mínimo esfuerzo y no tienen oportunidades de desarrollar su voluntad, espíritu de superación y, sus reales capacidades.

Para estos niños, las influencias negativas que puede ejercer el ambiente en el desarrollo cognitivo son aún más complejas. Por ejemplo, el efecto de la pobreza en ciertas habilidades intelectuales como la atención, pueden ser el resultado de la combinación de factores como: pobres recursos educacionales, exposición a toxinas ambientales, estrategias parentales deficientes, problemas de salud y ambientes familiares desorganizados.

En Chile y en América Latina, esto se traduce en que un altísimo porcentaje de alumnos talentosos se pierden, dado que viven en contextos de pobreza tanto en sus hogares como en las escuelas, donde no reciben las oportunidades educativas desafiantes y estimulantes que movilicen la motivación, el esfuerzo y la perseverancia.

Si no hay oportunidad para desarrollar el talento los niños y jóvenes presentan una pérdida de la motivación por aprender, no se sienten reconocidos y muchas veces desarrollan una personalidad con secuelas emocionales que lleva a conductas indeseables.

Por otra parte, hay consecuencias sociales, pues estos estudiantes pierden toda posibilidad de mostrar desempeños exitosos y destacados, y desarrollan conductas antisociales, siendo desde todo punto de vista, una gran pérdida de recursos para el país.

Por ello, desarrollar el potencial de los estudiantes con mayor capacidad, es apostar por el desarrollo y riqueza del país.

Cómo avanzar...

Si se quieren hacer cambios importantes y mejorar la calidad educativa y por tanto, la calidad de vida de nuestros pueblos, es crucial utilizar los recursos apropiadamente, con resultados que se multipliquen y que permitan seguir avanzando hacia ser países desarrollados.

La educación de talentos, es un camino fundamental en este desafío. Sin embargo, hay resistencias a la educación de estudiantes con talentos académicos. Todavía hay algunos que la consideran una educación elitista que, en un escenario de escasez de recursos, busca entregar más recursos a aquéllos que ya cuentan con una dotación sobresaliente. Hay una creencia extendida en los profesionales de la educación, de que quienes tienen habilidades y facilidad para aprender más rápido y mejor que sus pares no necesitan un soporte adicional, dada su situación de ventaja. Se señala que los estudiantes con talentos académicos están capacitados para tener éxito escolar sin necesidad de ayuda, y se piensa que tendrán éxito en su vida adulta. Suponen que ellos presentan “ventajas” para el aprendizaje, y que por tanto, no necesitan de medidas especiales ya que “se las arreglan solos”.

La inequidad de una política de no intervención

La consecuencia es que niños con capacidades destacadas son poco estimulados en el sistema educacional, ya que deben adaptarse a un sistema homogeneizador. Esta política de no-diferenciación, ni atención especializada en la educación del talento, termina siendo más inequitativa que el hecho de intervenir, pues los alumnos de mayor interés y talento no

pueden desarrollar al máximo sus potencialidades, como se esperaría para todos los alumnos.

Esta política de no intervención a quienes más perjudica es a los alumnos con capacidades destacadas de sectores de bajos recursos.

Desde una perspectiva social, no dar soporte al desarrollo de talentos implica una pérdida para nuestros países.

Los jóvenes con talentos académicos destacados representan una fuente de riqueza social y laboral, como potenciales líderes en ámbitos de acción como la ciencia, la investigación, la tecnología y la política. Los niños talentosos más pobres, son los más afectados por la incapacidad del sistema social de proveerles de herramientas y oportunidades de desarrollo y educación adecuados a sus capacidades. Esto convierte la ‘pérdida de talento’ en un evento económicamente regresivo, en un fenómeno que amplía y profundiza las diferencias socioeconómicas de nuestras ya desiguales sociedades.

Desde mi perspectiva hay una obligación social de atender las necesidades educativas específicas de los niños talentosos que se hace más urgente y relevante en el caso de los niños pertenecientes a estratos socioeconómicos menos aventajados.

Para desarrollar el talento académico se requiere de soluciones que no son fáciles de diseñar e implementar. Se requiere no sólo la conciencia social respecto de la necesidad, sino además un cuerpo docente capacitado y dotado de las herramientas adecuadas para atender estas necesidades, caracterizadas por una mayor demanda de velocidad de enseñanza y de complejidad en los contenidos trabajados.

¿Es rentable la inversión en educación de talentos para los niños pobres?

Un ángulo interesante para revisar la importancia de tener programas de educación de talentos es analizar los costos de oportunidad de no contar con una iniciativa de este tipo, revisando, tanto cualitativa como cuantitativamente, cuáles son las situaciones o beneficios sociales con y sin este tipo de programas. Con una intervención en el grupo de alumnos con talento se espera que aumente la motivación de los alumnos por asistir a clases, a la vez de disminuir las tasas de deserción escolar, incrementando el total de años de escolaridad completa con el consecuente aumento de la productividad laboral futura. Junto con este beneficio, que es el más directo, existen otros como aumentar la autoestima a nivel de los estudiantes potencialmente beneficiarios, disminuyendo la incidencia de problemas psicológicos y emocionales derivados de la frecuente estigmatización y discriminación de la que son objeto.

Otro beneficio indirecto del aumento en la productividad laboral de los alumnos talentosos tratados, será un cambio positivo en las condiciones sociales de las familias de los alumnos de niveles socioeconómicos bajos y medios, permitiendo de esta manera romper el círculo de la pobreza.

Para que florezca y se desarrolle, el talento debe ser cultivado lo más tempranamente posible. Si bien muchos niños muestran signos de talento en sus primeros años, no llegan a tener desempeños sobresalientes más adelante, seguramente por las pocas oportunidades que el contexto les ofrece (Perleth, Schatz & Mönks, 2000; Arancibia y col. 2005).

Si las intervenciones de calidad son realizadas lo suficientemente temprano en la vida de los estudiantes, es posible compensar parcialmente su exposición a contextos adversos, siendo especialmente efectivo cuando se realiza con estudiantes de ambientes desaventajados. De gran importancia es el planteamiento de Heckman (1999), quien señala que al invertir en educación el retorno de la inversión es mayor cuando ocurre a menor edad en personas de mayor habilidad. La inversión en edades tempranas en alumnos talentosos, tendrá un retorno mayor, dado que se impacta el desarrollo de habilidades fundamentales para la equidad social y económica, y se obtienen los beneficios de estar impactando estudiantes de mayor capacidad.

¿Y es posible desarrollar un programa para alumnos con talentos académicos que provengan de sectores pobres de nuestras sociedades?

Sí es posible y se obtienen potentes resultados.

La experiencia del PENTA-UC

El Penta UC es un Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos, destinado a ofrecer a niños y jóvenes con talentos académicos, oportunidades de aprendizaje que enriquezcan, amplíen y profundicen lo entregado normalmente en la escuela. Este Programa se desarrolla en la Pontificia Universidad Católica de Chile

Su Misión es:

Desarrollar las potencialidades de los niños y jóvenes con talentos académicos.

Dar una formación integral de su personalidad y no sólo de sus talentos.

Dar una oportunidad a jóvenes con talento que no tienen los recursos para desarrollarlos.

El objetivo del PENTA UC es formar niños y jóvenes creativos, críticos y propositivos, que mantengan y aumenten su pasión por el conocimiento; formar niños y jóvenes con una fuerte sensibilidad y ética social, que sean líderes en el campo social, político y científico.

El PENTA UC concibe el talento académico como una habilidad intelectual general o una aptitud académica específica significativamente superior de una persona en relación a sus pares, en los dominios de lenguaje y escritura, lógica y matemática, ciencias naturales, ciencias sociales o humanidades. Los niños y niñas que asisten a nuestro programa son considerados con “potencial de talento” y que como resultado de sus experiencias, oportunidades de desarrollo de sus habilidades y además de factores personales como la motivación y el esfuerzo, tendrán la oportunidad de convertirse en adultos con desempeños sobresalientes.

Características del Programa PENTA UC

El PENTA UC, tomando en consideración las características de los estudiantes con talento académico, se optó por la modalidad de crear un programa de enriquecimiento extracurricular, considerando el deseo de aportar desde el ámbito universitario al desarrollo del talento del país.

Esta modalidad – de enriquecimiento y extraescolar- no compite ni aísla a los alumnos de su contexto, sino que complementa sus experiencias educativas con una propuesta enriquecida basada en sus capacidades e intereses. Los niños y jóvenes no aprenden sobre los mismos contenidos que ven en sus colegios, sino que profundizan en temas que son de su interés y que se vinculan con las habilidades que poseen, y permite paliar el potencial desarraigo que podría producirse en los alumnos. A la vez ofrece actividades estimulantes en un grupo de pares, lo que impide que se genere un ‘efecto burbuja’, como puede suceder en otras modalidades que aíslan a estos niños de la interacción con el universo heterogéneo de alumnos que constituye el mundo real.

El PENTA UC ofrece

Una oferta curricular de libre elección, amplia y diversa, especialmente diseñada en contenido y metodología de aprendizaje acorde a las capacidades de los estudiantes, a través de cursos disciplinarios y multidisciplinarios en seis áreas del conocimiento: matemáticas y estadística, física y astronomía, química biología, ciencias sociales (economía, sociología, psicología) y humanidades (lengua y literatura, historia, filosofía). Actualmente se ha incorporado el área de tecnología con cursos de robótica, programación. Son los mismos alumnos quienes escogen los cursos y talleres que desean tomar, según sus intereses, pues no existe un currículum mínimo o cursos obligatorios. De esta manera, cada alumno puede desarrollar sus intereses y a través de ellos, desarrollar sus habilidades de alto nivel.

Un apoyo de carácter instrumental al servicio de las áreas disciplinarias, en inglés y computación;

Un sistema de apoyo al desarrollo integral de la personalidad del alumno, a través de talleres de desarrollo personal-social, un sistema de tutorías a cargo de psicólogos y actividades recreativo-culturales.

Si bien el foco del programa está en potenciar el talento académico de los niños y jóvenes, hay un reconocimiento a las necesidades afectivas y sociales que ellos presentan. Con respecto a este punto, se ha observado que en el PENTA UC los alumnos se sienten muy contentos, valorados y reconocidos, y en especial, que han encontrado a sus amigos más importantes. Hay además un apoyo al desarrollo integral de los estudiantes, a través de la figura de los coordinadores estudiantiles, psicólogos educacionales quienes además de mantenerse en contacto con los establecimientos y las familias de los niños, se relacionan directamente con los niños y jóvenes, y con los profesores del programa, con el objetivo de ser un nexo entre los diferentes contextos que están en contacto con los alumnos y de favorecer de este modo las experiencias de aprendizaje.

Otra característica importante del programa, es que éste mantiene estrechos vínculos con las familias y con los colegios de los niños. Se asume que la educación de talentos no puede ser sólo una instancia específica que ocurre una vez a la semana, sino que requiere un reconocimiento y apoyo desde las familias y desde los profesores y pares de los niños.

El PENTA UC se realiza en la P. Universidad Católica de Chile, una de las universidades más prestigiosas de Chile, haciendo uso de sus salas de clases, laboratorios, salas de computación, biblioteca, etc. Los cursos son dictados por profesores, en su mayoría de la Universidad, que son expertos en diversas disciplinas. Esto es relevante si se considera que cuando los programas de talento, son operados por una universidad, se tiene como beneficio establecer una relación entre sistema escolar y universitario, permitiendo un intercambio de información que es beneficiosa para ambas partes, la universidad puede orientar su acción y los colegios pueden acceder a recursos académicos.

Los alumnos asisten a clases en horarios compatibles con sus actividades escolares (viernes en las tardes y sábado en la mañana), lo cual es posible también por los compromisos que se han elaborado conjuntamente con los establecimientos de los cuales provienen. Los alumnos toman dos cursos y un taller cada semestre, y un curso durante la temporada de verano.

Currículum

El núcleo central del PENTA UC es su currículum que constituye una propuesta pionera e innovadora respecto a la educación de estudiantes con talentos académicos en Chile.

El propósito es desarrollar no sólo el talento del niño, sino fundamentalmente, al niño con talento.

Los principios que orientan el diseño curricular del PENTA UC son:

Significativo: se basa en los intereses de los alumnos, y en los problemas y temáticas que los estudiantes quieren o necesitan conocer; enfatiza la profundidad por sobre la amplitud, y las relaciones entre los hechos más que los hechos aislados; propone objetivos de aprendizaje significativos, relevantes para la vida personal de los alumnos.

De contenidos avanzados: que forman parte de las disciplinas de estudio, incorporan la teoría y los modelos vigentes, a un ritmo, profundidad y nivel de complejidad apropiado a las necesidades individuales de estos alumnos.

Desarrolla habilidades de pensamiento de orden superior: como parte integral de todas las áreas de contenido. El objetivo es ofrecer oportunidades para un aprendizaje generativo que permita a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico y creativo, habilidades meta cognitivas, de investigación, y habilidades de resolución de problemas. Estimula a la vez la aplicación práctica de lo aprendido, y la generación de productos o trabajos originales y de alta calidad.

Apoya a los alumnos en su desarrollo afectivo y social: ayudándolos a desarrollar confianza y seguridad en sus propias capacidades, reforzando su autoestima personal, fomentando el aprendizaje de habilidades de comunicación interpersonal, de liderazgo, de preocupación por su entorno y de convivencia social.

Enfatiza relaciones intra e interdisciplinarias: a través del uso de conceptos, problemas y temas generales como organizadores principales. Ofrece oportunidades educativas para establecer conexiones entre los aprendizajes, entre las distintas disciplinas y campos del conocimiento, promoviendo la reflexión, la discusión, el debate y el descubrimiento de principios generales que trascienden los temas individuales.

Integra la tecnología promoviendo el uso de variadas herramientas de apoyo al proceso de aprendizaje. Se estimula el uso y dominios de software de aplicaciones matemáticas, estadísticas y de geometría, de biología, astronomía, el uso de Internet.

Usa un sistema de evaluación donde se prioriza la retroalimentación al alumno sobre lo que ha aprendido, más que la calificación. Estimula la evaluación formativa y de proceso, y la evaluación de resultados se basa en la capacidad del alumno de diseñar trabajos, obras o productos de calidad, que reflejen el aprendizaje alcanzado.

Enfatiza el uso de diversidad de metodologías que estén al servicio de los objetivos que se pretende lograr en cada curso. Se estimula el trabajo individual y en pequeños grupos, desafiando a los alumnos para llegar al límite de sus capacidades, con un fuerte énfasis en la investigación, la experimentación, el descubrimiento y el desarrollo de la creatividad.

Selección de alumnos

El PENTA UC creó un sistema propio de identificación y selección de estudiantes con talento académico, que implica el uso de una complementariedad de instrumentos y procedimientos, basándose en los criterios y prácticas que mayor efectividad han demostrado a nivel mundial, así como en los principios éticos que subyacen y fundamentan el quehacer del Programa.

Entre los principios éticos que orientan el proceso de selección del PENTA UC, destacan los siguientes:

Sólo se puede identificar a alumnos con talentos académicos, si es posible ofrecerles luego una oportunidad de desarrollar su potencial y debe ser equitativo en su selección: se deben usar como criterios de selección sólo las habilidades cognitivas de los alumnos, evitando discriminación alguna según sexo, edad, discapacidad o cualquier otra condición personal. Asimismo, es necesario asegurar que grupos cultural o socio económicamente minoritarios, no queden sub-representados en el conjunto de estudiantes seleccionados, debido a falta de oportunidades para desarrollar su potencial.

El PENTA UC optó por un sistema de identificación que incorpora a los profesores de los establecimientos educacionales, lo que ha significado dar un rol muy importante a los profesores, quienes poco a poco han aprendido a reconocer a los alumnos talentosos. Junto con ello, se apunta a fortalecer los lazos entre los colegios y el PENTA UC, produciendo un

impacto sinérgico que va más allá de los alumnos. Este procedimiento tiene además, como impacto indirecto, el ir instalando en los establecimientos educacionales al talento académico como un tema de importancia y que requiere de atención educativa adecuada.

Este proceso además, ha generado un mayor interés de los colegios por participar, y cada año se cuenta con mayor número de establecimientos que nominan alumnos y en especial, mayor número de establecimientos que tienen alumnos seleccionados para el programa.

En el año 2001 cuando se inicia el programa participaron 50 colegios y este año 2010 participaron 250 colegios de la Región Metropolitana de Santiago.

Alumnos PENTA UC

Los estudiantes que asisten al programa ingresan estando en 6° básico, (11 años) y pueden continuar en el programa hasta IV medio (17 años), pues el objetivo es que participen de esta experiencia de enriquecimiento por un largo tiempo. De este modo, los estudiantes pueden mantenerse durante 7 años, participando de 300 horas cronológicas de clases cada año.

En sus inicios, en el año 2001, el programa comenzó con 160 estudiantes talentosos provenientes de establecimientos de tres comunas de la ciudad de Santiago, hoy en 2010 al PENTA-UC asisten 930 estudiantes provenientes de 25 comunas. El 63% de los alumnos provienen de escuelas públicas, el 30% de colegios subvencionados y el 7% de colegios particulares.

De los alumnos actuales, hay una mayor cantidad de hombres que de mujeres. Sin embargo el problema surge en la preselección. Una posible explicación tendría que ver con cierto prejuicio “cultural de los profesores” en el sentido que asistir al programa sería una oportunidad que se le tiende a dar más a los niños que a las niñas. Este fenómeno se da con más fuerza en los colegios municipalizados y particulares subvencionados y no en los particulares pagados, lo que refuerza la tesis de un problema cultural.

Cursos

El programa dicta aproximadamente 100 cursos semestrales y 250 al año, en disciplinas como lenguaje, historia, economía, psicología, sociología, matemática, biología, química, física, astronomía, filosofía, etc., y junto con ello, se ofrecen 50 talleres al año que aportan al desarrollo de habilidades instrumentales, es decir, de utilidad para el desenvolvimiento futuro como computación o inglés, o talleres que aportan al desarrollo integral de los alumnos, donde se estimulan habilidades sociales, de trabajo en equipo y de autoconocimiento, entre otras. Algunos ejemplos de estos cursos son:

6° Básico	
Disciplina	Nombre del curso
Filosofía	Reflexionando sobre los mitos
Astrofísica	Un viaje por nuestro sistema solar

Literatura	El maravilloso mundo de las palabras
Química	¿Qué tienen en común las estalactitas, el dióxido de carbono y los polvos de hornear?
Historia	Imperios olvidados: faraones, leones y samurai en oriente
Paleontología	Crónica de fósiles y dinosaurios
Física	Física de los Aparatos
Matemáticas	Acertijos y otras diversiones matemáticas

III° y IV° Medio	
Disciplina	Nombre del curso
Estética	El culto a los muertos y la vida eterna en Egipto
Psicología	¿Lloro porque tengo pena, o tengo pena porque lloro?
Física	El caballo perezoso y los viajes interplanetarios
Derecho	Juicio Oral
Biología	Transducción de Señales: Desde la Biología Celular a la Fisiología de Sistemas
Filosofía	¿Qué se ama cuando se ama?
Química	Orgánica de la vida diaria
Filosofía	Habla, piensa y escribe Griego
Estadísticas	Azar, causalidad y mundos posibles: ¿contrarios o complementarios?
Literatura	El don de la palabra

Ejemplos de Talleres	
Área	Nombre del taller
Arte	Impresionistas y Van Gogh
Teatro	Teatro: catalejo de las épocas
Música	Coro PENTA UC
Arte	Comics: crea tu propia historia
Computación	Virtual Red
Deportes	Ajedrez Avanzado
Deportes	Natación: acercándote al origen

La diversidad de cursos que ofrece el programa, apuntan a que los alumnos puedan profundizar en temas de su interés, desarrollando a través de su estudio, habilidades cognitivas superiores. Existen muchas formas de acción con talentosos, sin embargo, el contenido del programa, más que las prácticas instruccionales es lo más importante; las prácticas ayudan a los talentosos a aprender a su propio paso y nivel de habilidad, pero es el contenido lo que motiva y enriquece a los más hábiles.

Profesores

El desafío de dar a los más talentosos una educación acorde a sus necesidades depende en gran medida de contar con profesores capaces de responder a estas necesidades con motivación y alta calidad académica. Diversos estudios señalan la importancia que tiene en los programas de talentos contar con docentes capacitados, siendo la formación de profesores un pilar fundamental.

El PENTA UC es un programa reciente en Chile, país donde la educación de talentos es innovadora y donde la existencia de profesionales y especialistas en el tema es escasa. Es por ello, que su apuesta ha sido atraer a profesores universitarios expertos en sus temas disciplinarios, que tengan una vocación especial por enseñar un tema atractivo y relevante para la disciplina, a alumnos escolares. Es a través de una selección rigurosa de sus docentes, el programa PENTA UC se ha llevado a cabo, sumando a la preocupación permanente de dar a sus docentes una constante formación y capacitación en temas generales relevantes de educación de talentos, así como en temas específicos de la enseñanza a estos alumnos. Esta formación se hace a través de seminarios y talleres internos para los docentes universitarios, y a través de la producción de documentos de trabajo que apoyen su labor. Además, se mantiene una práctica de observación de clases, lo que permite el constante monitoreo y enriquecimiento del trabajo docente, a través del intercambio entre expertos disciplinarios y psicólogos educacionales.

Talleres de formación de padres:

PENTA UC ofrece un programa de formación para padres y apoderados en temas relacionados con el talento y con las distintas etapas por las que van pasando sus hijos. Los padres pueden asistir a un taller distinto cada año, durante el período que su hijo está en el Programa, que pueden ser hasta 7 años.

Resultados del PENTA UC

El PENTA UC se ha preocupado permanentemente de obtener información que le permita mejorar sus acciones, lograr buenos resultados y generar propuestas y líneas de acción que respondan a las necesidades surgidas a raíz del trabajo en educación de talentos y de la incorporación del tema en la realidad de Chile.

Para ello, se han realizado diversas evaluaciones en relación a diferentes aspectos y componentes del programa.

Evaluación de impacto

Aún con los resultados positivos para los alumnos talentosos, continuar con esta iniciativa requiere de conocer qué otros impactos se producen en el entorno de estos alumnos cuando participan del programa, de modo de saber que no ocurren efectos negativos para otras personas, como sus compañeros, temor y preocupación de muchas personas. Las evaluaciones muestran también resultados muy positivos, pues no sólo se confirma que este tipo de programa no produce efectos negativos en las familias ni en los colegios de los alumnos talentosos, sino que también se aprecian efectos positivos en estos contextos.

Por una parte, las familias de estos alumnos perciben que la participación de los alumnos en el programa es una gran oportunidad, que es una experiencia beneficiosa para sus hijos en el desarrollo cognitivo, social y afectivo. Por otra parte, directivos y profesores señalan que tener un alumno PENTA UC es un “orgullo para el colegio”. El alumno PENTA UC es percibido como un valioso recurso para facilitar el aprendizaje de sus pares y contribuir al enriquecimiento de la dinámica instruccional, resultado sumamente interesante pues, no siendo un efecto esperado del programa, se constituye como un elemento a fomentar aportando así a la calidad de la educación general.

Alumnos Egresados

Desde el año 2003 han egresado 250 alumnos del Penta-UC. De ellos el 92% se encuentra cursando con éxito estudios en diferentes Universidades del país. Las carreras que han optado son múltiples y variadas, exceptuando las carreras de Ingeniería y de Ciencias, que han sido elegidas por un número muy significativo de jóvenes.

Transferencia a Universidades

Otra forma de extender los beneficios que programas de este tipo pueden alcanzar ha sido la estrategia de transferir la experiencia a otras Universidades del país, de modo de generar acciones que abarquen a más alumnos, y en diferentes regiones del país. Desde el año 2003, el PENTA UC comenzó a transferir su Modelo. En la actualidad el Modelo PENTA-UC está funcionando en cinco universidades de diferentes regiones del país. Esta experiencia exitosa abre la posibilidad de continuar transfiriendo la experiencia, a diversas universidades del país y Latinoamérica.

Bibliografía

Arancibia, V y col (2005) Elaboración e implementación de un programa educacional para alumnos con talentos académicos de 1° a 4° básico de escuelas municipales. Estudio de impacto para su transferencia. (Proyecto Fondef DO5I10398.)

Arancibia, V.(2008) Programa Educacional para alumnos con Talentos Académicos: PENTA UC. Presentación en el Congreso Internacional de Talentos. Costa Rica.

Arancibia, V., Lissi, M., & Narea, M. (2008). Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of Program PENTA-UC. *High Ability Studies* 19 (1), 53-65.

Arancibia, V. (2009) La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. 2009. P. Universidad Católica. Serie temas de la agenda pública. Año 4, n°26

Heckman, J. (1999) Policies that Foster Human Capital. NBER Working Paper No. 7288

Gagné, F. (1993). Giftedness and talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.

Perleth, C. Schatz, T. & Mönks, F.J. (2000). Early Identification of High Ability. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd Edition) (pp.297-316). Oxford: Pergamon.

Ramirez, M. J:(2008) ¿Dónde están las mayores diferencias de rendimiento escolar? Centro de Estudios Públicos. Universidad Diego Portales.



CONFERENCIA MAGISTRAL

LEGISLACIONES INTERNACIONALES SOBRE IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL

Juan A. Alonso

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca

Vicepresidente del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados, Eurotalent ONG

Miembro del Comité Ejecutivo del World Council for Gifted and Talented Children (1997-2001)

Organizador del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento en Barcelona (2001) con la presencia de 54 países

Premio-accesit concedido en 1995 por el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias así como por el Ministerio de Educación y Ciencia en el apartado de Investigación Pedagógica de la XI Convocatoria de Premios de Investigación Pedagógica y Experiencias Didácticas

Premio de doctorado 1994-1995 por el Colegio Profesional de Educación de Valladolid (CDL)

Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación educativa (Toluca, México, 2002)

c_h_rey@cop.es

Resumen

El objetivo de la presente Conferencia es analizar diferentes legislaciones internacionales y sistemas de identificación. Los avances producidos, en términos generales, han sido muchos, siendo entre otros los grandes referentes el Informe Marland, la Enmienda Educativa de 1978 en Estados Unidos, las investigaciones de Joseph Renzulli, etc. Hoy en día, sobre la base de todas aquellas aportaciones, han sido muchas las investigaciones y publicaciones realizadas, favoreciendo este avance. En el entorno más cercano, para el desarrollo de las diferentes **Políticas Educativas**, en lo referente a Europa y en buena medida a Iberoamérica, dos han sido los momentos claves que han supuesto el importante avance en nuestras respectivas legislaciones:

- En 1994, cuando se firma la Declaración de Salamanca, que, aunque todavía no en su debida magnitud, recuerda que los 'superdotados' son alumnos que merecen educación especial (Unesco).

- En 1993-1994, cuando la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa presenta el Informe: "*L'éducation des enfants surdoués*" en los sistemas escolares y la **Recomendación 1248**.

La **Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa**, en su última referencia a '*L'éducation des enfants surdoués (2003)*', ha vuelto a hacer hincapié en que son los Gobiernos de los Estados firmantes de la Convención Cultural Europea los que deben poner en práctica sus líneas de actuación (Recomendación del Consejo de Europa 1248 de 1994), conocedora de cómo "los niños superdotados corren el riesgo efectivamente de encontrar problemas particulares en el sistema de educación clásico de los niños ordinarios".

Palabras Clave: Superdotación intelectual, Identificación, Psicología y Educación.

Legislaciones internacionales: Identificación

Con todos estos antecedentes, en la actualidad, nos encontramos con el siguiente panorama internacional:

1.- Países donde las legislaciones en materia educativa no contemplan a estos alumnos de necesidades educativas especiales/específicas, donde el constructo superdotación intelectual no es oficialmente reconocido en el sistema educativo, caso de Suecia, aun cuando cada vez son más los profesionales que exigen una guía oficial o disposición especial para niños superdotados. En este apartado incluiríamos países como la India, con una diferencia clara entre las culturas y sociedades orientales y las occidentales.

2.- Países que tienen una trayectoria a nivel legislativo más o menos considerable, y que desarrollan en mayor o menor medida programas de identificación. Igualmente, en este apartado incluimos otros países, que denominamos orientales, que no tienen tantas diferencias con respecto a los países occidentales, a la hora de llevar a cabo programas de identificación, como consecuencia de diferentes cambios producidos, por ejemplo, Corea del Sur.

*Vamos a realizar un análisis de la situación a nivel legislativo y en materia de **Identificación** de este alumnado gracias a la Colaboración de diferentes expertos e investigadores.*

Los 7 estados de **Australia**, tienen como objetivo prioritario identificar a los alumnos superdotados y talentosos, y así desarrollar sus capacidades. Alumnos que se encuentran en todas las comunidades con independencia de su identidad étnica, cultural o socioeconómica, igualmente incluyendo a los que presentan déficits y discapacidades.

La identificación de estos alumnos es una parte del planeamiento total de la atención a sus necesidades, luego los programas educativos apropiados deben estar en el lugar oportuno para abastecer a estos estudiantes identificados. Los profesores deben, por lo tanto, participar de ese proceso continuo. Las escuelas deben continuamente evaluar sus sistemas y realizar cambios. Es importante supervisar el progreso de estudiantes identificados y asegurarse de que el programa está resolviendo sus necesidades educativas.

Esta identificación se lleva a cabo a través de tres fases: nominación, screening y supervisión.

La *Nominación*, como primera fase de la identificación de estudiantes superdotados y talentosos, se lleva a cabo a través de los padres o tutores legales, de los profesores, de los orientadores escolares y de los propios estudiantes. Esto supone una información subjetiva, que deberá ser contrastada.

El *Screening* implica el uso de una combinación de medidas de potencial y de funcionamiento. Es más objetivo que la nominación. Las pruebas de capacidad son útiles para determinar potencial, mientras que las pruebas de logro determinan el funcionamiento del estudiante conforme al programa, por ejemplo, los estudiantes de bajo rendimiento, con alto potencial intelectual pueden puntuar mal en pruebas de logro.

A través de la tercera fase, *Supervisión-monitorización*, los profesores, antes de comenzar a observar formalmente a los estudiantes, deben hacerse las siguientes preguntas: “¿qué es lo que se está observando?” y “¿cómo se deben hacer las observaciones?”. Esto nos debe proporcionar un cuadro de funcionamiento, intereses, puntos fuertes y débiles, y las habilidades de los estudiantes.

Métodos de identificación

Algunos estudiantes serán fáciles de identificar debido a su capacidad y logros académicos, su entusiasmo y su motivación intrínseca. Pero también será necesario ‘acercamientos especializados’ para reconocer los dones y los talentos de alumnos con bajo rendimiento, con discapacidades, con trastornos, de minorías étnicas, alumnos deprivados cultural y socio-económicamente, alumnos perjudicados por la injusticia del género, incluso alumnos geográficamente aislados.

Es importante que el proceso de identificación, bajo criterios múltiples, sea una mezcla de estrategias/técnicas subjetivas y objetivas como las pruebas de cociente de inteligencia, se evite la idea de que estos estudiantes puntúen alto en todas las medidas, y sobre todo, que no se pasen por alto los alumnos de bajo rendimiento, con discapacidades, etc.

Tal y como antes indicábamos, no todos los países orientales tienen grandes diferencias con respecto a los países occidentales, a la hora de llevar a cabo programas de identificación, y esto es consecuencia de diferentes cambios sociales que se han ido produciendo recientemente.

En **Corea del Sur**, identificar a niños superdotados, es encontrar a aquellos que muestren un gran potencial y originalidad. Como indicamos, los métodos para identificarlos han pasado por diferentes cambios a lo largo de los últimos años. El proceso de selección, hoy en día, se centra más en la solución de problemas, el pensamiento crítico, la investigación y las habilidades deductivas. Consecuentemente, se emplea un enfoque múltiple de valoración. Además, áreas más subjetivas, tales como la actitud, la motivación y el interés, están siendo cada vez más fuertemente enfatizadas.

Cada centro de educación debe establecer un comité de identificación de estudiantes superdotados para supervisar este proceso de *identificación*.

Los *procesos de identificación*, normas y métodos de cada centro de educación pueden diferir. Las *normas* para la superdotación deben incluir un conjunto de talentos dinámico y variado. Los *contenidos y propósitos* de la valoración para identificar niños superdotados deben reflejar los contenidos y propósitos del currículum educativo de superdotados.

El *proceso de identificación* examina diversas habilidades y es considerado como un continuo, sin fin, siendo prioritaria la identificación lo antes posible; y dicho proceso de selección difiere dependiendo de la edad del estudiante.

En este *proceso de identificación*, los estudiantes que son superdotados en temas académicos concretos pueden ser identificados a través de un test de inteligencia, y una visión general de áreas más subjetivas, tales como creatividad, carácter, actitud, productividad o un examen subjetivo.

Los Múltiples niveles del proceso de identificación de superdotados forman una pirámide invertida que incluye los siguientes niveles:

1^{er} nivel: evaluaciones del profesor y revisión de notas escolares, informes de estudiantes y su conducta.

2^o nivel: tests de habilidades de solución de problemas dentro de sus áreas específicas.

3^{er} nivel: evaluación del estudiante usando tests prácticos, audiciones, campamentos, revisiones de conducta y entrevistas.

4^o nivel: admisión de estudiantes: situándoles de acuerdo a niveles de habilidad.

El enfoque de **Inglaterra**, en la identificación del superdotado y talentoso (gifted & talented) es flexible. La identificación es parte del proceso global del aprendizaje, no una actividad separada. Con todo, el gobierno ha publicado pautas escolares para la identificación del máximo 5% entre 11 y 19 años, por su capacidad, en cada escuela y universidad. Estos son elegidos, en gran parte, por los profesores. Pero a lo largo de toda la escolaridad en el rango de 4 a 19 años, los más jóvenes están siendo identificados sin un límite de porcentaje. La búsqueda es para aquellos cuya capacidad es clara y significativamente más alta que el grupo de su edad dentro de su institución. Esto incluye a aquellos que parecen tener un alto potencial, pero con bajo rendimiento. Alrededor del 10% de los niños son elegidos para la identificación G&T.

Se están ofreciendo recursos de aprendizaje de forma más flexible para dar a los niños mayor oportunidad de ayudar a la identificación a través de trabajo desafiantes - identificación por la disposición- como en el enfoque deportivo de Freeman (Freeman, 2006). La disposición incluye encuadres dentro de la escuela, educación fuera de horas lectivas y aprendizaje independiente. Hay una creciente mezcla de disposiciones online, combinadas y cara a cara. Los estudiantes G&T de raza negra desfavorecidos y de minorías étnicas y aquellos con el Inglés como idioma adicional suponen una particular preocupación.

La identificación de G&T en las escuelas primarias es, en su mayoría, fluida, con un movimiento significativo de niños dentro y fuera de las categorías que posibilita la precocidad, desarrollo posterior, diferencias de edad y así sucesivamente. Las escuelas secundarias deben comprobar si un alumno ha sido identificado en primaria, pero no están seguros para incluirles en su propio registro de G&T. En el sector de secundaria existe también la posibilidad de introducir 'reveladores' posteriores. La identificación puede incluir los resultados de tests comercialmente disponibles tales como nuestro test de capacidades cognitivas, así como datos más flexibles sobre las preferencias y capacidades de los estudiantes.

La población nacional escolar de G&T es supervisada tres veces al año. En Enero de 2007 había cerca de 700.000 alumnos identificados, pero cerca del 30% de las escuelas primarias no estaban cooperando. Cuando el 100% de las escuelas estén implicadas, se espera que la población nacional de G&T supere el millón.

El gobierno ha determinado que en todas las escuelas hay niños G&T, y todas las escuelas deben guardar un registro de los mismos. La creciente base de datos nacional permite la comparación estadística de las variables recogidas de determinadas escuelas con subtests basados en escuelas locales o regionales. Muestra cómo está funcionando la

identificación en diferentes tipos de escuelas, así como las huellas del progreso de diferentes grupos de estudiantes identificados. Para ayudar a identificar niños de ambientes desfavorecidos, se está desarrollando un conjunto de tareas de evaluación de menor nivel.

Los profesores y directores de escuelas son parte en el proceso de identificación, y es reconocido por todos que necesitan ayuda para poder hacerlo. Por lo tanto, a lo largo de todo el país existen cursos para profesores sobre la enseñanza de G&T. Además, hay profesores 'guía' especialistas en educación de G&T. El objetivo es tener un profesor guía de G&T en cada escuela de secundaria, que esté también disponible para asesorar en las escuelas primarias. Todo el mundo implicado en la identificación y enseñanza es considerado como parte de la comunidad nacional de educadores de G&T.

Dentro de los **Países árabes**, en el **Golfo Árabe** y en la **Región de Oriente Medio**, la educación de superdotados está entrando en un período de intensos cambios en la terminología, screening e identificación, programas y servicios diferenciados (que tengan en cuenta la variabilidad de las habilidades, intereses, actitudes, estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes), las cualidades y competencias del profesorado, las prácticas en el aula, asignación de recursos educativos y financiación.

Se ha invertido una gran cantidad de trabajo durante las tres últimas décadas de cara a desarrollar procedimientos e instrumentos de identificación que sean cultural y lingüísticamente adecuados. Sin embargo, mientras el amplio espectro de la superdotación no se aborde en nuestros programas o servicios, los procedimientos de identificación de múltiples criterios seguirán siendo una tarea sin sentido debido a que numerosas escuelas y sistemas educativos, en la región, están empleando dichos procesos de forma inadecuada.

Para la identificación de niños superdotados, la evaluación psicológica juega un importante papel. Hoy en día, la mayoría de los expertos en la región definen al niño superdotado como aquel que adquiere y procesa información y soluciona problemas a una edad más temprana y de una forma más rápida que los otros. Es esencial considerar que el propósito de la identificación no es etiquetar a los estudiantes, sino encontrar y desarrollar su potencial manifiesto y latente.

En la cultura islámica árabe, no existía un concepto original árabe/islámico de 'superdotación'. Recientemente la superdotación ha sido conceptualizada en base a las influencias occidentales. Las prácticas actuales revelan que la superdotación está realmente limitada a la capacidad intelectual elevada. En la mayoría de los países de la región, los estudiantes siguen siendo identificados en base a sus resultados en tests de capacidad y rendimiento. Además, algunos países árabes tienen en cuenta métodos de nominación que reflejan la capacidad de liderazgo, creatividad, intereses y estilo de aprendizaje del estudiante. Sólo un número limitado de herramientas han sido adaptadas y estandarizadas en la cultura árabe para ser empleadas en un proceso de identificación de múltiples criterios.

Los niños superdotados son identificados en la región como aquellos que han demostrado alta capacidad (incluyendo alta inteligencia), alta creatividad, alto compromiso con la tarea y características comportamentales. Tres países árabes, Jordania, Bahrein y Egipto, han añadido el logro académico específico (por ejemplo en matemáticas) como quinto criterio.

Las prácticas actuales basadas en la definición adoptada revelan que están siendo administrados seis tipos de herramientas: tests estandarizados de inteligencia, tests de creatividad, tests de rendimiento que miden capacidades, escalas de valoración (por ejemplo, las Escalas de Renzulli, Escala para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores), Inventarios (por ejemplo, de intereses, estilos de aprendizaje) y Encuestas sobre actitudes (por ejemplo, actitudes hacia la educación de superdotados). El compromiso con la tarea es medido a través de tests de rendimiento, escalas de valoración y juicios de profesores y padres.

En un esfuerzo por ampliar los métodos y procesos de screening e identificación, los investigadores de todos los países del Golfo Árabe han colaborado para desarrollar los Tests de Intelligencias Múltiples del Golfo Árabe. Estos tests serán estandarizados y se desarrollarán normas locales.

Más recientemente, los Ministerios de Educación de la región han empleado el Sistema de Aprendizaje de Renzulli para facilitar el proceso de screening e identificación, generando un perfil individual para cada estudiante.

La educación de alumnos en **Polonia** tiene lugar en escuelas de carácter general y en escuelas especializadas, tales como de música, ballet, deporte y arte. La identificación y diagnóstico de superdotados está unido a los siguientes criterios: psicológico, psicológico-pedagógico y pedagógico.

El diagnóstico psicológico se realiza a través de tests de inteligencia, tests de competencia y rendimiento escolar, tests relacionados con determinadas capacidades, como las matemáticas, artísticas, lingüísticas, naturales, humanidades, y tests de creatividad. Además, también se emplean cuestionarios e inventarios que exploran la estructura de personalidad, temperamento, motivación, emociones, resistencia al estrés y otras características psicológicas de los alumnos, importantes para el desarrollo de sus capacidades. En Polonia las valoraciones a través de tests psicológicos solo pueden ser realizadas por psicólogos y centros de orientación psicológica que se encuentran por todo el país. Los pedagogos y profesores pueden emplear métodos y técnicas de acceso-abierto, que no requieren un conocimiento psicológico especializado.

El diagnóstico pedagógico está relacionado con las notas escolares y las observaciones de los profesores. Las numerosas competiciones temáticas y olimpiadas también son elementos importantes relacionados con la identificación de las capacidades de los alumnos.

Además de los métodos de diagnóstico e identificación de superdotados mencionados anteriormente, también se aplican procedimientos que tienen que ver con las nominaciones de los padres, profesores, amigos o, incluso, las auto-nominaciones. Es más, en el proceso de identificación uno emplea estrategias que tienen que ver tanto con las tareas abiertas y talleres de trabajo, así como con la observación de los alumnos en una posible situación de resolución de problemas.

Uno de los métodos de identificación de talentos en alumnos más frecuentemente empleado es la evaluación de actuaciones en tareas y trabajos que pertenecen a un área particular de actividad. Esto es especialmente usado en el contexto de talentos artísticos, como

dibujo y pintura, musicales, fotográficos y de ajedrez. El método de evaluación de productos reales es uno de los métodos más importantes y fiables en la valoración de la superdotación.

La Superdotación no es un constructo oficialmente reconocido en el sistema educativo de **Suecia**. Sin embargo, existen sistemas elaborados para identificar el talento deportivo y el talento musical, pero tal detección tiene lugar fuera del sistema educativo: para los deportes sobre todo en los clubes deportivos, que son muchos a lo largo de todo el país, y con frecuencia con ayuda de expertos en talento internacionales. La superdotación intelectual, sin embargo, está actualmente a merced de cada escuela o, más frecuentemente, a merced de cada profesor. Actualmente no existe ninguna guía oficial o disposición especial para niños superdotados.

A este efecto, por lo tanto, el desarrollo de todos los temas relacionados con la educación de superdotados y disposiciones especiales, tiene en Suecia una perspectiva creciente. Algunos programas de formación de profesores en las Universidades, principalmente en la Universidad Jonkoping y parcialmente en el Instituto Estocolmo de Educación, incluyen una introducción a la educación de superdotados como parte de la formación obligatoria en Educación Especial para todas las categorías de profesorado. Se le ha dado recientemente una atención especial a la capacidad matemática.

Por lo que concierne a la identificación de la capacidad académica, en general, y la capacidad matemática en particular, no se confía en protocolos de tests estandarizados. Como norma, la evaluación estandarizada en educación se mantiene al mínimo y sólo se emplea para establecer estándares nacionales en temas clave. La capacidad particular debería ser siempre una norma identificada por los profesores. Si los profesores estuvieran informados sobre la superdotación como un grupo de alumnos con necesidad de provisiones especiales, tenderían a seguir un principio fenomenológico más que uno psicométrico para identificar a los niños superdotados: son superdotados quienes consistentemente te *sorprenden* por sus logros, quienes parecen ser extraordinarios y van más allá de lo esperado para su edad.

De hecho, este principio funciona bastante bien dado que los profesores saben sobre superdotación y su naturaleza. El problema en el sistema educativo sueco, sin embargo, no es la forma de identificar o evaluar, sino mucho más la consecuente disposición de mantener a tales niños estimulados y motivados en la clase regular. Lamentablemente, tal disposición no existe como una norma. Como resultado de esto, de acuerdo a una encuesta recientemente concluida, el 92% de los niños intelectualmente superdotados experimentan todo lo que tiene que ver con la escuela obligatoria como una pesadilla sin fin. Ya que la mayoría de los profesores aún carecen del conocimiento más básico sobre disposiciones educativas en superdotación, el 27% de los alumnos dejan la escuela sin reconocérseles como alumnos superdotados. Es urgentemente necesario establecer unas guías centrales y un reconocimiento oficial de los problemas actuales.

En el **Ecuador** se lleva a cabo el Programa de atención educativa al alumno superdotado y talentoso, que consiste en el desarrollo de dos áreas fundamentales:

- 1.- La Detección, Evaluación Integral y Diagnóstico.
- 2.- La respuesta educativa y/ o flexibilización escolar.

Este programa se encuentra respaldado por el Acuerdo N° 361 el mismo que aprueba y expide el “*Reglamento para la atención educativa a los/as niños y jóvenes con necesidades educativas asociadas a la superdotación intelectual, altas capacidades y talentos*”.

El reglamento contempla:

- Conceptualización cualitativa y cuantitativamente de la superdotación intelectual, las altas capacidades, e igualmente conceptualiza a los talentos.
- La Detección, Evaluación Integral y Diagnóstico.
- La respuesta educativa y/ o flexibilización escolar.
 - Validación
 - Promoción
 - Legalización
 - Validación de estudios libres
- Los equipos profesionales para la detección, evaluación, intervención y orientación psicopedagógica.
- De los Recursos para el enriquecimiento extracurricular.
- De los Instrumentos Técnicos.

La *detección, evaluación integral y diagnóstico* para niños/as en la educación inicial se realiza lo más tempranamente posible; en niños, niñas, jóvenes de la básica y bachillerato se lo realiza preferentemente en el primer trimestre del año escolar y cuando el caso lo requiera, ya sea por presentar superdotación intelectual, altas capacidades o talentos.

El equipo responsable de cada provincia se encuentra cualificado y entrenado y es el encargado de realizar este proceso.

Pruebas de evaluación integral y diagnóstico

Para la aplicación de las pruebas psicológicas se debe tomar en consideración las características particulares del alumno, dependiendo siempre de sus propias condiciones, de los problemas que presente y sus necesidades educativas específicas. El profesional de la psicología debe escoger las que crea oportuno aplicar al alumno que ha ya sido detectado como superdotado.

La cuestión de la evaluación e identificación de niños superdotados en los **Estados Unidos** es problemática. Dado que en los Estados Unidos cada estado es responsable del sistema educativo de sus niños, el departamento de educación de cada estado establece su propia política en lo que se refiere a niños superdotados y talentosos. Existe un amplio rango de procedimientos de evaluación e identificación, así como diagnósticos para incluirlos en diferentes programas. De forma similar, la legislación varía en cada estado, desde estados que no tienen ninguna regulación que requiere la identificación y fomento de la superdotación, a otros estados que necesitan screening, identificación, programación y servicios; con numerosas variaciones entre ellos.

Las definiciones sobre superdotación también varían, pero no demasiado. Aunque algunos estados aún identifican únicamente la categoría de superdotación intelectual, cada

vez más estados están adoptando una visión multifacética de la superdotación, como la posesión de capacidad, demostrada o potencial, en el funcionamiento intelectual general, en una o más áreas académicas, creatividad, liderazgo y/o capacidades artísticas. En general, las versiones de la siguiente definición del Comité Marland (1972) son definiciones comunes.

Los niños superdotados y talentosos son aquellos “... que ofrecen evidencias de alta capacidad en áreas tales como la intelectual, creativa, artística, o capacidad de liderazgo, o en campos académicos específicos, y quienes necesitan servicios o actividades no ofertadas normalmente por la escuela, de cara a desarrollar plenamente dichas capacidades” (Marland, 1972).

Aunque la mayoría de los estados aceptan la definición arriba mencionada como base de su propio entendimiento de la superdotación, la mayoría de los investigadores sobre superdotación son más proclives a aceptar una definición como la ofrecida por El Grupo Columbus: “la superdotación es un 'desarrollo asincrónico' en el que las capacidades cognitivas avanzadas y de intensidad incrementada se combinan para crear experiencias internas y conciencia de que son cualitativamente diferentes de la norma. Esta asincronía incrementa a más alta capacidad intelectual. La unicidad del superdotado les hace particularmente vulnerables y requiere de cambios en los padres, la enseñanza y el asesoramiento, de cara a su desarrollo óptimo” (Morelock, 1992).

En 1993, el Departamento de Educación de los Estados Unidos ofreció esta definición de los niños superdotados:

“Niños y jóvenes con un rendimiento talentoso excelente o que muestran el potencial para rendir a niveles notablemente elevados de complejidad cuando se les compara con otros de su edad, experiencia o ambiente. Estos niños y jóvenes muestran alta capacidad en las áreas intelectuales, creativas, y/o artísticas, e inusual capacidad de liderazgo, o son excelentes en campos académicos específicos. Necesitan servicios o actividades que normalmente no se ofertan en las escuelas. Los talentos destacados están presentes en niños y jóvenes de todos los grupos culturales, a lo largo de los diferentes estratos económicos, y en todas las áreas del ámbito humano” (Ross, 1993).

Identificación

Unos 37 estados tienen actualmente legislación sobre educación de niños superdotados, aunque sólo 27 estados tienen alguna legislación que requiera identificación y 24 que requieran servicios para los estudiantes superdotados (NAGC, 2007). En el área de la identificación de niños superdotados, muy pocos estados que identifican a los estudiantes superdotados en sus escuelas incluyen en su descripción de la superdotación las cinco categorías - superdotación intelectual, capacidad académica específica, creatividad, liderazgo y habilidades artísticas. Sin embargo, la identificación de cada categoría – incluso cuando están incluidas en las regulaciones – no es alcanzada de forma general. Procederemos a ofrecer una descripción general de los procesos de identificación para cada área de la superdotación, con la comprensión de que el proceso varía de estado a estado.

Capacidad Intelectual General

Los procedimientos para identificar a los estudiantes superdotados normalmente requieren de dos o más evidencias que verifiquen que la capacidad del estudiante en el área de identificación está en el eneatipo 9th (96% o más alto). Con la identificación intelectual general, un indicador llamado a utilizar son los tests de CI.

Tests de CI Grupales

Debido a temas económicos, la mayoría de las escuelas públicas utilizan tests grupales. Sin embargo, los investigadores sugieren que los tests de CI grupales sean usados únicamente con fines de screening y que la identificación se realice a través del uso de tests de CI individuales.

Tests de CI Individuales

Las tres medidas predominantes, cuantitativas, individuales de la inteligencia son la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños, IV Edición; las Escalas de Inteligencia Stanford Binet, V Edición; y el Woodcock Johnson III.

Cada uno de los tests mencionados son ediciones recientes. Debido a las discrepancias en los tests en términos de identificar poblaciones de superdotados y dado el hecho de que un estudiante puede ser puntuado de forma diferente en cada test, Silverman (2007) refiere que es incierto qué es la superdotación, si únicamente confiamos en los datos de estos tests.

Evaluación Cualitativa

Un método de evaluación que ha sido validado durante más de 20 años es el Método de Evaluación Cualitativa Annemarie Roeper. Este método es una excelente forma de detectar, identificar y atender la superdotación de un niño. Mientras el énfasis en los Estados Unidos acerca de la educación de superdotados solía estar únicamente en el desarrollo intelectual, cada vez somos más conscientes de la necesidad de ver el conjunto *global* del niño superdotado y responder a *quién* es ese niño (no sólo lo *que* el niño es) si lo que queremos es promocionar su crecimiento de forma sana. Más que confiar en un test de CI cuantitativo que únicamente revela la dimensión intelectual de la superdotación, la Evaluación Cualitativa se fija en todas las facetas de un niño para revelar diversos aspectos de la superdotación – intelectual, emocional, sobre-excitabilidades, y más.

Evidencia Adicional

Para la identificación de un niño superdotado intelectualmente, la mayoría de las regulaciones sobre superdotados requieren que, además de una evaluación del CI, los profesores reúnan una o más evidencias que pongan de manifiesto las capacidades intelectuales del niño. Existe una variedad de indicadores que se usan a este respecto. Los listados de conductas de pensamiento crítico observadas en el aula; recomendaciones de profesores, padres u orientadores; y productos que demuestren mayor nivel crítico de resolución de problemas son algunos ejemplos.

Cuando se reúnen todas las evidencias, el coordinador de superdotados o, en algunos casos, un comité (compuesto de profesores, un administrador y/o orientador, y el profesor o coordinador de superdotados), revisa la documentación y toma la decisión para situar al alumno en el programa de superdotados.

Áreas Académicas específicas

Otra área de identificación es la referida a los superdotados en áreas académicas específicas. Los estudiantes que son identificados en esta área demuestran elevadas capacidades (percentil 96 y superior) en una o más de las siguientes áreas académicas: Lengua, Matemáticas, Ciencias o Estudios Sociales. En los estados que identifican en las áreas académicas específicas, el requisito para la identificación en cualquiera de estas áreas incluye los resultados de tests de rendimiento con normas estandarizadas nacionales y, en algunos casos, uno o más indicadores informales de capacidad en el dominio.

Evidencia Adicional

Para aquellos estados que identifican en áreas académicas específicas, la mayoría de las regulaciones para superdotados requieren que, además de una puntuación estandarizada, los profesores recopilen una o más evidencias que revelen las capacidades académicas del niño. Existe una variedad de indicadores que se usan a este respecto. Listados de comportamientos académicos específicos observados en la clase (por ejemplo, el alumno establece conexiones dentro de la disciplina o con otras disciplinas, realiza preguntas exploratorias sobre un tema, comprende los contenidos rápidamente, es capaz de estudio independiente); recomendaciones de padres, profesores u orientadores; y productos que demuestren elevado nivel en la solución de problemas son algunos ejemplos. Cuando se recopilan todas las evidencias, el coordinador de superdotados o, en algunos casos, un comité de educación de superdotados, revisa los documentos y toma la decisión a favor o en contra de situar al alumno en un programa de superdotados.

Creatividad

La identificación de la superdotación creativa es menos común a lo largo de toda la nación que en las áreas académicas específicas e intelectuales. De forma similar a la identificación para la superdotación intelectual y la superdotación en un dominio académico, las escuelas intentan utilizar una evaluación estandarizada de la creatividad con uno o más indicadores de pensamiento y solución de problemas creativos. Otros indicadores informales de creatividad incluyen la actuación del estudiante en tareas de pensamiento creativo y solución creativa de problemas; y productos o comportamientos que muestren evidencia de fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad en el pensamiento.

Liderazgo

Al igual que con la creatividad, pocos estados identifican la superdotación en el área del liderazgo. El liderazgo implica habilidades sociales e interpersonales, capacidad de liderar, de marcar metas y de organizar grupos para alcanzar dichas metas. El liderazgo se evalúa a través de medidas informales, tales como entrevistas, recomendaciones de iguales y padres, listados de conductas y actividades extracurriculares.

Capacidades artísticas

Para aquellos pocos estados que identifican esta área, las evaluaciones de talentos en artes visuales, baile, drama y musicales, vocales e instrumentales, se llevan a cabo a través de audiciones, álbumes de trabajo, actuaciones con grupos y listados de habilidades artísticas, entre otros indicadores.

Conclusión

En resumen, el lector puede ver que la legislación, procedimientos de evaluación y áreas de identificación varían de estado a estado. Más allá de lo que se refiere a la identificación general, la necesidad más evidente en los Estados Unidos es la identificación proporcional de los estudiantes doblemente excepcionales y de diversidad étnica. Estos son dos de los retos más importantes que tenemos hoy en día.

AGRADECIMIENTOS

Los profesionales e investigadores de los diferentes países que han colaborado en el anterior apartado han sido los siguientes:

Elisa Espinosa Marroquín

División Nacional de Educación Especial,
Ministerio de Educación de Ecuador.

Joan Freeman

Ph.D. Psychology.
Professor Middlesex University, London (UK).
Founding President of the European Council for High Ability (ECHA).
Fellow of the British Psychological Society.

Kyoungdae Kim

Ph.D. Psychology.
Assistant Professor in Institute for Gifted Students, KAIST (Korea Advanced Institute for Science and Technology).
Also Director of R&E Center, Korea Science Academy.

Anna Wiesława Limont

Department of Art Education.
Nicolaus Copernicus University in Torun (Poland).
Chairperson of the Program Council of the school for gifted pupils.

Min Soo Jung

Master of education student.
Chemistry Education Major, Department of Science Education.
Seoul National University, South Korea.

Joy L. Navan

Ph.D. Psychology.
Murray State University.
Director of the Center for Gifted Studies.
Murray, Kentucky (USA).

Mary Parkinson

Ph.D. Psychology.
Tasmania (Australia).

Roland S. Persson

Ph.D. Psychology.
Professor of Psychology, School of Education & Communication, Jonkoping University
(Sweden).

Taisir Subhi-Yamin

Ph.D. in Gifted Education and e-learning from Lancaster University in England.
Professor Yamin was involved in developing UAE project for the gifted and talented in
Ulm University (Germany).
Member of an impressive list of academic institutions including: the British Educational
Research Association (BERA), the European Council for High Ability (ECHA), Bahrain
Association for the Gifted and Talented; President, Jordanian Association of Physicists, the
National Committee for Gifted Education; Founder, the Qatari Centre for the Gifted and
Talented.
Member of the executive committee of the World Council for Gifted and Talented Children
in 2002.

Referencias Bibliográficas del Capítulo 6

Alonso, J.A. y Benito, Y. (Eds.) (2003). The World of information: opportunities
and challenges for the gifted and talented. Proceedings 14th World Conference of World
Council for gifted and talented children, in Barcelona 2001.
<http://www.worldgifted.ca/proceedings.html>

Alonso, J.A. y otros (2003). Políticas educativas internacionales para alumnos con
sobredotación intelectual. En Alonso, J.A.; Renzulli, J. y Benito, Y.: *Manual Internacional
de Superdotados*. Madrid, EOS.

Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Praxis, Barcelona (2^a edición, ampliada
y actualizada, 2001).

Benito, Y. y Moro, J. (1997). *Proyecto para la Identificación Temprana de Alumnos
Superdotados*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.

Benito, Y. y Moro, J. (2002). Test de screening con base empírica para la
identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual. Madrid,
Psymtec Material Técnico.

Benito, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. EOS: Madrid.

Especial nº 31, IDEACCIÓN 2010. ISSN 1695-7075 pp: 411 – 424

Colangelo, N.; Assouline, S.G. y Gross, M.U.M. (2004). Una nación engañada: de qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos. Traducción del Informe Nacional Templeton sobre aceleración, Volumen I "A Nation Deceived". The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development College of Education. The University of Iowa.

Conseil de L'Europe -Commission de la Culture et de l'Education- (1994). *Recommandation*.

Conseil de l'Europe (2003). *L'éducation des enfants surdoués*. Question écrite n° 433 au Comité des Ministres. Doc. 10019.

Freeman, J. (2006). Giftedness a largo plazo, *Diario para la educación del superdotado*, 29. En <www.joanfreeman.com>

Marland, S. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to Congress*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen. In <www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf (21.4.2007)>.

Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within, *Understanding Our Gifted*. 4 (3), 1.

National Association for Gifted Children (2007). *State of the Nation in Gifted Education*. Washington, DC: NAGC.

Raven, J. (1976). *Standard progressive matrices: sets A, B, C, D, & E*. Oxford: Oxford Psychologists Press Ltd.

Raven, J.; Raven, J.C. & al. (2000). Section 3 Standard progressive matrices (including Parallel and Plus versions). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. Oxford: Oxford Psychologists Press Ltd.

Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1997). *The school wide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2ª ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (1992). El Modelo de Enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la Escuela. En Benito, Y.: *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Renzulli, J.S. y otros (2001). *Scales for the rating behavioural characteristics students superiors* (traducción y adaptación de J.A. Alonso, Y. Benito, S. Guerra y C. Pardo), Amarú Ediciones, Salamanca.

Ross, P. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Silverman, L. (2007). *How to use the new IQ tests in selecting gifted students*. Retrieved Dec. 11, 2007. In www.gifteddevelopment.com/About_GDC/newiqtests.htm

Unesco (1993, julho). *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena.

Unesco & Ministério da Educação e Ciência da Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Brasília: Corde.



CONFERENCIA MAGISTRAL

3 **Defining academic talent development
through the DMGT¹**

6 **François Gagné, Ph. D.**
Honorary Professor of Psychology
Université du Québec à Montréal, Canada
9 fygagne@gmail.com

12 **Abstract**

15 This article aims at describing the talent development process, using basic definitions of
giftedness and talent from the *Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)*. An
initial generic definition is adapted to the specific situation of academic talent development
18 in the K-12 school system. It proposes five essential characteristics: enriched K-12
curriculum, long-term excellence goal, selective access, performance-based assessment,
and personalized pacing. The author argues that most current gifted programs, mainly
21 exemplified by pull-out classes and regular classroom enrichment, have nothing to do with
'real' academic talent development. The article ends with a brief outlook of what an
appropriate talent development program would look like.

24 **Keywords:** DMGT, giftedness, gifted programs, talent, talent development.

¹ This author expresses his deep gratefulness toward Dr. Nancy Robinson, from Seattle, for her extremely useful feedback throughout the writing process.

Defining academic talent development through the DMGT

Talent development is not a new concept in gifted education, but it came into common use only recently. If we go back just a few decades, it disappears from the titles of books or chapters, as well as subject indexes. I observed that phenomenon in two well-known edited handbooks from that period (Barbe & Renzulli, 1975; Passow, 1979). The expression ‘talent development’ became increasingly common after 1980. The immense popularity of Bloom’s (1985) *Developing talent in young people* might have helped. Soon after, Renzulli & Reis (1991) ended a seminal article with the following statement: “Talent development is the ‘business’ of our field, and we must never lose sight of this goal, regardless of the direction that reform efforts might take” (p. 34). Unfortunately, they did not define that key expression.

In the 1990s, the number of books that included ‘talent development’ in their title grew steadily. For instance, the administrators of the Belin/Blank Center in Iowa chose that expression as the title for their series of proceedings from the biennial Wallace symposia, while the late John Feldhusen (1992) named his theoretical model *Talent Identification and Development in Education (TIDE)*. Even a cursory look at the tables of contents and subject indexes of recent handbooks (Colangelo & Davis 2003; Dixon & Moon, 2006; Kerr, 2009; MacFarlane & Stambaugh, 2009; Plucker & Callahan, 2007; Renzulli, Gubbins, McMillen, Eckert, & Little, 2009; Shavinina, 2009; Sternberg & Davidson, 2005) confirms the frequent use of that expression by scholars in our field.

Some researchers believe that the growing use of the ‘talent development’ expression marked a major paradigmatic change. For instance, Olszewski-Kubilius states:

In 1983, when I entered the field of gifted education, there was a paradigm shift occurring. People were beginning to use the term talent development and, in fact, my center at Northwestern University was one of the first to incorporate the term into our title—The Center for Talent Development, or CTD. This was not just semantics, although it may have appeared so to outsiders, but indicative of an important conceptual shift in thinking among leaders in the field of gifted education and those who studied exceptional ability. (2009, p. 81).

Unfortunately, the author does not specify the nature of that conceptual shift. More to the point, Brody affirms: “More recently, we have seen a shift in our field away from a focus on “gifted education” to one of ‘talent development,’ with the new terminology reflecting a growing realization that using a measure of general intellectual ability as a sole predictor of achievement is not adequate” (2009, pp. 93-94).

In spite of its increase use in the technical language of the field, the term talent development remains essentially undefined. It appears that most scholars have adopted it, just as Renzulli & Reis did, as an interesting label to describe the purpose or goal of gifted education and/or gifted programs. But, almost no one has given an explicit description of the essential characteristics of that developmental process. Among the half-dozen or so recent handbooks I examined, I found dozens of mentions of that expression, but only two chapters purporting to define and describe the talent development process.

In the first one, Treffinger & Selby (2009) propose the Level of Service (LoS) approach to talent development. Its core element consists of four increasingly selective groups of activities: (a) for ALL students, (b) for MANY students, (c) for SOME students, and (d) for a FEW students. One might question the relevance of a concept of talent development applied to all students, or even many of them. The authors also identify six foundational program areas: differentiating basic instruction, effective acceleration, appropriate



enrichment, self-directed learning, personal growth, and career exploration. In the other chapter, Jarvin & Subotnik (2006) propose an elite talent development model with two main focus areas: (a) the description of a 3-step developmental path, namely from innate abilities to competencies, from competencies to expertise, and finally from expertise to scholarly productivity/artistry (SP/A); (b) an analysis of the major facilitators and inhibitors of talent development for each of these three consecutive steps.

It is not possible within the limits of a short article to describe appropriately these two very distinct proposals, compare them, then show how they significantly differ from the definition of academic talent development proposed below. Readers will have to accept my judgment that my proposal represents a very different—and, I believe, much more precise—description of the talent development process itself. Anyway, interested readers have the necessary references to perform that comparative analysis.

The Concept of Talent Development

The proposed definition for the talent development concept derives directly from this author's *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT) (Gagné, 2003, 2009a), a talent development theory anchored on distinct definitions of the two key concepts of giftedness and talent. Because of their usefulness in the following discussion, I will present these two definitions, briefly describe their respective role within the *DMGT* framework, and survey my updated description of the talent development process.

Brief overview of the DMGT

Basic definitions. The term 'giftedness' designates the possession and use of outstanding *natural* abilities, called aptitudes, in at least one ability *domain*, to a degree that places a person at least among the top 10% of age peers. The term 'talent' designates the outstanding mastery of *systematically developed* abilities, called competencies (knowledge and skills), in at least one *field* of human activity to a degree that places a person at least among the top 10% of age peers who are or have been active in that field.

Said differently, the concepts of giftedness and talent are somewhat synonymous with the following pairs of concepts: aptitude *vs.* achievement, potential *vs.* performance, naturally developed *vs.* systematically trained, or origin *vs.* outcome (see Gagné, 2009b, for a detailed discussion). These differentiated definitions allow us to roughly define talent development as the progressive transformation of outstanding natural abilities (gifts) into outstanding knowledge and skills (talents) in a specific occupational field. Figure 1 illustrates the structure of the DMGT. Outstanding natural abilities (gifts) from one or more domains serve as raw materials for the progressive construction, through the talent development process, of the systematically acquired outstanding knowledge and skills (talent) characteristic of a particular occupational field or sub-field. Two sets of catalysts, *intrapersonal* and *environmental*, can facilitate or hinder the talent development process.

The developmental process. From its first appearance in English (Gagné, 1985) onwards, the DMGT has been presented as a talent development model. Yet, during the two decades that followed little attention was given to the specifics of the developmental process. That omission was finally addressed as part of a major update of the DMGT in 2007. The DMGT 2.0 was officially unveiled at the Wallace Symposium in Iowa in May 2008. The 'D' component (see Figure 1) was enriched through an in-depth analysis of the diverse aspects of the talent development process, especially in the well-structured fields of music and sports. That analysis produced three main sub-components: activities (DA), investment (DI), and progress (DP).



Talent development begins when a child or adult gains access, through identification or selection, to a systematic, talent-oriented program of activities. These activities include a specific content, the curriculum, offered within a specific learning environment, the format. That learning environment may be either unstructured (autodidactic learning) or structured (e.g., school, conservatory, sport organization). The investment (DI) sub-component quantifies the intensity of the talent development process in terms of time, money, or physical/psychological energy. These three indices are transformed into longitudinal curves showing increases or decreases over time; they can also illustrate differences between individuals. The progress (DP) of individuals from initial access to peak performance can be broken down into a series of stages (e.g., novice, advanced, proficient, expert). Its main quantitative representation is pace, or how fast compared to learning peers the individual is progressing toward the defined excellence goal. Usually, the long-term developmental course will be marked by a series of significant turning points (e.g., being spotted by a teacher or coach, receiving an important scholarship, accidents, death of a close one).

15 **Defining talent development**

It makes little sense to define the concept of talent development if the term ‘talent’ is not itself clearly understood. Yet, the vast majority of scholars in gifted education have not defined this term, simply proposing it as a synonym for the concept of giftedness, as in the ubiquitous expression “the gifted and talented” (Gagné, 2004). Thanks to its clear differentiation of the concepts of giftedness and talent, the DMGT offers a unique definition of talent development. As mentioned earlier, talent development represents the progressive transformation of gifts into talents, under the constant guidance of intrapersonal and environmental catalysts. Because of the way the term talent has been defined, the expression talent development refers to the progressive emergence and growth of talented achievements. And as these talents begin to manifest themselves in youth or later, significant individuals in charge of nurturing them (e.g., parents, teachers, coaches, mentors) will make available, hopefully, a diversity of resources or provisions fostering the maximal growth of a person’s talent(s).

The basic definition of talent development proposed above—the transformation of gifts into talents—says little about the concrete modalities of that transformation process. From the detailed analysis performed during the recent update of the DMGT (Gagné, 2009a), I extracted a much more detailed definition, directly associated with contents from the three main sub-components (activities, investment, progress).

Talent development (TD) is the systematic pursuit by talentees, over a significant period of time, of a structured program of activities aimed at a specific excellence goal.

The neologism *talentee*—analogous to mentoree—describes any person actively involved in developing one or more talents, whatever the field. Apart from its general applicability, the term *talentee* focuses on the goal pursued, namely reaching for talent; that focus seems to me much more appropriate and less controversial than the ubiquitous label ‘gifted students.’ By definition, talentees are involved in a talent development program. The term ‘program,’ as I use it, differs substantially in scope and breadth from the terms ‘provision’ or ‘service.’ I define ‘program’ as a sequentially structured set of provisions or services that covers a significant proportion of a total talent development path, again whatever the field. Because of their limited breadth and length, most current ‘gifted programs,’ especially in elementary and middle schools, should be called instead provisions. More about that later.



From my analysis of the literature, I have extracted six constituent elements of a talent development program; together, these constituent elements summarize the essence of the DMGT's TD model.

- (1) An enriched curriculum/training program;
- (2) A clear and challenging excellence goal;
- (3) Selective access criteria;
- (4) Systematic and regular practice;
- (5) Regular performance-based assessment of progress;
- (6) Personalized—accelerated of course—pacing.

The first three characteristics are closely related. At the core of any TD program is an enriched curriculum/content (#1). It is justified by what I consider to be the trademark of any form of giftedness: ease, thus speed in learning. Note that the term 'enrichment' represents in my view (see Gagné, 2007, Eight commandment) the specific form of differentiation appropriate for fast learners. That special curriculum leads to specific excellence goals (#2), much more advanced than those of non-talented. These excellence goals need not be ultimate or peak achievement goals, like completing a Ph.D. or winning an Olympic medal. Talented may choose intermediate goals, reachable within a shorter time period. But, 'shorter' does not mean days or weeks; goals must be far away enough in skill mastery to necessitate a substantial amount of developmental activity.

Because talented embark on a developmental path more arduous than that offered to average—casual, amateur, non-competitive—learners, access (#3) will be limited to candidates who can demonstrate a high probability of future success. And what better proof of future performance can we find than past performance? In any occupational field, it is a well-known fact that past achievement—the more recent the better—has significantly more predictive power than any measure of potential. Since talent scouts usually identify future talented by observing the non-competitive learning activities of a mixed group of learners (e.g., regular schooling, music lessons, playful sport participation), they will look for outstanding and precocious achievements, in other words emerging talent, as defined within the DMGT framework.

The last three characteristics follow more or less explicitly from the first trio. Consequently, some might consider them less crucial; yet, I believe that their inclusion better clarifies the precise nature of the DMGT's TD model. Mentioning the necessity for regular learning and practice activities (#4) explicates the expression 'systematic pursuit over a significant period of time' in the above technical definition. This fourth characteristic directly ensues from the Investment sub-component in the DMGT's 'D' component (see Figure 1). The regularity of the developmental activities will vary with respect to the talented's age, stage of development, and personal excellence goals. Within this TD model, progress toward predetermined excellence goals will be regularly assessed through performance-based measures (#5). These performances are, of course, directly related to the mastery of the knowledge and skills defined in a specific unit of the enriched curriculum/content. These assessments will make it possible to establish normative progress. The term 'normative' means that talented's performances are compared to an outside norm, either a predetermined performance (e.g., speed times in swimming, the 'official' curriculum in education or music) or the progress of peer talented. These assessments will serve as incentives for both the talented and relevant individuals around them (e.g., teachers, trainers, parents). Finally, talented should be allowed to progress at the maximum pace (#6) they can—and want—to maintain.



Applying the DMGT's TD model

From its inception, the DMGT was proposed as a conceptual framework applicable to any field of talent development. Over the last decade, it has progressively achieved some notoriety beyond the frontiers of gifted education (e.g., McPherson & Williamon, 2006; Trankle & Cushion, 2006). Let's look first at an example in music education. When young children begin learning to play a musical instrument, music teachers will rapidly notice those few novice learners who are progressing at a more rapid pace than their peers. They will notify the parents of the child's probable giftedness for music, and immediately adjust their music curriculum to keep pace with the child's ease and speed in learning. For lack of appropriate tests of such giftedness, they will infer the giftedness from their continued fast learning pace.

If they observe that these children's performances consistently exceed, by an increasing gap, those of their peers, they will be invited to enter a more formal talent development path (#3), characterized "foremostly" by an enriched—more difficult and accelerated—music curriculum (#1), and a more intense investment in teaching and practice (#4). That investment in time and energy will increase progressively as talents achieve higher levels of talent, and target higher excellence goals (#2). In a field like music, the ultimate excellence goal is clear: high-level eminence as a soloist or orchestra member. Of course, talents or their teachers will first focus on more intermediate goals or stepping-stones. As talents progress, regular performance measures (#5), usually informal or formal competitions, will allow them and their teachers to assess normative progress. If the pace slows, teachers might reconsider a student's talent status. If, on the other hand, talents progress faster, they will be allowed without hesitation to move ahead as fast as their talent and motivation allow (#6). Thus, in one year, highly talented music students will easily cover two, sometimes three years of the normal curriculum. How else can we explain the achievements of these young prodigies who reach professional performance levels well before adulthood, sometimes even before adolescence (Kennison, 1998)?

Sport is another large talent development field in which professionals almost automatically apply the six criteria of the DMGT's TD model. Just think of your favorite sport. (1) Does it have clear ultimate and intermediate excellence goals? (2) Does it offer a well-structured and enriched program of activities? (3) Does it control access to a competitive path through measures of emerging talent? (4) Does it require regular learning and practice, even asking for increased time involvement as higher excellence goals are sought? (5) Does it perform regular performance-based assessments? (6) Does it allow for accelerated pacing based on individual achievements? Whichever sport you have chosen, I am convinced that you answered 'Yes' to each of these six questions. Just like in arts, professional coaches have mastered long ago the art of structuring and implementing the type of talent development program described above.

Allow me a brief aside on the measurement of talent as opposed to giftedness. At first glance, measures of talent appear simple: are they not just measures of outstanding (top 10%) achievements on any relevant examination? Yet, behind that easy metric one will find a much more complex interpretive situation. According to the DMGT, talents result from the progressive transformation of natural abilities (G) through a long developmental process (D), and with the catalytic help of personal characteristics (I) and environmental influences (E). Consequently, measures of talent incorporate the *combined* influences of all these distinct sources (G, I, D, E). This gives measures of talent very complex roots. They have roots in the genetics of high natural abilities, roots in passion and interest for a field's



knowledge and skills, roots in unfailing perseverance and will power, roots in parental and teacher support, and, let's not forget it, roots in lots of chance, both good luck and bad luck.

3 In other words, talent measures combine in a complex interplay outstanding natural abilities, outstanding intrapersonal catalysts, outstanding environmental support, and months or years of systematic developmental activities. This is no doubt why achievement
6 measures predict so well future achievement, much better than any measure of potential.

Now that we have described the DMGT's TD model in its most general form, let's look at its application to gifted education, the DMGT's *Academic Talent Development (ATD)*
9 model.

Academic Talent Development: Theory and Practice

12 What are the main characteristics of this model's educational version? To what extent do the most common forms of gifted programs differ from that desirable intervention model? Which current gifted programs represent satisfactory applications of the ATD model? These are the questions I will address in this central section.

15 Describing academic talent development (ATD)

18 The first defining characteristic—an enriched curriculum—targets the K-12 curriculum. It is that specific curriculum that must be enriched, and on a daily basis for academic talentees to experience regular learning challenges. Any type of intervention, what we commonly call 'gifted program', that does not systematically enrich the regular curriculum cannot receive the ATD label as defined within the DMGT framework. Recall that the concept of enrichment represents the specific form of differentiation appropriate for fast learners. I have described elsewhere (Gagné, 2007) four different types of enrichment, called the four
21 'Ds' of enrichment: in Density, in Difficulty, in Depth, and in Diversity. I explain there why this particular order of importance best answers talentees' educational needs. Enrichment in density, also called condensation or curriculum compacting (Reis, Burns, & Renzulli, 1992), serves as the pedagogical core of that special curriculum. Talent
24 development specialists should prioritize it over other forms of enrichment because it offers the most relevant response to giftedness' trademark, namely ease/speed in learning. Moreover, the school time 'liberated' through faster mastery of curriculum units creates
27 learning space for additional enrichment. As I said in my Sixth commandment (Gagné, 2007, p. 103): "Thou shalt condense...foremostly."

30 The second defining characteristic—long-term excellence goal—again targets planned academic excellence with regard to one or more subject matter included in the regular curriculum. This long-term goal must be established far away enough to necessitate substantial talentee investment. Consequently, it excludes popular activities like summer
33 camps, once a week pull-out classes, or weekend enrichment activities. It must be a normative goal in the sense that it exceeds the level of academic excellence typically expected within the regular curriculum. Indeed, achieving high marks within the regular
36 classroom has nothing to do with academic talent development; most intellectually bright students can reach that goal much too easily. Its normative quality also distinguishes it from the concept of 'personal best,' which can apply to the academic goals of all students.

42 The first two defining elements lead directly to the third one: limited access. Because of its enriched curriculum and high excellence goals, academic talent development requires outstanding learning abilities. In the DMGT, the qualifier 'outstanding' is operationally
45 defined as belonging to the top 10% on any valid measure of the targeted ability (Gagné, 1998). These high natural abilities can manifest themselves very precociously. Indeed, most young intellectually gifted children who enter kindergarten have already mastered many



3 contents of the K curriculum, even parts of the first and second grade curricula. The
4 identification requirement poses few practical problems. Various surveys of identification
5 practices implemented by gifted program coordinators (e.g., Cox et al., 1985) have shown
6 that two identification instruments outrank any others in terms of their prevalence: (a) IQ
7 scores from group-administered cognitive abilities tests, and (b) scores from standardized
8 achievement tests. Indeed, the domination of that pair of measures has led me to propose
9 the acronym IGAT—Intellectually Gifted and Academically Talented—to describe the
10 prototypical population in U.S. gifted programs. In other words, being bright is rarely
11 sufficient to deserve the gifted label; students must also show high academic performance.
12 The IGAT acronym conveys that idea of ‘bright achievers.’ Because of what I said above
13 about the predictive relevance of talent measures, if forced to choose between IG and AT
14 measures, I would not hesitate to prioritize indices of academic talent, even if it meant that
15 some AT students would not be ‘really’ gifted!

16 The fourth element, regular learning and practice, reminds us that an enriched curriculum
17 must propose real intellectual challenges on a *daily* basis. Vygotsky’s concept of ‘zone or
18 proximal development’ (Vygotsky, 1978) aptly conveys the need to maintain students’ pace
19 at the cutting edge of their learning capacity, not too slow to force them to idle regularly
20 nor too fast to create feelings of helplessness. I do say ‘on a daily basis’ because schooling,
21 as opposed to arts or sports, is a full-time activity. Accordingly, only full-time grouping of
22 same-level talentees will ensure proper implementation of the goal-oriented enriched
23 curriculum. One does not answer full-time educational needs with part-time solutions. As
24 part of these full-time enriched developmental activities, regular formative and normative
25 academic assessment (#5) will allow talentees and their teachers to ascertain adequate
26 progress toward the predetermined academic excellence goal(s). Talentees should know
27 regularly if their learning pace matches, falls behind, or exceeds expectations.

28 Finally, grouping talentees together to offer an enriched curriculum does not mean that all
29 individual differences in learning aptitude have disappeared. Analyses of achievement test
30 scores (Gagné, 2006), as well as results from talent searches (Lupkowski-Shoplik, Benbow,
31 Assouline, & Brody, 2003), show unmistakably the large gap in knowledge and skills
32 between mildly talented students and their exceptionally talented peers. Consequently,
33 those who progress significantly faster than peer talentees should be allowed to accelerate
34 (#6) ‘asneededly’ (Gagné, 2007, Seventh commandment). There is overwhelming scientific
35 support for all forms of accelerative enrichment (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004).

Applying the ATD model

36 To what extent is the DMGT’s ATD model applied in American K-12 classrooms? To
37 answer that question we need first to pinpoint the most popular intervention prototypes
38 adopted by school districts. Unfortunately, trying to paint a reliable picture of the nature
39 and prevalence of current gifted programs is not an easy task. The most recent national
40 data, based on the famous Richardson Foundation study (Cox et al., 1985), are almost three
41 decades old. The authors of that comprehensive survey closely examined sixteen (16)
42 different prototypical services (e.g., regular classroom enrichment, special pull-out classes,
43 mentorships), half of them having an accelerative component (e.g., early entrance, non-
44 graded schools, dual enrollment). They invited all U.S. school districts, 16,000 in all, to
45 participate. Only 1,172 did so, just 8% of the total, which says a lot about the perceived
46 importance of gifted programs in the American educational system! One can entertain
47 reasonable doubts about the quality—even the existence—of gifted programs in the non-
48 participating 15,000 school districts. A decade later, another national survey explored the



more specific phenomenon of regular classroom enrichment (Archambault, Westberg, Browns, Hallmark, Emmons, & Zhang, 1993). These two surveys indicate that two typical services, pull-out classes and regular classroom enrichment, cover the majority of existing special provisions for IGAT students in U.S. elementary and middle schools. I found no systematic data for high schools. In the Richardson survey, approximately 30% of high schools—within that 8% of responding school districts—mentioned offering two provisions typical for that level: Advanced Placement and concurrent/dual enrollment (bridging high school and college).

Elementary programs. Neither pull-out classes nor enrichment in the regular classroom deserve the ATD label; they don't even come close to implementing that model, essentially because they do not address the crucial question of consistent enrichment of the regular curriculum (#1, #4, and implicitly #2). Let's examine each of them in turn.

In the Archambault et al. (1993) study, 52% of the 3500 participating teachers mentioned having in-school pull-out classes, and another 22% said that their identified gifted students were bussed to another site for that same purpose (data adapted from Table 4.16, p. 57). According to the Richardson survey, an almost identical percentage (72%) of the 1,172 participating school districts mentioned pull-out classes as one of the provisions available to their IGAT students. This percentage placed it first among the sixteen prototypes. The survey organizers had prepared for each of them a series of subsidiary questions designed to assess the quality of their implementation in each school district. Using what they themselves labeled 'minimal' (1985, p. 34) criteria of substantial implementation, the researchers determined that 65% of the school districts mentioning that enrichment option were applying it 'substantially.' Thus, pull-out classes kept their first rank when the authors excluded non-substantial programs. Typically, pull-out classes group together identified IGAT students for 2-3 hours a week under the responsibility of specially trained teachers. These teachers offer non-curricular enrichment activities, favoring most often enrichment in depth—Renzulli's Type 3 activities (Renzulli, 1994)—or in diversity. They systematically avoid any form of enrichment in density/compacting for fear of increasing the knowledge gap between pull-out students and their more average peers. Regular classroom teachers would not tolerate measures that would make their task even more difficult when these students return to their regular classroom!

That type of enrichment opens the door to criticism, especially about their specificity for IGAT students. In theory, *all* students could benefit from the semester-long exploration projects common in such classes. Only enrichment in density or in difficulty *specifically* answers the educational needs of IGAT students. The authors of the Richardson study (Cox et al., 1985) criticized rather strongly the pull-out model, mentioning that "its weaknesses were a cause for concern" (p. 43). They presented it as "a part-time solution to a full-time problem" (p. 43), describing its content as "divorced from what happens in the child's regular class" (p. 43). They noted that the costs, especially the added salary of a full-time special teacher to a school's operating budget, were much higher than those of a full-time program. They finally worried that this model would give school districts "a false sense of accomplishment," leading them "to stay with that limited approach" (p. 44).

What about enrichment in the regular classroom? Could regular classroom teachers offer on a daily basis an enriched curriculum to their IGAT students, thus moving them academically further and further away from age peers? If some scholars appear to believe they can, numerous surveys say otherwise. Let's look first at the Richardson data. Regular classroom enrichment came second in that national survey; 63% of the 1,172 school



districts mentioned offering it. But, through their subsidiary questions, the survey organizers determined that only 25% of the school districts were applying that service option substantially. Because of that low percentage, that prototype moved from second to ninth rank when non-substantial services were excluded. Think about it. Out of 16,000 U.S. school districts, about 750, or less than 5%, mentioned offering regular classroom enrichment to their IGAT students. Yet, less than 200, just about 1% of all U.S. school districts, were judged to implement that option at a minimally substantial level. And recall that the researchers mentioned having set very generous substantiality criteria. Even if we assumed that three or four times as many school districts as those participating in the survey were effectively offering ‘substantial’ regular classroom enrichment, their number would not exceed 5% of the total school district population!

The NRCGT study already cited (Archambault et al., 1993) confirmed a few years later the disheartening Richardson results. The researchers conducted a national survey of ongoing enrichment practices in U.S. school districts. A representative U.S. sample of over 3500 3rd and 4th grade teachers completed a detailed questionnaire “designed to determine the extent to which gifted and talented students are receiving differential education in the regular classroom setting” (p. 2). At the same time, pairs of observers visited 92 classrooms distributed across the country; they assessed the frequency of the same forms of differentiation proposed in the questionnaire (Westberg, Archambault, Dobyons, & Salvin, 1993). Again, the results were, to put it mildly, disquieting; they revealed that enrichment activities were offered no more than two or three times a month. Moreover, these activities usually targeted the whole class, leaving little specific enrichment for IGAT students. The authors concluded:

The results of this survey paint a disturbing picture of the types of instructional services gifted students receive in regular classrooms across the United States. It is clear from the results that teachers in regular third and fourth grade classrooms make only minor modifications in the curriculum and their instruction to meet the needs of gifted students (Archambault, et al., p. 5).

Three replication studies (Robinson, 1998; Whitton, 1997; Westberg & Daoust, 2003) came to similar conclusions. From these results, one can understand the label of ‘busywork’ that Julian Stanley (1979) used with disdain to describe most of what passes for regular classroom enrichment.

High-school programs. If ATD prototypes are virtually non-existent in primary schools, some limited possibilities of consistent academic enrichment are available at the high school level. The best example, in my view, of a DMGT-inspired academic talent development program resides in ‘selective’ high schools, a term borrowed from the well-developed New South Wales (Australia) network of such schools (Wikipedia, 2010). In the United States, disseminated mostly in large cities, they offer a truly enriched curriculum to highly selected students. New York City has seven of them (Hernandez, 2008), including the well-known trio of Stuyvesant, Bronx Science, and Brooklyn Tech. The International Baccalaureate curriculum represents another option that covers the whole high school level. Although they usually offer only the last two years of high school, residential high schools, commonly called Governor’s schools (Kolloff, 2003), clearly belong to this enriched high school curriculum prototype. Finally, when systematically implemented with a truly enriched curriculum (Kulik, 2003), self-contained honors classes represent good examples of academic talent development.



Why not include in the ATD fraternity the College Board's Advanced Placement (AP) program. Available in approximately 15,000 high schools in the U.S. (Hertberg-Davis & Callahan, 2008), it offers to high achieving and motivated Junior and Senior High students, within the walls of their high school, a diversity of college-level courses. AP courses apply some of the defining characteristics of the ATD model: a high-level excellence goal, a challenging curriculum, and regular learning activities added to the high school curriculum. Even though no entrance exam controls access to AP courses, students self-select themselves rigorously because they know the level of challenge they offer. AP courses belong to the comprehensive group of accelerative measures (see Colangelo et al., 2004), in so far as the students who successfully complete one or more of them can 'cash in' their accumulated credits when they enter college. In some cases, these accumulated credits might add up to a full semester. But, Advanced Placement courses suffer from a major drawback: they exist *beside*—not within—the regular high school curriculum. Students who register for these courses maintain their daily regimen of the slow-paced regular high school curriculum.

Finally, why didn't I label as ATD prototypes the large variety of accelerative options found in some school districts, and mentioned in the Richardson study? Apart from AP courses, they include early entrance to school, grade skipping, combined classes in which students cover in one school year two years' worth of the regular curriculum (or three years of the regular curriculum in two years), early entrance to college, and some other less common options (Colangelo et al., 2004). Don't they offer a high-level excellence goal, as well as a real academic challenge to students? Don't they require careful selection of candidates? Don't they allow students to progress at their own faster pace? Again, their main drawback resides in their marginal status, in their non-inclusion within a *systemic* academically enriched development pathway covering at least a few school grades. For instance, most children who benefit from early entrance to kindergarten or first grade will probably find the beginning of their first school year somewhat challenging because of that accelerative measure. But, they will soon have to deal with the regular slow-paced curriculum. So, although desirable within a global ATD program, when used alone they remain stopgap measures, just temporary respite from the daily boredom of the age-grade lockstep.

Summary

As the above discussion has shown, the North-American schooling system does not offer a clearly enriched educational path allowing talented young students to pursue challenging excellence goals from their very first years of schooling and consistently afterwards. For almost every one of them, the school system has planned a single path: an age-grade lockstep coupled with a slow-paced curriculum that covers the thirteen years from kindergarten to 12th grade. And that harsh judgment of academic monotony extends to almost every country worldwide. Yet, some limited existing programs demonstrate that the DMGT's ATD model can be applied to the field of gifted education. Its main manifestation, in the form of selective high schools or honors classes, illustrates how to implement an academically challenging talent development pathway. This particular prototype needs to be disseminated much more broadly; only a small percentage of IGAT students can have access to it.

The saddest observation issuing from this analysis concerns the almost total lack of application of my ATD model in elementary or middle schools. The most common gifted provisions, pull-out classes and regular classroom enrichment, do not address the content of



the mainstream K-12 curriculum, and have literally no impact on the delivery of that curriculum. In other words, the vast majority of IGAT students in U.S. elementary and middle schools have rarely access to even the most basic forms of enrichment, let alone any consistent ATD services. Let me make one thing clear: this judgment should not be taken as a critique of their *potential* usefulness; these common provisions could play an interesting *complementary* role within a well-structured ATD program. But, by themselves, they lack too many of the defining ATD characteristics to constitute adequate prototypes of academic talent development. In no way can they substitute for a ‘real’ ATD program.

9 **Conclusion: Looking Ahead**

If, as Renzulli & Reis (1991) affirmed, “[academic] talent development is the ‘business’ of our field,” then we are literally not doing serious business, at least by the definition of talent development I have proposed here. And, if we accept that academic pursuits are the core mission of schools, then academic talent development (ATD) should become the school system’s *specific* mission with regard to its academically talented students. Indeed, much more than our current label of ‘gifted education,’ the revised label of ‘academic talent development’ would perfectly reflect the ‘business’ of our field. How would that implementation look like?

A real ATD program would begin as early as kindergarten or first grade, thanks to an early entrance provision that would allow intellectually precocious children to begin their schooling even if their birthday fell a few days or weeks after the ‘official’ cutoff date. As I said in my Fifth commandment: “Thou shalt intervene...earliestly” (Gagné, 2007). Such a measure faces no insurmountable implementation hurdles. As a case in point, the Quebec Ministry of Education opened the door twenty years ago to early entrance to kindergarten or first grade. I have found nowhere else such a widespread system. Each year, approximately 60% of the 2000 or so eligible children take advantage of that provision. Professional psychologists in private practice carefully assess three dimensions: intellectual precocity, socio-affective maturity, and fine psychomotor development (in that order). School principals almost automatically endorse a positive recommendation. The vast majority of these young accelerated students adapt successfully to their accelerated insertion in the school system (Gagné & Gagnier, 2004). It is a sad state of affairs that such a system, which I consider the cornerstone of a complete K-12 ATD program, remains unavailable to the vast majority of intellectually precocious children.

Beyond that initial entrance component, a real ATD program would offer a parallel, enriched pathway *within* the regular K-12 curriculum. That pathway would be available to all children manifesting emerging talent; it would begin in kindergarten, in direct continuity with the early entrance cornerstone; it would propose challenging academic excellence goals, coupled with the means to reach them; and it would give priority, of course, to achievement measures, both for program access and for maintenance within it. Finally, implementing a ‘real’ ATD program would mean a full-time grouping of talentees as the most appropriate delivery format. Ability grouping would not necessarily mean enforcing an ‘enriched’ age-grade lockstep; educators would still occasionally allow further acceleration because of remaining large individual differences in ease and speed of learning *within* the talentee population.

A real ATD program would substitute the label ‘gifted children’ for those of ‘talentee,’ ‘talented,’ or ‘IGAT’ as more appropriate descriptors of students actively involved in that type of program. This substitution does not mean that the gifted label would disappear. Within this revised orientation, it would maintain a much needed, but reduced role;



educators would use it to discuss expressions of natural abilities, exactly as proposed within the DMGT framework. But talent would become the more common expression, if only because it would clearly specify the major criterion deciding access and progress within ADT programs. Teachers endorsed with the responsibility of guiding talentees through the program would, of course, be called ‘ATD teachers’ instead of ‘gifted teachers’—awful!—or ‘gifted ed teachers.’ Our professional association (NAGC) could even rename itself *National Association for the Development of Academic Talent* (NADAT), again a much more precise representation of its purpose.

The small number of existing programs that espouse the ATD model, and especially their almost total absence in elementary and middle schools, suggest that extensive dissemination lies far in the future. The specter of elitism hangs constantly over our heads; the low priority of IGAT educational needs remains a serious obstacle to increased public investment; the ambivalent attitudes of many teachers and administrators have deep roots; resistance towards the two main administrative provisions needed to fully implement the ATD model, namely full-time grouping and acceleration, will not disappear easily. Changes in terminology will also happen very slowly; the ‘gifted’ label is too deeply embedded in our professional lexicon to expect a rapid increase in the use of the terms ‘talented’ or ‘talentee.’

In brief, just as students do with regard to their educational goals, we should split our ultimate trajectory into a coordinated series of more modest intermediate goals. Yet, that step-by-step approach to change should not keep us from maintaining constant pressure on educational authorities and the school community. As stated in my 11th commandment (Gagné, 2006): “Thou shalt advocate...unremittingly!”

References

- Archambault, F. X. Jr., Westberg, K. L., Browns, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C.L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. Storrs, CT: The National Research Center of the Gifted and Talented.
- Barbe, W. B., & Renzulli, J. S. (Eds.) (1975). *Psychology and education of the gifted* (2nd ed.). New York: Halsted Press.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. New-York: Ballantine.
- Brody, L. E. (2009). Personalized programs for talent development: The Johns Hopkins model for meeting individual needs. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 93-105). Waco, TX: Prufrock Press.
- Colangelo N., & Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education*, 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America’s brightest students*. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. O. (1985). *Educating able learners : Programs and promising practices*. Austin, TX : University of Texas Press.



- Dixon, F. A., & Moon, S. M. (Eds.) (2006). *The handbook of secondary gifted education*. Waco, TX: Prufrock.
- 3 Feldhusen, J. F. (1992). *Talent Identification and Development in education (TIDE)*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, *29*, 103-112.
- 6 Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, *42*, 87-95.
- 9 Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, 3rd ed., pp. 60-74. Boston: Allyn and Bacon.
- 12 Gagné, F. (2004). An imperative, but, alas, improbable consensus! *Roeper Review*, *27*, 12-14.
- Gagné, F. (2005). From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, *42*, 139-153.
- 15 Gagné, F. (September 2006). *The eleventh commandment*. 'Virtual' keynote address given at the National conference of the Australian Association for the Education of the Gifted and Talented (AAEGT), held in Perth.
- 18 Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, *51*, 93-118.
- 21 Gagné, F. (2009a). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- 24 Gagné, F. (2009b). Debating giftedness: Pronat vs. Antinat. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 155-198). Dordrecht, Netherlands: Springer Science & Business Media.
- 27 Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, *26*, 128-138.
- 30 Hernandez, J. C. (November 8, 2008). Racial imbalance persists at elite public schools. *New York Times*. Obtained from www.nytimes.com/2008/11/08/nyregion/08specialized.html?partner=rssnyt.
- 33 Hertberg-Davis, H., & Callahan, C. M. (2008). Advanced placement and international baccalaureate programs. In J. A. Plucker, & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*, pp. 31-44. Waco, TX: Prufrock.
- 36 Jarvin, L., & Subotnik, R. (2006). Understanding elite talent in academic domains: A developmental trajectory from basic abilities to scholarly productivity/artistry. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education*, pp. 203-220. Waco, TX: Prufrock.
- 39 Kenneson, C. (1998). *Musical prodigies: Perilous journeys, remarkable lives*. Portland, OR: Amadeus.
- 42 Kerr, B. (Ed.) (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. Los Angeles: SAGE.
- Kolloff, P. B. (2003). State-supported residential high schools. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, 3rd ed., pp. 238-246. Boston: Allyn and Bacon.
- 45



- Kulik, J. A. (2003). Grouping and tracking. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, 3rd ed., pp. 268-281. Boston: Allyn and Bacon.
- 3 Lupkowski-Shoplik, A., Benbow, C. P., Assouline, S. G., & Brody, L. E. (2003). Talent searches: Meeting the needs of academically talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, 3rd ed., pp. 204-218. Boston: Allyn and Bacon.
- 6 MacFarlane, B., & Stambaugh, T. (Eds.) (2009). *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- 9 McPherson, G. E., & Williamon, A. (2006). Giftedness and talent. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*, pp. 239-256. Oxford, England: Oxford University Press.
- 12 Olszewski-Kubilius, P. (2009). The idea of talent development: How we got there and where we are going. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 81-91). Waco, TX: Prufrock Press.
- 15 Passow, A. H. (Ed.) (1979). *The gifted and talented: Their education and development*. Chicago: University of Chicago Press.
- 18 Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (Eds.) (2008). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Waco, TX: Prufrock.
- 21 Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- 24 Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- 27 Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 26-35.
- 30 Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., McMillen, K. S., Eckert, R. D., & Little, C. A. (2009). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- 33 Robinson, G. J. (1998). *Classroom practices with high achieving students: A national survey of middle school teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- 36 Shavinina, L. (Ed.) (2009). *International handbook on giftedness*. Dordrecht, Netherlands: Springer Science & Business Media.
- 39 Stanley, J. C. (1979). Educational non-acceleration: An international tragedy. In J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential* (pp. 16-43). Jerusalem, Israel: Kollek & Sons.
- 42 Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.) (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 45 Trankle, P., & Cushion, C. J. (2006). Rethinking giftedness and talent in sport. *Quest*, 58, 265-282.
- Treffinger, D. J., & Selby, E. C. (2009). Levels of service: A contemporary approach to programming for talent development. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed.), pp. 629-654. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Westberg, K. L., Archambault, F. X. Jr., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). *An Observational Study of Instructional and Curricular Practices Used With Gifted and Talented Students in Regular Classrooms*. NRC/GT: Research Monograph 93104.
- 3 Westberg, K. L., & Daoust, M. E. (2003). The Results of the Replication of the Classroom Practices Survey Replication in Two States. *NRC/GT Newsletter, Fall 2003*, pp. ??.
- 6 Whitton, D. (1997). Regular classroom practices with gifted students in grades 3 and 4 in New South Wales, Australia. *Gifted Education International, 12*, 34-38.
- Wikipedia (2010). *Selective school (New South Wales)*. Site visited on February 15, 2010.
- 9 http://en.wikipedia.org/wiki>Selective_school_%28New_South_Wales%29

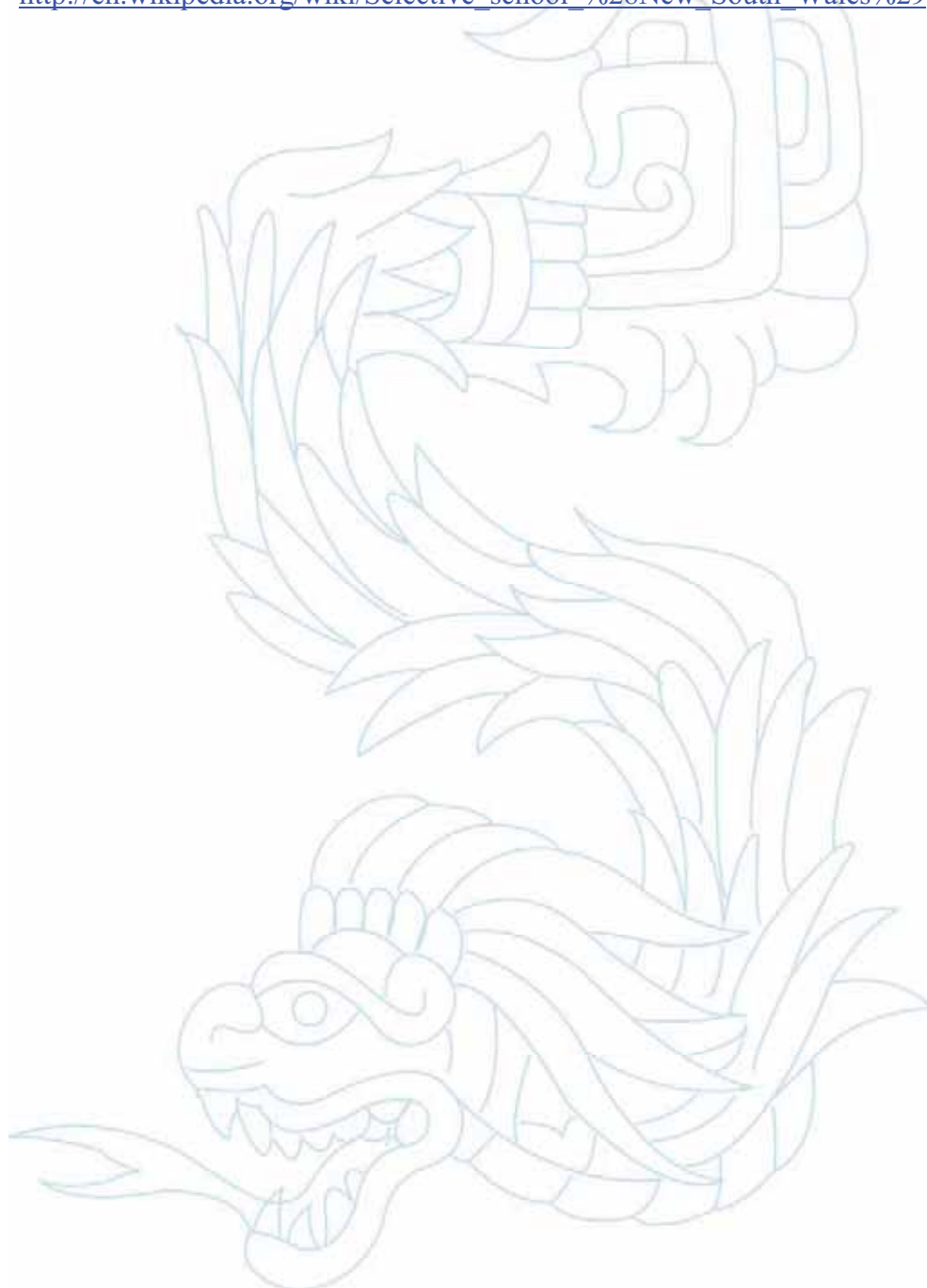


Figure 1 El Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (MDDT 2.0; revisión de 2008)

