

IDEACIÓN

LA REVISTA EN ESPAÑOL SOBRE SUPERDOTACION

Formato electrónico, Nº 24 - NUMERO ESPECIAL 2005

ISSN 1695 - 7075



VI Congreso Iberoamericano en Mar de Plata, Argentina
Legislación, y la realidad del día a día
Artículos de Argentina, Cuba, EEUU, Italia y Portugal
Consideraciones Técnicas sobre aspectos de definición
Cursos de Verano

CARTA DEL DIRECTOR

Estimados amigos y suscriptores a Ideacción, la revista en español sobre superdotación:

El presente número 24 de Ideacción, es un número especial de todo el año 2005. La razón principal es que nos hemos visto en la obligación de incluir diferentes aspectos relacionados con la nueva legislación al respecto: Anteproyecto de la LOE, Proyecto y Ley Orgánica de Educación (LOE).

Esta publicación, tal y como viene siendo habitual en nuestro formato, está distribuida en tres partes:

La primera parte, sección de Formación, la iniciamos con el artículo titulado "Consideraciones técnicas sobre aspectos de definición e identificación", la segunda de las conclusiones dentro del apartado de formación del V Congreso Iberoamericano celebrado en Loja (2004), indicaba: "Se ha mejorado la información que se está transmitiendo por los medios de comunicación y la opinión pública en general, aún así hemos de ser muy precavidos a la hora de la utilización de términos que pueden producir confusión y sobre todo con otros conceptos que carecen de cualquier validez científica". A lo largo de este último año la comunicación entre los miembros de la Federación Iberoamericana nos ha permitido concluir en este artículo que a estas páginas traemos.

Este número de Ideacción incluye artículos que suponen importante aportación como el elaborado desde la Universitat di Pádova (Italia) por Monserrat Mora, Annagrazia Sola y Renato Bobbo; la investigación educativa de Cecilia Affronti en Argentina; desde Ciudad de La Habana Raquel Lorenzo nos presenta la interrogante de género, M^a. Conceição Gomes presenta el Programa Porta Aberta de Portugal para concluir con el artículo de Lee Kem y Joy Navan relativo a las necesidades de los alumnos superdotados en la Universidad.

La segunda parte incluye la XIII Muestra de Cuentos 2005.

Y en la tercera parte, incluimos datos sobre las entidades implicadas en la Macroinvestigación sobre Identificación Temprana; amplia información sobre las Propuestas y recomendaciones entregadas al MEC una vez nos fue solicitado Asesoramiento al respecto, suscrito por una amplia mayoría de entidades nacionales e internacionales.

Esta tercera parte incluye igualmente información sobre los diferentes Cursos de Verano e Intercambio Institucional, referencia a la Trilogía publicada por Yolanda Benito y Juan A. Alonso en la UTPL y amplia información del VI Congreso Iberoamericano a celebrar en Junio en Mar de Plata (Argentina) con la participación de los más prestigiosos conferenciantes de nuestro ámbito geográfico: Eunice Soriano de Alencar, Julián de Zubiría, Julian Betancourt, Yolanda Benito, Sheila Blumen, Dolores Valadez, Rosa Marne Stabile, Zenita Güenter, Dulce Machado y un largo etc. Te esperamos en Mar de Plata.

Como siempre, gracias por vuestra confianza depositada en IDEACCIÓN.

Juan A. Alonso

EDITA

CENTRO ESPAÑOL DE AYUDA AL DESARROLLO DEL SUPERDOTADO

DIRECTOR

Juan A. Alonso

CONSEJO DE REDACCIÓN Y COLABORACIONES

Raquel Lorenzo, Yolanda Benito, Lee Kem; Juan López; Joy L. Navan; María Conceição Gomes, Margarita López, Susana Guerra, Cecilia Affronti, Susana Barrera Pérez, Luz Marina Jaramillo, Monserrat L. Mora, Renato Bobbo, Annagrazia Sola, Jean Brunault y Ricardo Koon.

DISEÑO Y COMPOSICIÓN

Carlos Goicoechea

PORTADA

I Curso de Verano, Málaga2005
Número Especial, 2005

La Revista Ideacción no se solidariza expresamente con las opiniones de los colaboradores firmantes de sus escritos, no se identifica necesariamente con los mismos, cuya responsabilidad es exclusiva de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización escrita de la editorial.

Ideacción está incluida en:

- Base de datos ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Boletín Bibliográfico del Servicio de Documentación del CIDE del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Base de datos PSICODOC del Colegio Oficial de Psicólogos de ámbito Estatal.

ISSN 1695-7075 (internet), Ministerio de Educación y Ciencia de ESPAÑA

SUMARIO:

- Consideraciones técnicas sobre aspectos de definición e identificación (*España, Brasil, Colombia y Portugal*).
- Identificación, orientación escolar y portfolio..., de *Monserrat L. Mora, Annagrazia Sola y Renato Bobbo* (Italia).
- Investigación educativa en n.e.e asociadas a superdotación, de *Cecilia Affronti* (Argentina).
- ¿Los hombres son más talentosos que las mujeres?, de *Raquel Lorenzo* (Cuba).
- Programa Porta Abierta en Perspectiva, de *Maria Conceição Gomes* (Portugal).
- Las necesidades de los estudiantes superdotados en la Universidad, de *Lee Kem y Joy L. Navan* (Estados Unidos).
- XIII Muestra Internacional de Cuentos.
- Macroinvestigación internacional sobre Identificación Temprana.
- Legislación y la realidad del día a día.
- Cursos de Verano e Intercambio Institucional.
- VI Congreso Iberoamericano, Mar de Plata.
- Trilogía "Sobredotación Intelectual y Talento".
- Centro "Huerta del Rey", *Centro de Recursos*

CONSEJO EDITORIAL

- Klaus K. Urban (*Universidad de Hannover, Alemania*).
- Janice Leroux (*Universidad de Ottawa, Canadá*).
- David George (*Universidad de Northampton, Inglaterra*).
- Kurt Heller (*Universidad de München, Alemania*).
- Franz J. Mönks (*Universidad de Nijmegen, Holanda*).
- Sally Reis y Joseph Renzulli (*Universidad de Connecticut, EEUU*).
- Jean Brunault (*Presidente de Eurotalent, Francia*).
- Carmen M. Creu (*Universidad de Iasi, Rumanía*).
- Ljiljana Miocinovic y Slavica Maksic (*Institute for Educational Research Beograd, Serbia*).
- M^a Lourdes Saleiro Cardoso (*Presidenta de Apepicta, Portugal*).
- Ivan Ferbezer (*Universidad de Maribor, Eslovenia*).
- Robert Sternberg (*Universidad de Yale, EEUU*).
- Barbara Clark (*Universidad del Estado de California, EEUU*).
- Françoys Gagné (*Universidad de Québec, Canadá*).
- Christina Cupertino (*Universidad Paulista, Brasil*).
- Belle Wallace (*Universidad de Natal, Sudáfrica*).
- Eunice Soriano Alencar (*Universidad Católica de Brasilia, Brasil*).
- James R. Young (*Universidad de Brigham Young, EEUU*).
- Harry J. Milne (*Universidad Griffith, Australia*).
- Krishna Maitra (*Universidad de Delhi, India*).
- John Feldhusen (*Universidad de Purdue, EEUU*).
- Michael C. Pyryt (*Universidad de Quebec, Canadá*).

CONSIDERACIONES TECNICAS SOBRE ASPECTOS DE DEFINICION E IDENTIFICACION

Coordinado por Yolanda Benito (España),
siendo los participantes Susana G. Barrera Pérez (Brasil),
Luz Marina Jaramillo (Colombia) y María Conceição Gomes (Portugal).

CRONOLOGIA.

COMUNICACION 1ª, Yolanda Benito

Considero que podíamos tratar entre todos un tema que surgió en la última reunión de Loja y expresar nuestras propuestas e ideas al respecto. Me refiero al asunto de la reconceptualización propuesta por Julian de Zubiría sobre el término 'superdotación'. Quiero indicar que es importante que el concepto propuesto tenga una definición clara y precisa, no importa tanto cómo 'llamemos' a este grupo de alumnos, sino tener muy claro lo que queremos decir. El prejuicio de las palabras son consecuencia de los estereotipos sociales.

En el ámbito geográfico de la Federación y con el portugués y español como lenguas de nuestros países, mi propuesta de término es el de 'sobredotación intelectual- superdotación intelectual'.

a). Atendiendo a la Intervención Educativa:

Renzulli recoge dos categorías de superdotación: por una parte la school house giftedness y por otra la creative-productive giftedness. La **Superdotación de Escuela** es el tipo que más fácilmente mide el CI u otros tests de habilidades cognitivas, y por esta razón es también el tipo más comúnmente utilizado en la selección de estudiantes para su ingreso en programas especiales. Las habilidades que las personas muestran en el CI y en los tests de aptitudes son exactamente los tipos de habilidades más evaluadas en las situaciones de aprendizaje escolar. En otras palabras, los juegos que las personas realizan en los tests de habilidad son parecidos en su naturaleza a los juegos que los profesores utilizan en la mayoría de situaciones de aprendizaje de lecciones. La investigación también ha demostrado que estas habilidades de aprendizaje de lecciones o de realización de tests normalmente permanecen estables a lo largo de los años. Los resultados de esta investigación deberían conducirnos a algunas conclusiones obvias sobre la superdotación de escuela: existe en varios grados; puede ser identificada mediante técnicas de determinación estandarizadas; por lo tanto, deberíamos hacer todo lo que esté al alcance de nuestra mano para realizar las modificaciones apropiadas dirigidas a los estudiantes que tienen la habilidad de cubrir el material curricular regular con altos grados y niveles de comprensión.

La compresión o compactación del currículum, un procedimiento utilizado para modificar el contenido curricular con vistas a adecuarlo a aprendizajes avanzados, y otras técnicas de aceleración, deberían representar una parte esencial de cualquier programa escolar que pretenda respetar las diferencias individuales, diferencias que son claramente evidentes a partir de las puntuaciones establecidas mediante los tests de habilidad cognitiva.

b) Atendiendo al concepto de Necesidades Educativas Especiales:

Según Macotela el niño con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio. Aproximadamente, el 4% se encuentra entre 2 y 3 desviaciones estándar por debajo del promedio (Cociente de Inteligencia entre 55 y 70) y por encima del promedio (CI entre 130 y 145). La desviación es tal, que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o especiales para poder desarrollar su máxima capacidad porque el procedimiento educacional uniforme, que se aplica a la mayoría, resulta inadecuado para él.

c) Atendiendo a la diferenciación de conceptos:

En opinión de Gagné, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como superdotado, pero no como académicamente talentoso.

d) Atendiendo al Diagnóstico Clínico:

Se tienen en cuenta tres criterios:

Criterio a.- La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento *intelectual* significativamente superior a la media (CI superior a 130). La capacidad intelectual general se define con el cociente de inteligencia obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados pasados de forma individual.

Criterio b.- La sobredotación intelectual va asociada a una mayor madurez en los procesamientos de información (Memoria Visual y Percepción Visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), 'insight' en resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y desarrollo del talento.

Criterio c.- La sobredotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años.

Esta definición y conceptualización ha sido considerada en una de las investigaciones realizadas más recientemente en 8 países (Méjico, Rumanía, Serbia, Brasil, España, Colombia, Argentina y Ecuador) y con un mayor reconocimiento internacional, pues además de las conclusiones que han aportado han demostrado la validez empírica del concepto y definición sobre las diferencias de desarrollo de los niños, sobre las características de aprendizaje y el porcentaje estadístico de la población.

Manuales de Psiquiatría Infantil como el de Ajuriaguerra apoyan la misma y hablan claramente dentro de la Psicopatología de las funciones cognitivas sobre la deficiencia mental y los niños superdotados.

Según los criterios de definición de superdotación del **Informe Marland**, la Sobredotación Intelectual está ligada a la Capacidad Intelectual o “criterio según el cual el alumno deberá obtener dos desviaciones típicas en tests de inteligencia para ser calificado de superdotado” (Documento del **Defensor del Menor** de la Comunidad de Madrid, página 15, 2003).

En mi país, España, todas las legislaciones, normativas, etc., desde el Libro Blanco de la Reforma de 1989 utilizan la misma terminología, quedando clara constancia que dentro de las sobredotaciones se encuentra la sobredotación intelectual que es la que más tiene que ver con el aprendizaje escolar o académico.

Sobre la propuesta de Julian de Zubiría de nominar a los niños con Retraso Mental de otra manera, comentamos lo siguiente:

La definición de Retraso Mental es un término consensuado tanto en el DSM-IV-TR como en la CIE-10. El concepto elegido es ése y está de acuerdo toda la comunidad científica, tanto americana como europea. A lo mejor a nosotros nos gustaría que se llamase de otra forma, por ejemplo, ‘Retraso para el Aprendizaje’ u otros términos; podría ser, porqué no, pero lo más importante es que el concepto que se elija tenga unas características diagnósticas y una clara definición contrastable y verificable, que pueda avalar todas las investigaciones.

En el caso del Retraso Mental, según el DSM-IV-TR y la CIE-10, “los métodos utilizados para definir los niveles de gravedad del retraso mental difieren ligeramente entre uno y otro sistema. La CIE-10 define estos niveles con puntos de corte exactos: leve entre 50 y 69, moderado entre 35 y 49, grave entre 20 y 34, y profundo por debajo de 20. En cambio, el DSM-IV-TR se caracteriza por un mayor grado de flexibilidad al relacionar la gravedad del trastorno con la puntuación del CI, formando un espectro solapado y teniendo en cuenta a su vez el nivel de adaptación del individuo.

- Criterios para el diagnóstico del Retraso Mental, según el DSM-IV-TR.

- A- Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio: un CI aproximadamente de 70 o inferior en un test de CI administrado individualmente (en el caso de niños pequeños, un juicio clínico de capacidad intelectual significativamente inferior al promedio).
- B- Déficits o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual (esto es, la eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y por su grupo cultural), en por lo menos dos de las áreas siguientes: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.
- C- El inicio es anterior a los 18 años.

- Criterios para el diagnóstico del Retraso Mental, según la CIE-10.

Código basado en la gravedad correspondiente al nivel de afectación intelectual:

- A- Retraso Mental Leve. CI entre 50-55 y aproximadamente 70.
- B- Retraso Mental Moderado. CI entre 35-40 y 50-55.
- C- Retraso Mental Grave. CI entre 20-25 y 35-40.
- D- Retraso Mental Profundo. CI inferior a 20 ó 25.
- E- Retraso Mental de gravedad no especificada: cuando existe clara presunción de retraso mental pero la inteligencia del sujeto no puede ser evaluada mediante los tests usuales.

Espero que considereis mi propuesta, y, claro es, comentar la misma y que quien lo deseé proponga otras. Como os comenté anteriormente no es tanto el concepto elegido, sino la claridad y posibilidad de verificación y definición de lo que con ese término queramos decir de forma empírica. Tal vez no importa tanto que en un país a estos alumnos se les llame “sobresalientes” si tenemos clara su definición.

Si bien, considero que deberíamos descartar términos que puedan dar lugar a confusión, como por ejemplo “Alta Capacidad”, pues según las pruebas psicométricas de la inteligencia un niño o adulto es considerado de “Alta Capacidad” cuando su CI se da en un intervalo de 110-119. Igualmente, en el mismo sentido, el término de “Excepcionalidad” va ligado a las pruebas psicométricas de inteligencia y son considerados de dotación excepcionales aquellos niños/as o personas con CI superior a 140.

Por otro lado el término de excepcionalidad en muchos países no es sinónimo ni exclusivo de sobredotación intelectual pues incluye la infradotación. Sobre el concepto de “Talento”, éste hace referencia a una aptitud muy desarrollada en un área determinado (ver Gagné, entre otros). Pero insisto, no es tanto el concepto, como dejar clara y precisa la definición y conceptualización del mismo.

Las propuestas más fundamentadas y sugerencias al respecto serán publicadas en la Revista Ideacción. Ese número, si alguien no la recibe ya en la actualidad, se enviará a todos los miembros de la Federación de forma gratuita.

Considero que esta discusión será beneficiosa para la investigación y en definitiva para la educación de los niños.

Un saludo.

Yolanda Benito (España).

**CRONOLOGIA.
COMUNICACION 2^a , Luz Marina Jaramillo**

Favor les solicito muy respetuosamente nos confirmen para la valoración cuantitativa de la inteligencia qué prueba es valida para la federación y cuál revisión, en este momento se presentan confusiones en el gremio y universidades.

**Cordialmente.
Luz Marina Jaramillo Cardona (Colombia)**

.....

**CRONOLOGIA.
COMUNICACION 3^a , Yolanda Benito**

DE: Yolanda Benito

A: MIEMBROS DE FICOMUNDYT

Estimados amigos y compañeros de la Federación Iberoamericana (Ficomundyt):

Por medio de esta carta, quiero aprovechar dando respuesta a uno de nuestros miembros en la Federación y hacer los siguientes comentarios:

ACLARACIÓN DE TÉRMINOS PSICOLÓGICOS

1.- ¿QUÉ ES UN TEST?

Esta palabra inglesa tiene en general el sentido de prueba. Ha sido adoptada internacionalmente en Psicología para designar las pruebas que se proponen examinar las cualidades psíquicas de los individuos.

Un test es una prueba tipificada y unificada que permite medir las funciones mentales y características psicológicas de un individuo, nos revela o da testimonio de la índole o grado de su inteligencia o de cualquier otro rasgo psíquico, es decir, es una situación problemática, previamente dispuesta y estudiada, a la que el sujeto ha de responder siguiendo ciertas instrucciones y de cuyas respuestas se estima, por comparación con la respuesta de un grupo normativo, la calidad, índole o grado de algún aspecto de su psiquismo.

2.- TIPO DE PUNTUACIONES

a) Puntuación Directa: valor no elaborado, no traducido a una medida estándar de la puntuación obtenida en un test. Este valor es insuficiente porque no expresa el resultado en comparación con una medida general y tampoco permite comparar los resultados obtenidos en diversos tests.

b) Percentil: es la puntuación más utilizada y de fácil interpretación, al representar el porcentaje de sujetos que quedan por encima y por debajo de una puntuación directa determinada, dentro de una muestra normativa.

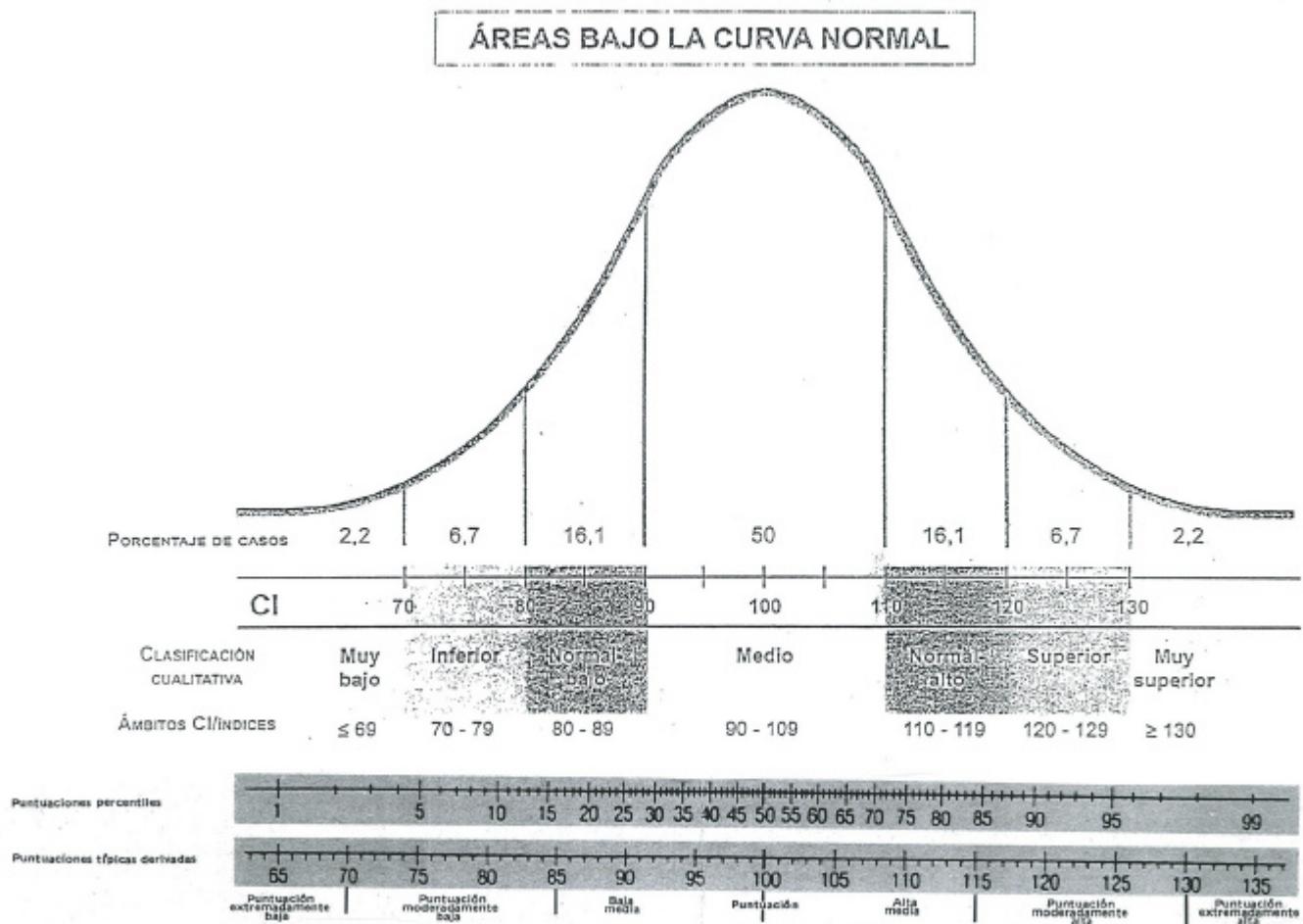
Es el porcentaje de puntuaciones que resultan inferiores a una puntuación determinada. Un resultado correspondiente al percentil 80 no quiere decir que se respondiera correctamente al 80% de las preguntas o problemas. Si una persona tiene una puntuación correspondiente al percentil 80 en una prueba, significa que el 80% de los sujetos obtienen un resultado inferior al suyo.

La mediana, por debajo de la cual se encuentra el 50% de los casos y por encima de ella el restante 50%, coincide con el percentil 50. Los cuartiles corresponden a los centiles 25, 50 y 75. Los intervalos se denominan percentiles y comprenden cada uno 1% de casos. Los deciles corresponden a los percentiles 10, 20, 30, etc. En el lenguaje corriente entre psicólogos se confunden a menudo los términos percentil y centil.

c) Cociente intelectual (CI): El CI es una forma más de presentar puntuaciones transformadas. Las puntuaciones típicas derivadas (cociente intelectual – CI) serán puntuaciones equivalentes a las ofrecidas en Percentiles pero cada una utiliza unos criterios de transformación (cuantificación de la media y de amplitud de la dispersión), diferentes, aunque equivalentes.

A continuación se puede observar una representación de las correspondencias entre las escalas de puntuación, en relación con la distribución de la curva normal.

NOTA: Es evidente que obtener una puntuación u otra en cualquiera de las funciones mentales o características psicológicas de un individuo, ya sea su puntuación reflejada en puntuaciones percentiles o de CI, obtiene significados diferentes. Si lo comparásemos con la temperatura corporal, es evidente que no sería lo mismo que una persona tuviera de 36 grados C. que 37 grados C.



3.- TEST DE INTELIGENCIA

Un test de inteligencia consiste en un conjunto de cuestiones, para cuya solución el sujeto tiene que poner en juego unas funciones que se consideran como constitutivas de la capacidad intelectual de dicho sujeto y, basándose en la solución de estas tareas, es posible deducir el grado de tal capacidad.

Hay tests que se proponen medir las capacidades intelectuales aisladas; otros tests son procedimientos complejos, es decir, se componen de tareas diversas (o de grupos de tareas diversas), que miden la inteligencia como un todo, cuantitativamente y cualitativamente. Se miden, por ejemplo, la atención, el pensamiento crítico, la capacidad de combinación, el pensamiento analógico. Por lo general se reúnen los resultados parciales en su resultado total. Y este resultado fue puesto en relación con la edad cronológica por Binet.

Los Tests de Diagnóstico Clínico de la Inteligencia, como son entre otros el WISC-R o el Terman Merrill, Forma L-M (Stanford-Binet) miden capacidad de aprendizaje académico. Los tests miden capacidad de aprendizaje, no rendimiento, el rendimiento escolar de un alumno depende de muchos factores.

CATEGORÍAS Y GRADOS DE CLASIFICACION

41 – 49 – 57 – 65 – 73				81 – 89 – 100 – 104 – 112				120 – 128 – 136 – 144 - 152				
INFERIOR				MEDIO				SUPERIOR				
D	C	B	A	B				A	D	C	B	A

SUPERIOR: (A) Dotación Excepcional
 (B) Dotación Muy Alta
 (C) Capacidad de Aprendizaje Muy Rápido
 (D) Capacidad de Aprendizaje Rápido

MEDIO: (A) Alto
 (B) Bajo

INFERIOR: (A) Caso Límite
 (B) Posibilidades Educativas
 (C) Posibilidades de Adquisición de Hábitos
 (D) Muy Deficiente

70 es el CI que marca la Deficiencia Mental, en el ámbito psicométrico, así como 130 es el CI que marca la Superdotación Intelectual.

4.- EDAD MENTAL

Edad Mental (EM): estado de la inteligencia correspondiente a una edad determinada.

Los niños progresan en capacidad intelectual al ir creciendo; de ahí nace la edad mental: sinónimo de rendimiento concreto en una prueba. Decir que un niño tiene una edad mental de 8 años significa que el niño tuvo un rendimiento propio del niño promedio de 8 años del grupo de estandarización.

Por tanto, la edad mental es la que se establece en función de los logros crecientes debidos al desarrollo psicológico/intelectual del niño. La edad mental es la media de las edades de los niños de una población que realizan un determinado logro; un niño de esta población que realice un logro superior o inferior posee una edad mental superior o inferior a su edad real. Por ejemplo, a un niño de 8 años que ha sacado la puntuación 35, se le atribuye una edad mental de 6 porque 35 es la media de los niños de 6 años; pero si obtiene una puntuación de 70, media de los niños de 11 años, se considera que este niño tiene una edad mental de 11 años.

Es importante dejar claro que al decir que un niño tiene una edad mental de 7 años no significa que el niño superó con éxito todas las preguntas o reactivos hasta el nivel de 7 años y ninguno de los superiores. El niño muy bien pudo fracasar en algunos de los reactivos de los niveles de 5 y 6 años y pasar en pruebas propias de los niveles de 8 ó 9 años, pero obtuvo el mismo número total de puntos correctos que suele obtener el niño promedio de 7 años.

Una vez realizada esta pequeña introducción teórica sobre algunos conceptos relacionados con la medida de la inteligencia, me gustaría contestar a tu pregunta sobre las pruebas que son válidas para la valoración cualitativa de la inteligencia. De cara al diagnóstico es necesario utilizar test de diagnóstico clínico de la inteligencia. La capacidad intelectual general se define por el coeficiente de inteligencia (CI o equivalente de CI) obtenido por evaluación mediante uno o más test de inteligencia normalizados, administrados individualmente (por ejemplo, la Escala de Inteligencia de Wechsler o el Stanford-Binet).

Una capacidad intelectual significativamente superior al promedio se define como un CI situado alrededor de 130 o por encima de 130, aproximadamente, se encuentra entre 2 y 3 desviaciones estándar por debajo del promedio (Cociente de Inteligencia entre 55 y 70) y por encima del promedio (CI entre 130 y 145). La desviación es tal, que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o especiales para poder desarrollar su máxima capacidad porque el procedimiento educacional uniforme, que se aplica a la mayoría, resulta inadecuado para él.

Al evaluar el CI hay que tener en cuenta que se produce un error de medida de aproximadamente 5 puntos, aunque este error puede variar de un instrumento a otro, por ejemplo, un CI de 130 en la Escala Wechsler se considera que representa un intervalo de 125-135.

Según el Documento editado por el Ministerio de Educación y Ciencia de 1990 sobre Alumnos Superdotados, el Stanford-Binet, Forma L-M, es la prueba recomendada a nivel internacional por Investigadores, Directores de Colegio, Psicólogos y Profesores para la medida psicométrica de la inteligencia. Da más confianza, tiene mejor capacidad de predicción y distingue las facultades avanzadas con mayor exactitud respecto a otras pruebas que miden inteligencia.

Es de destacar que la Escala de Inteligencia Stanford-Binet, Forma L-M, es utilizada para evaluar a un/a niño/a que ha mostrado signos de ser superdotado, este test puede medir con precisión la capacidad de un niño cuando los efectos de techo en otros tests han resultado en una estimación por debajo de su verdadera capacidad.

Esta medida tiene techo más alto, virtualmente es intemporal y tiene menos ítems que requieren una actuación motórica y de percepción visual.

El SBL-M evalúa habilidades en áreas tales como lenguaje, memoria, pensamiento conceptual, razonamiento verbal, razonamiento numérico, actuación visual-motórica y cognición social.

El **Informe Marland** (1972) de la Oficina de Educación de los Estados Unidos presenta la siguiente definición de superdotación: niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades excepcionales y son capaces de un alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias:

- 1) Capacidad Intelectual General.
- 2) Aptitud Académica Específica.
- 3) Pensamiento Creativo o Productivo.
- 4) Capacidad de Liderazgo.
- 5) Artes Visuales y Manipulativas.
- 6) Capacidad Psicomotora.

Estos niños, que son capaces de elevadas realizaciones, pueden no haberlo demostrado con un alto rendimiento pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las anteriores áreas, por separado o en combinación.

Se hace mayor hincapié en la sobredotación intelectual debido a la función central que cumple la escuela en nuestra sociedad.

Tal y como ya hemos mencionado en otras ocasiones, para la evaluación es necesario utilizar múltiples procedimientos e instrumentos: entrevistas con padres, niños y profesores; observación; cuestionarios; listas; tests estandarizados; etc. Las Técnicas se deben seleccionar, en virtud de las cualidades científicas que las avalan, es decir, su objetividad, fiabilidad y validez.

Un buen diagnóstico requiere que se establezca con rigor el status intelectual, con pruebas fiables de los factores fundamentales de tipo cognitivo, es decir, tests de inteligencia fluida y cristalizada, aptitud verbal, numérica y espacial. Si las puntuaciones fueran bajas se podría advertir al profesorado que los cursos son demasiado difíciles. Los tests de aptitud tienen una función mucho más importante que ésta, a saber, el otro grupo que descubren: aquellos cuya aptitud intelectual no podría explicar sus problemas educativos, los niños capaces que no logran buenas calificaciones. Para ellos son especialmente útiles los tests de personalidad y motivación (Colom, 1995).

En esta evaluación diagnóstica tiene una gran importancia el juicio de los padres ya que ellos pueden observar con toda tranquilidad a sus hijos. En las entrevistas y diferentes cuestionarios utilizados se les pide que relaten ejemplos concretos de comportamientos que les haya llamado la atención sobre la diferencia de desarrollo con respecto a otros niños.

Tal y como hemos indicado, es el **Test Individual** el más conveniente, en este sentido, destacamos el Stanford-Binet (Terman-Merrill, Forma L-M).

Es de destacar que la Escala de Inteligencia Stanford-Binet, Forma L-M, es utilizada para evaluar a un/a niño/a que ha mostrado signos de ser superdotado, este test puede medir con precisión la capacidad de un niño cuando los efectos de techo en otros tests han resultado en una estimación por debajo de su verdadera capacidad. Los elementos del Binet están organizados en niveles de edad, donde cada nivel ofrece una variedad de ítems apropiados a esa edad. El niño parte de un nivel donde pasa todos los ítems (base) hasta un nivel donde no los supera (techo), constituyendo así una edad mental. Una comparación por baremos de sus edades cronológica y mental da como resultado una puntuación de CI.

El SBL-M evalúa habilidades en áreas tales como lenguaje, memoria, pensamiento conceptual, razonamiento verbal, razonamiento numérico, actuación visual-motórica y cognición social.

El **Stanford-Binet, Forma L-M**, es la prueba recomendada a nivel internacional por Investigadores, Directores de Colegio, Psicólogos y Profesores. Da más confianza, tiene mejor capacidad de predicción y distingue las facultades avanzadas con mayor exactitud, lo expresado anteriormente, se indica en el Documento del Ministerio de Educación y Ciencia del año 1990 sobre Alumnos Superdotados, conforme a ese Documento los tests de mayor reconocimiento a nivel internacional son:

- The Stanford-Binet Test of Intelligence.
- The Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised, WISC-R.
- The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI.

Por otro lado, autores como Linda Silverman indican la necesidad de que cuando un niño/a obtiene en la Escala Wechsler alguna Puntuación Típica dentro del rango 17-19, estas puntuaciones sugieren **efecto techo** y que su CI ha sido **valorado por debajo de su nivel de funcionamiento intelectual**, sería aconsejable evaluarla en el Stanford-Binet, Forma L-M cuyo techo es mayor.

FASES DEL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN

Las fases del proceso de identificación van a ser referidas a la sobredotación intelectual no a la búsqueda de otro tipo de sobredotación o talentos.

El proceso de identificación suele ser por lo general dividido en dos fases: Screening o nominación, y Diagnóstico y evaluación.

1.- SCREENING

El objetivo de esta fase es encontrar niños potencialmente superdotados que puedan requerir una intervención educativa distinta o especial.

Dado que no es posible explorar a todos los niños, con instrumentos adecuados, puesto que los recursos son limitados, esta fase pretende apreciar de forma económica tanto en tiempo como en costo, quiénes pueden ser candidatos para el proceso de diagnóstico.

En esta fase es importante considerar los siguientes principios: criterios múltiples, entrenamiento del personal, y utilizar tests y escalas apropiadas para el screening, que sean fiables y válidas por parte de los padres, de los profesores, de los compañeros o de los niños mismos, etc.

En los procesos de screening de alumnos con posible sobredotación intelectual es normal seleccionar un 10% de la población. En esta fase es preferible que se produzcan falsos positivos entre los sujetos seleccionados (sujetos que son nominados como posibles superdotados pero que posteriormente no se confirman como tales en el proceso de diagnóstico).

2.- DIAGNÓSTICO Y EVALUACION

Aunque el atributo de ‘Diagnóstico’ por influencia del modelo médico nos hace pensar con frecuencia en un etiquetaje clasificador, entendemos dicha evaluación como un intento de comprender globalmente un caso concreto, mediante recogida de información de aspectos personales, capacidades, aptitudes, etc.

Los instrumentos con los que realizamos la Evaluación intentarán darnos respuesta a las preguntas de partida:

¿quién es este niño superdotado?

¿cuál es su situación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

De acuerdo con Verdugo en el campo de la deficiencia mental (1994) en la sobredotación intelectual, la medición de la inteligencia **es necesaria para la identificación, aunque, claramente, no es la medida indicada para decidir los programas o el tratamiento educativo de las personas diagnosticadas.**

Es de todos conocido que no existen normas fijas a la hora de seleccionar Instrumentos, Tests o Técnicas de Evaluación; lo que sí parece claro es que resulta imprescindible la utilización de múltiples procedimientos de indagación para cada uno de esos supuestos planteados. Además no sólo debemos emplear distintas Técnicas en la evaluación de una misma variable, sino que éstas deben ser, en la medida de lo posible, de diferente entidad (Fernández-Ballesteros, 1980). Es necesario puntualizar que, en el caso de la valoración del superdotado, el instrumento psicométrico más recomendado para medir la inteligencia es el Stanford-Binet, Terman-Merrill, Forma L-M (Silverman y Keartney, 1989; Benito, 1992) puesto que es el que tiene menos techo y puede medir puntuaciones extremas, lo que los tests modernos no hacen. Algunas personas opinan que es lo mismo que un alumno obtenga, como resultado de la aplicación de la prueba, un CI de 160 o un CI de 180. Pues no es lo mismo, ya que existen diferencias muy destacadas en la comprensión y acercamiento al mundo que nos rodea, y las necesidades afectivas, cognitivas y educativas son diferentes. De aquí la importancia de una evaluación adecuada (Benito, 1992).

Los resultados de los tests de inteligencia constituyen una parte importante del proceso de evaluación, pero estos datos deben ser complementados con la información obtenida mediante otras técnicas adicionales o información evaluativa de distinta procedencia: padres, profesores, etc.

Según la literatura científica al respecto, la evaluación diagnóstica debe realizarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos (Feldhusen y Jarwan, 1993; Verdugo, 1994; Benito, 1997):

1. La evaluación debe ser realizada únicamente si existen razones suficientes para ello. Los procesos de identificación y evaluación de los superdotados deben estar basados en los mejores conceptos y teorías actuales sobre aptitudes, talentos y habilidades humanas.

2. Los padres o tutores del alumno deben dar su autorización para llevarla a cabo y tienen derecho a participar y apelar cualquier decisión que se adopte al respecto.

3. Las evaluaciones deben ser realizadas sólo por profesionales plenamente cualificados.

Según el Documento editado por el **Defensor del Menor** de la Comunidad de Madrid (página 25, 2003) “**el diagnóstico y el informe psicológico** con las debidas orientaciones son totalmente necesarios para determinar si un niño es o no superdotado. **Ha de hacerlo un psicólogo experto en superdotados**”.

En cuanto a la **identificación por parte de los padres**, según este Documento editado por el **Defensor del Menor** de la Comunidad de Madrid“ (página 21):

“*Los padres son excelentes identificadores de sus propios hijos superdotados ya que en el 70% de los casos la selección hecha es correcta. Los padres usan el método de observación comparativo y advierten ciertas aptitudes que sus hijos poseen...*”.

En cuanto a la **identificación por parte de los profesores**, según este Documento editado por el **Defensor del Menor** de la Comunidad de Madrid“ (página 21):

“*...En el ámbito mundial se habla de identificación por parte de los profesores de tan sólo el 50% de estos niños: los datos obtenidos en la Comunidad de Madrid son menos alentadores ya que los maestros identificaron tan sólo un 44% de los alumnos superdotados que estaban en sus clases y por tanto dejaron de identificar un 56% de los que eran. Además, identificaron como superdotados un altísimo número de alumnos -97%- que no eran superdotados. Esto implica que los profesores no están suficientemente formados para identificar a los superdotados...*”. “*Muchos alumnos superdotados no son identificados en los centros escolares, y muchos de ellos dejan de estudiar por falta de adecuación de los programas a sus capacidades*”.

4. La identificación debería considerarse como un proceso continuo. No se debe concluir que la evaluación, incluso en el caso de disponer de pruebas múltiples, identifique de forma final e inequívoca al niño superdotado. La superdotación es un conjunto de capacidades emergentes que se desarrollan, las cuales requieren una evaluación repetida según madure el niño.

5. Los instrumentos, tests y escalas de clasificación deben ser seleccionados considerando la fiabilidad y validez establecidas para su uso en los procesos de identificación.

6. La identificación debe ser diagnóstica por naturaleza, considerando valores, aptitudes y talentos, así como problemas, debilidades y necesidades.

7. La validación empírica debe utilizarse para verificar que el sistema de identificación-selección está funcionando como se pretende. ¿Siguen bien el programa los niños seleccionados?, ¿estamos pasando por alto a niños que deberían participar en ellos?, ¿seleccionamos a niños que rinden a niveles altos o superiores a la larga?.

8. Deben realizarse esfuerzos para asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades para ser identificados para los programas. ¿Encontramos a superdotados y con talento entre los niños de ambos géneros, que tengan algún handicap, entre la minoría y los culturalmente diferentes, y entre aquellos que pueden estar rindiendo por debajo de sus posibilidades (bajo rendimiento) y por lo tanto, no muestran sus dones y talentos? Los instrumentos y procedimientos necesarios están ahora disponibles para asegurar que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades de ser identificados y, por supuesto, con programas adecuados.

El futuro de la educación se debe construir sobre los sólidos cimientos de la teoría y de la investigación. Los procedimientos de identificación se prestan, por sí mismos, a la validación científica; y la teoría resulta de la investigación rigurosa. Las dos juntas se pueden y deben utilizar para identificar a todos estos alumnos.

Los resultados de la evaluación deben plasmarse en un perfil individualizado en el que se indiquen las intervenciones educativas necesarias. Los programas y servicios deben estar ligados a los talentos especiales, aptitudes y habilidades de los niños superdotados, así como sus problemas y necesidades especiales.

La definición, clasificación e intervenciones educativas suponen una reconceptualización del proceso de toma de decisiones. En este sentido, es importante fomentar la preparación de profesionales sobre las necesidades que conlleva la atención a las personas con sobredotación intelectual.

Las áreas más comúnmente evaluadas son:

- Desarrollo evolutivo, primeros aprendizajes e influencia de la familia y el contexto social del alumno.
- Evaluación de las funciones individuales directamente relacionadas con el aprendizaje escolar:
 - Repertorios básicos de conducta para el aprendizaje escolar.
 - Funciones predispositivas y funciones adquisitivas integradoras. Procesamiento de la información.
 - Desarrollo cognitivo e intelectual, aptitudes académicas, aprendizajes instrumentales y aptitudes específicas.
 - Historia escolar y niveles de competencia curricular.
 - Estilo de aprendizaje, motivación e intereses.
 - Personalidad y adaptación personal, familiar, escolar y social.

Estimada compañera, tal vez me he extendido en la respuesta, si quieres hacerme otro comentario espero tus noticias.

OBSERVACIÓN: Dado lo interesante de tu pregunta, me he permitido hacer extensible la pregunta y respuesta a los demás miembros de la Federación por si alguno quiere añadir o hacer algún comentario al respecto.

Atentamente,

Yolanda Benito

.....

CRONOLOGIA.
COMUNICACION 4^a , Susana Graciela Pérez Barrera

SI HAY QUE PONER NOMBRE A LOS BUEYES...

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Brasil

En estos momentos en que la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children pone en discusión la terminología que debe adoptar para nombrar su objetivo principal – las personas superdotadas – me gustaría compartir con nuestros compañeros las reflexiones que hace algunos años han llevado a mí y al grupo de intelectuales de esta área en Rio Grande do Sul, Brasil, a defender ciertos principios que consideramos los más correctos.

Compartir sus inquietudes con la comunidad científica de la que hace parte es una actitud inherente y deber de todo investigador y traer preguntas y no respuestas es, en mi opinión, la mejor manera de contribuir para ensanchar el conocimiento del área a la que se dedica.

Toda concepción teórica está basada en principios que reflejan una visión de mundo, de ser humano y, en nuestro caso, de educación. Sin pretender profundizar estas visiones, lo que nos alejaría del objetivo de esta discusión, es necesario aclarar que parto de la idea de que absolutamente todos los seres humanos son diferentes y únicos, con derechos y deberes que deben respetar y celebrar esta diversidad. En este contexto, la Educación, que es el foco de donde salen y hacia donde se dirigen mis reflexiones, es un derecho subjetivo de todo ser humano; debe ser pública, gratuita, de buena calidad, para todos y deber de Estado, por lo tanto, y necesariamente, tiene que centrarse en esos seres humanos diferentes y únicos que constituyen sus objetos-sujetos dialécticos en todas sus etapas de vida.

Proponer un término para definir esta parte de los seres humanos que presentan algunas características comunes – las personas superdotadas – es la preocupación de las reflexiones que presentaré a seguir. Para ello es necesario, primero, explicar los principios que rigen esta propuesta y hacerse muchas preguntas.

Como *las cosas existen en virtud de sus relaciones mutuamente consistentes* (Capra, 1988, p.41) y cada investigador construye estas relaciones a partir de su propia realidad, todo lo que expondré seguidamente parte del contexto en que vivo actualmente y de ciertos conceptos de inteligencia y de superdotación en los que me apoyo, pero sin perder de vista el ámbito de discusión, que es una Federación Iberoamericana - que actúa en España, Portugal, América Latina y Central – y que, por lo tanto, debe considerar todas estas distintas realidades.

Todos sabemos que no existe un concepto de inteligencia universal, y esto tampoco ocurre con el concepto de superdotación, que, por supuesto, están intrínsecamente vinculados, por lo que me parece apropiado, antes de proponer un término para la superdotación, compartir con ustedes mis concepciones a este respecto y explicar las razones de mis elecciones.

1. ¿Qué inteligencia?

Grosso modo, y apenas con una finalidad didáctica, podríamos clasificar las teorías de la inteligencia en cuatro grandes grupos: Psicométricas, Cognitivistas, Desenvolvimentistas y Socioculturales (Delou, 2001; Vieira, 2002).

Dentro de las llamadas teorías **psicométricas** de la inteligencia, podríamos diferenciar dos corrientes diferentes. Por un lado, las teorías unitaristas o monolíticas, defendidas por autores como Galton, Cattell, Simon y Binet y Goddard, entre otros, para quienes la inteligencia era única, innata y, lógicamente, mensurable. La segunda corriente está integrada por las teorías factoriales o multifactoriales, con autores como Spearman, Thurstone y Guilford, para los que la inteligencia incluye múltiples factores, que también pueden ser evaluados con instrumentos de mensuración (Delou, 2001; Pérez, 2003).

Dando origen a las teorías **Desenvolvimentistas**, Piaget definía la inteligencia como un proceso de adaptación en la búsqueda del equilibrio que se desarrolla a lo largo de cuatro etapas o estadios, inmutables en su orden pero que pueden tener duración variable, dependiendo de los factores que puedan acelerarlo o atrasarlo, como la hereditariedad o la maduración interna,

la experiencia física o la acción de los objetos, la transmisión social o factor educativo y la equilibración (Wechsler, 1998; Delou, 2001).

Las teorías **Socioculturales** parten de las concepciones de Vigotsky, que no formula propiamente un concepto de inteligencia, pero cuyas contribuciones sobre la formación y desarrollo de los procesos psíquicos superiores, y los conceptos de zona de desarrollo real y zona de desarrollo proximal, contemporáneos de la primera fase de la obra de Piaget, son de gran importancia para esta conceptualización.

Los principales exponentes de las teorías cognitivistas – Sternberg (Teoría de la Inteligencia Exitosa, 1997) y Gardner (Teoría de las Inteligencias Múltiples, 1983 y 2000) - parten hacia una visión que abarca diversas inteligencias, como en la primera, o diversos componentes, como en la segunda, que ya no se pueden encuadrar tan claramente en los requisitos de mensuración de las teorías psicométricas, de las cuales estos teóricos son disidentes.

Ambos autores son críticos feroces de los tests de Coeficiente Intelectual y postulan su abolición como únicos instrumentos capaces de garantizar una “medida de inteligencia” eficaz, por considerar que estos tests son, entre otras cosas, insensibles a las diferencias sociales, culturales y económicas de los ambientes donde se aplican o se pueden aplicar.

Según Vieira (2002) tanto la teoría desenvolvimentista como la cognitivista tienen como foco la comprensión de las capacidades humanas, considerando los mecanismos mentales básicos y subyacentes del comportamiento inteligente. Lo que diferencia estas dos teorías es que mientras la teoría cognitivista trata de encontrar una universalización de los elementos constitutivos de las estructuras y esquemas mentales, la teoría desenvolvimentista busca *modelos universales de desarrollo de estas estructuras y esquemas* (Almeida, Roazzi y Spinillo, 1989, p. 220).

Otra diferencia importante, propuesta por Gardner (1995) es la articulación que la teoría cognitivista busca entre diferentes ramos del conocimiento como la filosofía, la lingüística, la antropología, la neurociencia, la ciencia de la inteligencia artificial y la psicología para encontrar una comprensión del funcionamiento de la inteligencia.

En su concepto de inteligencia exitosa, Sternberg (1997) la define como la capacidad que un ser humano tiene de adaptarse a sus propias metas de vida dentro de un determinado contexto sociocultural, reforzando sus puntos fuertes y compensando sus debilidades para adaptarse, configurar y seleccionar ambientes a través de la combinación de las habilidades analítica, creativa y práctica.

A pesar de su fehaciente argumentación contra la incapacidad de mensurar la “inteligencia” de los tests de CI, Sternberg y Grigorenko han trabajado en el sentido de elaborar “tests dinámicos”, basados en la noción de zona de desarrollo proximal de Vygotsky, que visualizan las habilidades como competencias en desarrollo, lo que, de alguna manera, vuelve a aproximar su teoría a las teorías psicométricas.

Cognitivista por excelencia, al igual que Sternberg, Gardner (1983, 2000) introduce un nuevo concepto de inteligencia en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, que representó una revolución en este campo de investigación.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples

Según Gardner (2000, p. 47), la inteligencia es *un potencial biopsicológico para procesar informaciones que puede ser activado en un escenario cultural para solucionar problemas o crear productos que sean valorizados en una cultura*. Para él, las inteligencias no son objetos que se puedan contabilizar, sino que son potenciales que podrán ser activados o no, según el contexto social y cultural de cada individuo y donde las oportunidades ofrecidas a estos individuos, los valores y las decisiones personales y de sus cuidadores cumplen un papel fundamental en la activación de esos potenciales.

Partiendo de la Psicología del Desarrollo Cognitivo, área de su postgrado, y siguiendo el pensamiento piagetiano en la investigación del raciocinio científico en niños, Gardner comenzó a estudiar el desarrollo del potencial artístico, intuyendo que la inteligencia humana no se podría resumir apenas al raciocinio verbal y lingüístico. Por este camino, el autor se desplazó a la investigación en dos campos distintos pero complementares – el estudio de personas acometidas de derrame cerebral con perjuicios cognitivos y emocionales y el estudio del desarrollo de las capacidades cognitivas humanas

en niños “normales” y superdotados. Esta investigación, que inicialmente intentaba comprender las capacidades artísticas lo llevó a integrar otras habilidades a la cognición general (Gardner, 2000). De esta manera, Gardner adopta el concepto que hoy se denomina de *modularidad* y propone siete inteligencias en 1983 (lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal, musical y corporal-cinestésica), posteriormente agregando la inteligencia naturalista (1999) y una posible novena inteligencia, la existencial (2003), que puede venir a agregarse a la lista de inteligencias ya estudiadas. Estas inteligencias, aunque teóricamente independientes y con ubicaciones específicas en el cerebro humano, pueden tener, según el autor, más o menos vínculos entre sí, dependiendo del contexto cultural.

La idea de inteligencia como potencial permite afirmar que 1) las inteligencias no son estáticas ni cuantificables y 2) se pueden desarrollar en mayor o menor grado, y su característica biopsicológica le adjudica origen tanto genético como ambiental. La capacidad de ser activadas o no de acuerdo al contexto cultural es muy clara si pensamos en diferentes configuraciones socioculturales.

En culturas indígenas pasadas y presentes, por ejemplo, las inteligencias más valorizadas son aquellas que más contribuyen con las necesidades de esos pueblos: las inteligencias corporal-cinestésica, naturalista y lógico-matemática presentes en los cazadores que traen el sustento para la tribu; la inteligencia naturalista e interpersonal, presentes en el conocimiento de las hierbas medicinales y en la capacidad de comprensión del otro de los “curanderos”; la inteligencia musical y espacial, presente en los artistas que trajeron hasta nosotros las grandes culturas de nuestros antepasados a través de la música y la danza, la pintura, la arquitectura y la escultura. Esas inteligencias eran y son tan valorizadas en esos contextos culturales de la misma manera que lo son la lingüística y la lógico-matemática en nuestra cultura occidental.

Si partiésemos de la base de nuestro ejemplo de las culturas indígenas, bajo nuestra óptica occidental, tendríamos que admitir que civilizaciones extremadamente desarrolladas como las precolombinas Maya o Azteca, que transmitieron todos sus avanzados conocimientos de astronomía, física,

medicina, agronomía, etc. por medio de la pintura y la escultura, no contaban con personas “inteligentes”, sino apenas “talentosas”, lo que sería un verdadero disparate histórico.

De la misma forma, sería muy temerario afirmar que la inteligencia corporal-cinestésica sobresaliente de una gimnasta como la “pequeña notable” brasileña Daiane dos Santos, medalla de oro en varias competencias mundiales, o de un bailarín como el ruso Mikhail Baryshnikov, reconocido como el mejor del siglo XX; la melodiosa inteligencia musical de Johann Sebastian Bach o de Wolfgang Amadeus Mozart; o la fantástica inteligencia espacial de Pablo Picasso o Salvador Dalí son apenas “talentos”, en comparación con las inteligencias de otros nombres de las ciencias duras que tal vez no hayan conseguido la aclamación mundial que tuvieron y tienen los anteriores. ¿Quién sería capaz de negarle estas inteligencias a la Humanidad? Estas reflexiones nos encaminan hacia el concepto de altas habilidades/superdotación.

¿Qué superdotación?

Como ya referí anteriormente, los conceptos que me han traído aportaciones importantes están relacionados al contexto de mis vivencias y, consecuentemente, son de carácter más educacional que psicológico.

Es importante recordar las recomendaciones de Renzulli (1986) en lo que se refiere a la finalidad y criterios para definir la superdotación. Además del primer propósito que sería agregar nuevos conocimientos a nuestra comprensión de la condición humana, también debe pensarse en la finalidad práctica de los conceptos, que generalmente son utilizados para fines políticos. Las políticas públicas y documentos legales educacionales utilizan conceptos que posteriormente determinarán los criterios de identificación y las formas de atención ofrecidas (o no) a los alumnos con altas habilidades/superdotación.

Por esta razón la definición de superdotación: a) debe basarse en las mejores investigaciones y no en nociones románticas sobre ella; b) debe ofrecer orientaciones para construir instrumentos y procedimientos que se puedan usar para elaborar sistemas de identificación defendibles, c) debe orientar y estar relacionada a las estrategias y materiales pedagógicos,

capacitación de profesores y a la evaluación de los programas y d) debe ser capaz de generar estudios que validen o no esta definición (Renzulli, 1986).

Si nuestra definición de altas habilidades/superdotación es muy estrecha y se refiere apenas a un tipo de superdotación (intelectual) estaremos promoviendo la identificación y consecuente atención educacional apenas para este tipo de altas habilidades/superdotación. Si comprendemos la Educación como un proceso de construcción de un ser humano cognoscente, mediado por adultos o pares más experimentados (que también aprenden en este proceso), y que no se limita apenas al binomio alumno-maestro/profesor, no podemos limitarla apenas a la instrucción escolar tradicional, que ocurre, casi exclusivamente por vía del razonamiento verbal y numérico y que, por eso, es el ambiente favorable para, en condiciones adecuadas, desarrollar la superdotación intelectual.

Esto nos lleva a pensar en una pregunta importante para la conceptuación de Superdotación que es cuál es la diferenciación (si es que existe), que algunos autores hacen, entre superdotación y talento, para definir de quién estamos hablando.

¿Superdotación o talento?

En mi opinión, esta diferenciación sólo puede tener justificación cuando se acepta una jerarquía de inteligencias, que algunos autores mantenían (y todavía mantienen), una categorización de las inteligencias (aún cuando se acepta un concepto múltiple de inteligencia), por grado de importancia.

A este respecto, Gardner afirma que no tiene objeciones a que le llame las inteligencias de talentos o habilidades, pero lo que no acepta es que se llamen *algunas habilidades (como el lenguaje)* y “simples” *talentos a otras (como música)*. *Todo debería llamarse o inteligencia o talento; se debe evitar una jerarquía infundada de las capacidades* (Gardner, 2000, p.106).

Renzulli (1998, p.3), aunque no haya centrado sus estudios directamente en la inteligencia, comenta que ella [...] *no es un concepto unitario, sino que hay varios tipos de inteligencia y, de esta forma, definiciones únicas no pueden usarse para explicar este complicado concepto*.

Reflexionando sobre la naturaleza temporal y situacional de la superdotación productivo-creativa, también comenta que *buenas partes de las interpretaciones erróneas y de las controversias están en la dificultad de definir un concepto complejo sin crear atrocidades semánticas o argumentos banales como la diferencia de significado entre palabras como superdotado y talentoso* (Renzulli, 2004, p.84).

Aceptar que existen dos tipos de superdotación, una intelectual, que, aunque no se diga directamente, se considera general, mensurable, mejor y verdadera, y otro tipo de superdotación, específica, inmensurable por su propia naturaleza, menos importante por la desvalorización de las áreas a las que se asocia (bellas artes, danza, teatro, música, deportes), que no se considera una superdotación, sino que se llama apenas de talento es como aceptar que Hitler tenía razón, cuando defendía la supremacía ariana.

¿Hacia un nuevo paradigma de la superdotación?

La evolución histórica del concepto de altas habilidades/superdotación ha seguido aproximadamente los mismos pasos de la investigación en el campo de la inteligencia y el pasaje de las concepciones tradicionales a las más modernas ha sido recogido por Feldman (1991) en un cuadro sinóptico de las diferencias entre el Paradigma Tradicional y el Paradigma Actual:

Paradigma Tradicional	Paradigma Actual
• La superdotación es igual a alto QI	• Multifacética
• Teoría del rasgo, estable, invariable	• Teoría del rasgo, desenvolvimentista
• Identificación basada en los tests	• Identificación basada en el rendimiento
• Orientación elitista	• Centrado en la excelencia
• Se expresa sin intervención especial	• El contexto es crucial
• Autoritario, jerárquico	• Colaborativo en todos los niveles
• Orientado a la escuela	• Orientada al campos de conocimiento
• Etnocéntrico	• La diversidad es el centro de su misión

Diferencias entre el paradigma tradicional y el actual en la educación de superdotados, según Feldman (Apud Colangelo, N; Assouline, S. G.; Ambroson, D. L., 1998, . 93)

Aunque la evolución parece ser bastante evidente y necesaria, creo que el proceso de transición todavía no se ha completado y, con frecuencia, encontramos en la comunidad científica, fuertes reminiscencias del Paradigma Tradicional, especialmente en lo que se refiere al concepto de superdotación y a los mecanismos de identificación, que se reflejan en los sistemas educacionales, tanto en la detección (o falta de detección) de los alumnos con

altas habilidades/superdotación por parte de los maestros/profesores, como en el tipo de propuestas educacionales ofrecidas (o no) a los alumnos.

Las teorías de superdotación que tienen en cuenta, como indicadores principales, el destaque en las inteligencias lingüística y lógico-matemática, a las que generalmente se les otorga mayor prestigio, valorizan el raciocinio verbal y numérico, la memoria y la rapidez de respuesta a estímulos cognitivos; generalmente proponen la mensuración de estas habilidades como forma de identificación, estableciendo escores como puntos de corte; comúnmente proponen atención educacional segregada o semisegregada mediante estrategias escolares esencialmente cognitivas y suelen diferenciar claramente la superdotación intelectual, como algo que sería la verdadera superdotación, de otros tipos de superdotación, normalmente llamados de talentos. Estas teorías están firmemente asentadas en el paradigma tradicional y sus principales representantes son teóricos del siglo pasado, como Spearman, Thurstone y Cattell, entre otros.

Hay otras teorías que se encuentran en el campo de transición entre los dos paradigmas. Un ejemplo sería el Modelo de Superdotación WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized) de Sternberg que, en esencia, según declara el propio autor, es *una posible base común para identificar personas superdotadas* (Sternberg, 2003, p.112). Para él, superdotación equivale a una síntesis de sabiduría, inteligencia y creatividad. La inteligencia (exitosa) se define como la capacidad de una persona de alcanzar sus propias metas de vida, dentro de su contexto sociocultural, capitalizando los puntos fuertes y compensando las debilidades para adaptar, configurar y seleccionar ambientes a través de la combinación de habilidades analíticas, creativas y prácticas. La creatividad, entendida como una decisión y una actitud hacia la vida es algo que, según su teoría de la inversión, se compra a bajo precio y se vende a precio alto, y exige los tres tipos de habilidad: analítica, práctica y sintética. Esta creatividad se puede identificar en individuos que redefinen problemas, cuestionan y analizan supuestos, se dan cuenta que las ideas creativas no se venden solas, reconocen que el conocimiento es una espada de doble filo, tienen el deseo de superar obstáculos y asumir riesgos y tienen coraje. El tercer componente de la superdotación, la sabiduría, emana de la teoría del equilibrio de la sabiduría que Sternberg define como la aplicación de la

inteligencia y la creatividad mediadas por valores para alcanzar el bien común mediante el equilibrio de intereses intra, inter y extrapersonales, a corto y largo plazo, para llegar al equilibrio entre la adaptación y configuración de ambientes existentes y la selección de nuevos ambientes (Sternberg, 2003).

Aunque la definición de superdotación incluye dimensiones claramente más amplias que las consideradas en las teorías del paradigma tradicional, no me parece que la teoría de Sternberg haya conseguido pasar totalmente al paradigma actual por dos razones. La primera es que en los tres elementos que componen la superdotación todavía predominan los factores cognitivos, lo que se puede constatar en los ejemplos de evaluaciones de inteligencia, habilidades creativas, habilidades prácticas, creatividad y sabiduría que Sternberg presenta, que exigen respuestas que se formulan con el uso de sólo tres inteligencias: lingüística, lógico-matemática y espacial. Estos instrumentos de evaluación no ofrecen posibilidades de manifestación de altas habilidades/superdotación en otras áreas, como pueden ser la música, la danza o, como apuntan Baker y Côté (2003), de los deportes, por ejemplo. De esta forma, se condiciona la demostración de la inteligencia, la creatividad y la sabiduría al dominio de habilidades de razonamiento verbal, lógico-matemático y espacial, como mucho. La segunda razón es que aún proponiendo una concepción de superdotación novedosa, que se destaca por su multidimensionalidad, permanece en ella la búsqueda de la mensurabilidad, que, por su vez, se puede ver significativamente comprometida por la desigualdad de oportunidades para el desarrollo de la superdotación, un hecho para el que el propio Sternberg alertaba al exponer su concepto de Superdotación de acuerdo a la Teoría Triárquica de la inteligencia humana: *Alumnos con antecedentes diversos pueden tener desempeños desiguales no por diferencias de habilidades, sino por diferencias en las oportunidades ofrecidas por ambientes diversos* (Sternberg, 1991, p.52), que pueden ser tan limitadas a punto de hacer que esos alumnos sean incapaces de adaptar, configurar o seleccionar cualquier tipo de ambiente.

Otros autores también se pueden ubicar en este medio campo de transición. Son los que, aún incluyendo factores ambientales, de personalidad, motivación o afectivos, mantienen una jerarquía de inteligencias y diferencian talento y superdotación (Feldhusen o Gagné, por ejemplo).

En el paradigma actual, podemos ubicar autores que 1) no diferencian talento de superdotación, 2) proponen otros procedimientos de identificación en lugar de los tests de CI, 3) refieren el medio como factor crucial para el desarrollo o manifestación de la superdotación y 4) proponen estrategias pedagógicas que no se limitan al currículo tradicional escolar, exclusivamente cognitivo, sino a campos de conocimiento más amplios. Entre ellos citamos a Monks y a Renzulli, por ejemplo, siendo este último nuestro referente teórico.

Teoría de la Superdotación de los Tres Anillos

En mi opinión, la Teoría de la Superdotación de los Tres Anillos, que considera que la superdotación es un comportamiento relacionado a (o tiene potencial para presentar) tres grupos de rasgos – habilidad superior a la media, creatividad y compromiso con la tarea – fuertemente afectados por factores de personalidad y factores ambientales, es la que mejor expresa este concepto por diversas razones.

En primer lugar, no busca etiquetar a la persona, sino al comportamiento que esta persona presenta en ese momento con el objetivo de ofrecerle alternativas educacionales adecuadas. Es, por lo tanto, una concepción que no se insiere en el modelo clínico de superdotación, que “diagnostica” que una persona “es o no es superdotada”, sino que busca detectar sus necesidades específicas.

Descarta la idea de una inteligencia innata y estática, al considerarla como un potencial que puede ser desarrollado cuando se ofrecen oportunidades adecuadas para ello.

No la restringe a factores cognitivos, sino que admite la superdotación en cualquier campo del saber o del hacer humano, proponiendo, inclusive, y sólo para fines didácticos, dos tipos de superdotación – la académica (o escolar) y la productivo-creativa, que no tienen supremacía en términos de mayor o menor importancia y que no tienen un perfil único.

Propone métodos de identificación cualitativos de varias fuentes (el propio alumno, el maestro/profesor, los padres, los pares, etc.), evitando la subjetividad que puede afectar este proceso cuando una única persona aplica un instrumento cuantitativo.

Y además, a partir de esa concepción, elabora un modelo de atención educacional para toda la escuela, contemplando así, una Educación que respeta los derechos y deberes de seres humanos diferentes y únicos.

A partir de estas precisiones en lo que se refiere a los conceptos básicos de inteligencia y altas habilidades/superdotación, se abren nuevas preguntas.

¿Qué objetivo tiene la identificación?

Según la Real Academia Española, identificar es *reconocer si una persona es la misma que se supone o se busca*. Lógicamente, para suponerse lo que se busca, hay que tener una idea previa de esto, o sea, un concepto. Por lo tanto, para elegir un término adecuado para nombrar a las personas superdotadas es necesario que definamos el concepto que utilizaremos para identificar estas personas.

En la carta enviada a los miembros de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children, Benito Mate refiere que el proceso de identificación solamente tendría utilidad en el caso de la “sobredotación intelectual”, que se asocia a lo que Renzulli define como “schoolhouse giftedness”. Tengo mis reservas en cuanto a esta sinonimia, visto que en la Teoría de los Tres Anillos, Renzulli define la superdotación como la interacción entre la habilidad superior a la media, elevados grados de compromiso con la tarea y elevados grados de creatividad. En cuanto a la habilidad superior a la media, el autor refiere dos modalidades: capacidad general y capacidad específica (Renzulli, 1986).

La Habilidad General consiste en la *capacidad de procesar informaciones, integrar experiencias que resultan en respuestas adaptativas en situaciones nuevas y de involucrarse en el pensamiento abstracto* (Renzulli; Reis, 1997, p.5). Como ejemplos de Habilidad General mencionan el razonamiento verbal y numérico, las relaciones espaciales, la memoria y la fluencia verbal, que generalmente se pueden mensurar con tests de CI.

Ya la Habilidad Específica, una modalidad de la Habilidad superior a la media, es, para estos autores, la capacidad de adquirir conocimientos y habilidades o la capacidad de desempeño en una o más actividades

especializadas, dentro de una gama limitada de ellas. *Estas habilidades específicas son definidas de una forma que representa las maneras como los seres humanos se expresan en situaciones de la vida real* (Renzulli; Reis, 1997, p.6), o sea, **NO** en situaciones de test. Como ejemplos de habilidades específicas, los autores nos presentan la química, el ballet, la matemática, la composición musical, la escultura y la fotografía que, por su vez, pueden ser subdivididas en categorías aún más específicas como la fotografía de retratos, la astrofotografía, o la fotografía periodística. Pero estas no son habilidades cognitivas y, por lo tanto, no caracterizan la superdotación intelectual... Renzulli y Reis comentan que muchas habilidades específicas, sin embargo, no pueden ser fácilmente medidas por tests y deben ser evaluadas por otras técnicas (Renzulli y Reis, 1997).

De esta forma, al hablar de superdotación intelectual podríamos hacer un paralelo apenas con la habilidad superior a la media del tipo general, pero no con la específica, ya que las inteligencias que aquí se manifiestan van más allá de la lingüística, la espacial y la lógico-matemática.

Hay todavía otra pregunta que pone en serio riesgo la identificación exclusivamente por medio de tests de CI y que deriva del segundo tipo de superdotación presentado por Renzulli (1986) – la superdotación del tipo productivo-creativa (o *creative-productive giftedness*). ¿Cómo clasificaremos a estas personas que presentan altas habilidades/superdotación del tipo productivo-creativo?

Estas personas generalmente pasan desapercibidas en estos tests porque en ellas se enfatiza el pensamiento inductivo (y no deductivo), integran los procesos de pensamiento hacia un problema restricto que les interesa y tienen una forma de aprender mucho más investigativa que busca la producción y no la reproducción de conocimientos, como ocurre en las personas con altas habilidades/superdotación del tipo académico (o escolar). La investigación que desarrollé en un grupo de 160 alumnos de dos escuelas públicas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, con niños con indicadores de altas habilidades/superdotación del tipo productivo-creativo (Pérez, 2004) me llevó a pensar en los siguientes casos que se encuentran todos los días. Imaginemos los niños que dominan con maestría ciertas técnicas de pintura,

dibujo, danza, música o deporte, por ejemplo, y, por ello, tienen un enorme compromiso con la tarea, dedicándose muchas horas, estudiando mucho, pero que no se interesan en crear obras de arte, coreografías o componer música, sino apenas en **reproducirlas**, lo que hacen, repito, con una capacidad muy superior a la media. Ahora imaginemos otros, que tienen un dominio extraordinario en matemáticas, química, física, idioma(s) o geometría, por ejemplo, y también una intensa dedicación, a la investigación, inclusive, pero que, por sus muy elevados niveles de creatividad, resuelven los problemas relacionados a esas áreas sin respetar cualquier tipo de norma, inventando sus propias fórmulas, haciendo sus propias experiencias, escribiendo con errores de ortografía o dándole significados propios a las palabras, en resumen, **creando** conocimientos. Yo definiría a los primeros como alumnos con indicadores de altas habilidades/superdotación del tipo académico y, a los segundos, del tipo productivo-creativo. Probablemente, por su pensamiento divergente y su poca aprensión a las normas, entre otras cosas, los scores en los tests de CI de estos últimos, pueden no pasar de 130 o 140, a pesar de tener los requisitos necesarios para esto: elevado razonamiento verbal, lógico-matemático y/o espacial. ¿No fomentaremos su atención porque no tuvieron scores elevados en los tests de CI? ¿No los consideraremos superdotados? ¿Permitiremos que niños que podrán ser grandes productores de conocimiento continúen siendo excluidos de las escuelas o considerados tolos, fracasados, incapaces, lentos y mediocres como lo fueron Einstein, Newton, Rodin, Tolstoi, Jung, Mendel, Pasteur, Gauguin y tantos otros?

Otra pregunta que se debe hacer: ¿Cómo se mide la creatividad, segundo componente de la superdotación, en un niño que, por barreras internas o externas, no la ha desarrollado? La respuesta puede ser “con tests de creatividad”. Pero ¿qué ocurre si esta creatividad está bloqueada o no ha tenido oportunidad de desarrollarse por diferentes motivos (internos o externos), que pueden incluir ambientes muy restrictivos, falta de condiciones socioeconómicas o culturales, padrones culturales limitadores, ambiente familiar muy autoritario, falta de autoconfianza o cualquier otra barrera impuesta a la manifestación de la creatividad, como postulan Wechsler (1998); Soriano de Alencar (1995) o Torrance (1976), entre muchos otros?

Otra pregunta instigadora: ¿Cómo se mide el compromiso con la tarea,

tercer componente de la superdotación, en un niño que, por motivos internos o externos, no lo ha desarrollado? Creo que este tercer anillo, felizmente, todavía no tiene instrumentos tan certeros de evaluación. En la investigación que desarrollé, este aspecto fue el más difícil de identificar entre los 12 alumnos que presentaron indicadores de altas habilidades/superdotación. Solamente la observación en clase, en el recreo, las entrevistas con estos alumnos, con sus padres y con sus profesores fueron capaces de demostrarme la potencialidad de este aspecto en estos alumnos. Si bien era evidente el compromiso que tenían con sus respectivas áreas de altas habilidades/superdotación, muchos de ellos no tenían condiciones reales de manifestarla por tener sus horas "libres" ya comprometidas para colaborar en el sustento de sus familias (Pérez, 2004). Bloom y Sosniak (1981) relatan que, en sus investigaciones, ...después de los 12 años, nuestros individuos talentosos gastan, por semana, en sus áreas de talento, el mismo tiempo que sus pares medianos gastan para mirar televisión (Apud Renzulli; Reis, 1997, p. 6). Pero ¿qué ocurre si este niño tiene que trabajar, sin que le resten horas reales del día para mostrar su compromiso con la tarea de la forma que un niño que no trabaja lo haría?

Esto me lleva a confirmar lo que Renzulli, de que los tres anillos de su teoría no necesariamente tendrán el mismo tamaño. Aunque la mayoría de los psicólogos y educadores puedan afirmar que el anillo de la habilidad superior a la media es el más estable y se pueda medir con más precisión que los otros, lo mismo no ocurre con los otros dos anillos que, según el autor *no están presentes ni ausentes de la misma forma permanente...* (Renzulli; Reis, 1997, p.11). Estos autores afirman que: 1) la creatividad y el compromiso con la tarea son más variables que permanentes; 2) se pueden desarrollar a través de estímulo y entrenamiento y 3) casi siempre se estimulan mutuamente.

Esto trae a colación el tema de potencialidad versus manifestación real de altas habilidades/superdotación. En su definición, Renzulli refiere que los *individuos capaces de desarrollar el comportamiento de superdotación son los que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto de trazos y aplicarlos a cualquier área valiosa del desempeño humano* (negrita mía) (1978, p.6).

Esto genera otra pregunta: ¿Tenemos el derecho de etiquetar un niño por sus escores en un simple test de CI y, en consecuencia, ofrecerle atención

especial en la escuela, y dejar de lado otro que, en ese momento, no da muestras fehacientes de sus altas habilidades/superdotación? Como afirman Ramos-Ford y Gardner, la mayoría de niños que participan de programas para superdotados en Estados Unidos todavía se identifican con tests de CI y *un coeficiente de 129 podrá excluir un niño del programa, mientras que un coeficiente de 130 permitirá que otro se admita.* (Apud Colangelo y Davis, 1991, p.55).

Esto puede ocurrir, inclusive, en un mismo niño al que se le aplique un test de CI, debido a una situación momentánea como un simple resfriado o un dolor de cabeza, o incluso el nerviosismo creado por la situación, que le pueden causar malestar y hacer que su resultado pierda un punto crucial para garantizar su atención educacional cuando este instrumento es el definitorio.

Esto nos lleva nuevamente a preguntarnos: ¿Para qué identificamos? ¿Para emitir un diagnóstico oficial de una condición que la persona ya sabe que tiene? ¿Para etiquetarla? ¿No sería mejor detectarla para conocer su potencial y sus necesidades y así poder auxiliar a los maestros/profesores en cuanto a las estrategias pedagógicas que deberán desarrollar para atender adecuadamente sus diferencias de aprendizaje, en cualquier área del saber o hacer humano? ¡Pero esto no se puede hacer solamente con tests de CI!.

Por lo que se ha expuesto, creo que debemos avanzar hacia un concepto de altas habilidades/superdotación que piense en un ser humano completo y no apenas dueño de un cerebro privilegiado, un ser humano que tiene un cuerpo además de su cerebro, que puede ser de cualquier raza, color, religión, clase social, país; un científico o un artista; y que su elevado potencial, sea este académico o productivo-creativo, será desarrollado de acuerdo a las oportunidades que se le ofrezcan, y que, aún así, podrá ser un ciudadano ejemplar o el peor de los criminales.

¿Pero que nombre llevarán estas personas?

En Brasil, talvez por tratarse de un país continental, varios términos se utilizaban – y todavía se utilizan - para definir a las personas con altas habilidades/superdotación, término que, personalmente, me parece el más correcto: “*superdotados, bem-dotados, talentosos, portadores de altas*

habilidades, pessoas portadoras de altas habilidades, pessoas com altas habilidades, altamente capazes”.

En 2002, año en que profesionales de diversos estados brasileños decidieron fundar el ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação, este tema fue uno de los que encabezaron las discusiones. Sabiendo que el término en sí encerraba un concepto más o menos homogéneo, aunque con diferentes nombres, el día 15 de Noviembre de 2002, en la ciudad de Lavras, Minas Gerais, donde se realizó la primera reunión, se llegó al consenso de que el término más adecuado sería Altas Habilidades/Superdotación.

En Rio Grande do Sul, ya usamos el término Altas Habilidades/Superdotación hace algunos años para designar el **comportamiento de superdotación** que Renzulli adoptó en su Teoría de la Superdotación de los Tres Anillos a partir de 1986.

Los documentos legales educacionales más recientes de Brasil (2001 en adelante), tanto nacionales, como provinciales y municipales, han adoptado la expresión – Altas Habilidades/Superdotación – siempre que se refieren a este concepto, pero todavía no de forma uniforme. En los documentos de referencia de la Educación Especial, existen tres definiciones concomitantes. Aunque no sean antagónicas, encierran algunas diferencias.

Una de estas definiciones es la conceptualización estampada en las “Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos” (BRASIL, 1995, p.13) y en la publicación “Programa de Capacitación de Recursos Humanos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 1999, v. I, p.37), ambas del Ministerio de Educación, claramente basada en la definición de Renzulli (1988) y que dice lo siguiente:

Altas Habilidades se refieren a los comportamientos observados y/o relatados que confirman la expresión de “trazos consistentemente superiores” en relación a una media (por ejemplo: edad, producción o año escolar) en cualquier campo del saber o del hacer. Se deben entender por “trazos” las formas consistentes, o sea, aquellas que permanecen con frecuencia y duración en el repertorio de los comportamientos de la persona, de forma que se puedan registrar en épocas diferentes y situaciones semejantes. Esos educandos presentan compromiso con la tarea, trazo que se refiere a comportamientos observables en la demostración de expresivo interés, motivación y empeño personal en las tareas que realiza en diferentes áreas, y creatividad, trazo que está relacionado a comportamientos creativos observables en el hacer y pensar, expresados en diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática o musical, entre otras. [...]. Superdotados y Talentosos son individuos que, por sus habilidades evidentes, son capaces de

alto desempeño (Renzulli, 1988), tienen capacidad y potencial para desarrollar ese conjunto de trazos y usarlos en cualquier área potencialmente valiosa de la realización humana, en cualquier grupo social.

La segunda definición, registrada en el documento que establece los Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Especial - "Parámetros Curriculares Nacionais –Adaptações Curriculares– Estratégias para a Educação de Alunos com Necesidades Educacionais Especiais" (BRASIL, 1998, s.p.) - muestra una clara filiación a la conceptuación adoptada por el Informe Marland, de 1972:

Notable desempeño y elevada potencialidad en cualquier de los siguientes aspectos, aislados o combinados:

- *Capacidad intelectual general;*
- *Aptitud académica específica;*
- *Pensamiento creativo o productivo;*
- *Capacidad de liderazgo;*
- *Talento especial para artes;*
- *Capacidad psicomotora.*

La última definición, que aparece en el Parecer Nº 17 del Consejo Nacional de Educación y, resumida, en la Resolución Nº 2 que este Parecer fundamenta es bastante superficial. Estos dos documentos constituyen las Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica, aprobadas en el año 2001 y vigentes hasta el momento. El parecer (Brasil, 2002, p.39) define que:

Altas habilidades/superdotación, gran facilidad de aprendizaje que los lleve a dominar rápidamente los conceptos, los procedimientos y las actitudes y que, por tener condiciones de profundizar y enriquecer esos contenidos, deben recibir desafíos suplementares en clase común, en sala de recursos o en otros espacios definidos por los sistemas de enseñanza, inclusive para concluir, en menor tiempo, el año o etapa escolar.

La falta de precisión conceptual que encierra esta definición se explica claramente, ya que el primer documento, elaborado en 1995, contó con la asesoría de especialistas del área de Altas Habilidades/Superdotación de varios estados del país, lo que no ocurrió en el caso de los otros documentos.

Lo que importa destacar aquí es el concepto que estas definiciones encierran, especialmente las dos primeras, que es la idea de que las altas habilidades/superdotación NO se manifiestan APENAS en la inteligencia lingüística, lógico-matemática y espacial, que son las que pueden ser más o menos cuantificadas en los tests de QI, sino que se extienden a otros campos del saber y del hacer humano. Este concepto ya venía incorporado a la definición del Informe Marland que, a pesar de ya ser bastante antigua, tuvo el

mérito de proponer una alternativa multidimensional a la concepción unitarista de inteligencia que reinaba casi soberanamente en aquellos tiempos.

En nuestro grupo, pensamos que la palabra **superdotado**, o **sobredotado**, como también se usa en español, le trae una carga muy pesada a la persona, especialmente a los niños. Por un lado, porque el propio prefijo **super** o **sobre** da a entender que esta persona tiene que ser excelente o mejor en todo y esta condición llega a incorporarse a las exigencias que a ella se le hacen o como una autoexigencia, que generalmente ya hace parte de las características de estas personas. Esto trae dificultades hasta en el simple reconocimiento de estos alumnos por el maestro/profesor, que imagina que nunca tuvo o raramente tendrá un alumno como este en su clase.

Por otro lado, algunos autores refieren una serie de mitos y creencias populares que se han creado alrededor de estas personas, lo que dificulta mucho la identificación (Aceredo Extremiana, 2000; Alencar, 2001; Pérez, 2003; Winner, 1998). Se piensa que estos alumnos sólo existen en clases privilegiadas y, como en Brasil, las disparidades económicas y socioculturales son abismales, siendo que más del 65% de la población tiene niveles económicos muy precarios, la sociedad piensa que no existen superdotados o que son muy pocos. Si consideramos la población actual de Brasil, con base en las estimativas más conservadoras, como las de la OMS (3,5 a 5%), más de 7 millones de brasileños, en media, serían superdotados. En Rio Grande do Sul, la Asociación Gaúcha de Apoyo à Altas Habilidades/Superdotación realizó un Estudio de Prevalencia en la Región Metropolitana de Porto Alegre (capital del estado), cuya población es de más de 3,5 millones de habitantes, y obtuvo un índice de alumnos con altas habilidades/superdotación del 7,78%, utilizando como referencias teóricas la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli. (AGAAHSD, 2001). Este índice se puede extraer al estado, permitiendo estimar cerca de 800.000 personas con altas habilidades/superdotación y más de 200.000 alumnos matriculados en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria, sólo en Rio Grande do Sul.

Otro mito que mascara la identificación es el que hace pensar que solamente los niños con escores altos en tests de CI pueden tener altas

habilidades/super-dotación y, como los tests de CI no son usados como forma de identificación sistemática en las escuelas, como en otros países, no se “encuentran” personas así.

Se cree que un “*underachiever*” jamás podría tener altas habilidades/super-dotación y se descarta cualquier niño que no tenga un rendimiento excelente en todas las disciplinas escolares.

Otro problema que se enfrenta en nuestro país es la falta de literatura e investigaciones en esta área, lo que dificulta todavía más la identificación, además de la falta de uniformidad de términos que ya referimos, por lo menos en nivel nacional, lo que hace que la propia literatura cree confusiones conceptuales. Generalmente, los maestros de escuela nunca oyeron hablar del tema y ni siquiera conocen la legislación que obliga a atender a estos niños en la enseñanza regular o en salas de recursos.

Otro problema que se enfrenta es la asociación exclusiva de la Educación Especial con la discapacidad. Un discapacitado físico, visual o auditivo es reconocido claramente como un alumno especial, pero no el alumno con altas habilidades/superdotación, aunque la ley incluya a todos en esta modalidad de atención educacional. En parte, esta visión es producto del mito de que el alumno con altas habilidades/superdotación **posee** un potencial inmutable y no precisa nada para desarrollarlo, y, en parte, porque al considerarse apenas el razonamiento verbal y lógico-matemático, como las áreas en que este alumno se destaca, la escuela puede parecer estímulo suficiente para atender a sus necesidades, pero no sólo el nivel de la enseñanza es extremadamente limitado sino que las otras inteligencias no se llevan en cuenta en el sistema educacional.

De esta forma, la expresión altas habilidades/superdotación permite que las personas puedan comprender que se trata del mismo concepto y facilita la búsqueda de las escasas informaciones que tenemos en el tema.

La propuesta presentada en la última reunión de FICOMUNDYT, de usar el término *excepcionalidad* me parece que traerá muchas confusiones, como afirma Benito Mate en la carta del 28 de Febrero de 2005. No solamente es un término que se usa para definir las “puntas de la curva de CI”, tanto de un lado como de otro, restringiendo el extremo derecho a la superdotación intelectual

apenas, sino que creo que también no favorece en nada la identidad de las personas con Altas Habilidades/Superdotación. Tanto en español como en portugués, *excepcionalidad* significa calidad de lo que es excepcional, siendo *excepcional* un adjetivo (que constituye excepción de la regla común, que se aparta de lo ordinario o que ocurre rara vez). Cuando se usa como sustantivo, el término **excepcional** incluye tanto las personas que presentan una inteligencia brillante como los discapacitados.

Sostengo que tenemos que contribuir para que las personas con altas habilidades/superdotación formen su propia identidad, que es un derecho humano. Entre otras cosas, la identidad de una persona se basa en lo que ella piensa que los demás piensan de ella (Mahoney, 2001) y ya tenemos suficientes mitos y creencias que en nada contribuyen para que las personas con altas habilidades/superdotación tengan un concepto positivo de sí propias. Ser excepcional no define las características de una persona, apenas le puede hacer pensar que es “*algo raro*”, “*fuera de lo común*”, “*un sapo de otro pozo*”, reforzándole el sentimiento de que, por ello, tiene más derechos que las demás personas o ningún derecho, por no pertenecer al común de los mortales, que, en nuestra sociedad, son los que tienen derecho a la “*igualdad de derechos*”. También puede dejar a un niño confuso porque el término *excepcional* puede hacer que busque su identidad en los niños discapacitados, también llamados excepcionales, y de ahí a pensar que tiene algún tipo de “*defecto*” o “*enfermedad*” es un paso.

El otro término propuesto -**alta capacidad**- remite a un concepto cuantitativo. Una máquina puede tener alta capacidad, ser eficiente, ser productiva, lo que, me parece, no se debe trasladar a un ser humano. Además, este término se basa mucho en el desempeño y no en el potencial, hace pensar que las personas con altas habilidades/superdotación tienen, obligatoriamente, que tener un rendimiento superior en todo momento, lo que no siempre ocurre, ya que las inteligencias pueden ser activadas o no de acuerdo a los valores de cada cultura, a las oportunidades que esta le ofrezca a esa persona o a las decisiones de los propios individuos, sus familias, sus profesores u otros cuidadores (Gardner, 2000). Por otro lado, no considera las dos dimensiones que afectan el rendimiento, que incluyen factores de personalidad, como la percepción de sí mismo, coraje, intuición, carisma,

fortaleza del ego, carácter, entre otros, y factores ambientales como las condiciones socioeconómicas, personalidad y nivel de instrucción familiar, estímulo a los intereses del niño, educación formal que reciba, disponibilidad de modelos, suerte y la salud (Renzulli, 1986).

De esta forma, me parece que debemos llegar a un concepto de superdotación que sea más amplio, que no se limite exclusivamente a la superdotación intelectual y a un término que refleje este concepto de forma clara para que las personas a las que dedicamos nuestras investigaciones, nuestras reflexiones y nuestros esfuerzos tengan su lugar garantizado en la sociedad como seres humanos integrales, humanos, antes de más nada, ciudadanos de un mundo que tiene muchas culturas, costumbres, oportunidades y condiciones diferentes.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, L.; ROAZZI, A; SPINILLO, A. O estudo da inteligência: divergências, convergências e limitações dos modelos. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v.5 n. 2, 1989, p. 217-230.
- BAKER, J; CÔTÉ, J. Resources and Commitment as Critical Factors in the Development of 'Gifted' Athletes. **High Ability Studies**, v. 14, n. 2, 2003, s. p.
- BENITO MATE, Y. *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. 2001a. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 set. 2001
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Secretaria de Educação Especial, Brasilia, 1995a.
- _____. Ministério de Educação. (2001c): *Parecer Nº 17, de 03 de julho de 2001*. Colegiado: Câmara de Educação Básica, 2001b. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 set. 2001
- _____. Ministério de Educação. Colegiado: Câmara de Educação Básica. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2 ed., 2002.
- _____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial*:

área de altas habilidades. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999b. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.com.br>> Acesso em: 30 mar. 2002.

CAPRA, F. **Sabedoria Incomum. Um livro excepcional com idéias contemporâneas sobre ciencia, metafísica, religião, filosofia e saúde.** São Paulo: Cultrix, 1988.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences.** New York: Basic Books, 1983.

_____. **A nova ciência da mente.** São Paulo : USP, 1995

Mentes Extraordinárias: perfis de 4 pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. **Multiple Intelligences after twenty years.** American Educational Research Association, Chicago (IL), 2003.

MAHONEY, A.S. **In search of the gifted identity.** From abstract concept to workable counseling construct, Roeper Review, 1998, v. 20, n. 3, p. 222-226.

PÉREZ, S. G. P. B. *Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento.* **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, 2003, p. 45-59.

_____. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2004 – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, 60 (3), 1978, p. 180-184, 261.

_____. The Three-ring conception of Giftedness: A developmental Model for Creative Productivity. **The Triad Reader.** Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

_____. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness, **Roeper Review**, Bloomfield Hills, MI, v.11, n. 1, 1988, p. 18-25.

_____. O que é essa coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre-RS, ano XXVII, 52 (1), 2004, p. 45-130.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT, Creative Learning Press, 1997.

STERNBERG, R. J. *Giftedness according to the Triarchic Theory of Human Intelligence*. In: COLANGELO, N; DAVIS, G. A., *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, Massachussets: Allyn and Bacon, 1991, p. 45-54.

_____. *Successful Intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life*. New Cork: First Pluma Printing, 1997.

_____. *WICS as a Model of Giftedness*, *High Ability Studies*, v. 14, n. 2, 2003, p. 109-152.

TORRANCE, E. P. *Criatividade. Medidas, Testes y Avaliações*. São Paulo: IBRASA, 1976.

TOURÓN, J.; PERALTA, F; REPARÁZ, C. *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA, 1998.

VIEIRA, N. J. W. **Identificação das altas habilidades em crianças de três a seis anos**: a busca de uma proposta integradora. Projeto de Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

WECHSLER, S. M. *Criatividade: Descobrindo e Encorajando*. Campinas, Psy, 1998.

.....

CRONOLOGIA. COMUNICACION 5^a

En referencia a los tests,

No nosso Programa Porta Aberta (Colégio Paulo VI) e em Portugal, as provas que são mais utilizadas para a validação quantitativa da inteligência são as Matrizes Progressivas de Raven (SPM) – essencialmente, como prova de rastreio inicial – e as Escalas de Inteligência de Wechsler. Recorremos também a questionários para recolha de informação complementar e importante.

Maria Conceição Gomes

CRONOLOGIA.
COMUNICACION 6^a , Yolanda Benito

Estimada Susana Barrera Pérez, en primer lugar agradecerte tu artículo que creo refiere puntos importantes sobre el tema que nos ocupa a todos, que no es otro que realizar un aporte científico para una mejor intervención educativa tanto en las escuelas como en las familias a los alumnos con sobredotación intelectual o algún otro tipo de talento. Considero que todos deseamos que exista **una educación para todos e igualdad y equidad en los derechos de los alumnos**.

En tu artículo haces referencia a los diferentes modelos de sobredotación y diferenciación de los diferentes conceptos relacionados con la sobredotación así como a la medida de la inteligencia. que hasta este momento no habíamos considerado. Me gustaría compartir contigo y con todo los miembros de Ficomundyt algunas reflexiones al respecto.

Sobre los Modelos

Hoy nadie discute que hay otros muchos tipos de habilidades, además de la inteligencia académica, necesarias para tener éxito en la vida tanto escolar como profesional: la creatividad, el control emocional y la empatía entre otras. Desde la década de los 80 han ido surgiendo nuevas teorías que han ampliado enormemente nuestra visión de la inteligencia. En 1983, Gardner propuso un conjunto de aptitudes que incluyen, las siguientes inteligencias: lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, lógico-matemática, intrapersonal e interpersonal. Algunas de estas capacidades, especialmente la lingüística y la lógico- matemática, están incluidas en lo que Gallagher ha denominado dotes escolares superiores, o elevada capacidad en los dominios más involucrados en el aprendizaje (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

La *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, propuesta por Howard Gardner, concibe la mente de forma modular, lo que quiere decir que se ve cada inteligencia como una emanación de una porción distinta del cerebro y, por tanto, independiente de otras... Sin embargo, desde que fue propuesta, no está claro que haya habido ni un fragmento de investigación que pudiera interpretarse como un apoyo a la misma o siquiera una comprobación. Así las cosas, tenemos una teoría poderosa que ha engendrado programas educativos, pero no disponemos de investigación empírica en Psicología que sostenga sus afirmaciones (Sternberg, 1997).

Aunque las concepciones más recientes sobre la superdotación o la inteligencia hacen un uso cada vez más frecuente de modelos multidimensionales, los tests generalmente utilizados en la identificación de los niños superdotados se refieren a medidas de la inteligencia general (...). Mientras que este procedimiento puede ser criticado cuando se utiliza con jóvenes y adolescentes, puede ser considerado como menos problemático en niños debido que la investigación basada en el análisis factorial parece mostrar que la estructuración de la inteligencia no se manifiesta claramente diferenciada más que con la edad (Perlth y otros 1993; Tourón y otros 1998).

Por otra parte, tal y como apunta Karen Wright, los psicólogos se adhieren en su mayoría a una concepción globalizada de la inteligencia. Esta competencia cognitiva general, "g", así la denominan, se refleja en el solapamiento de unas habilidades cognitivas con otras. Como Plomin y DeFries (1998) señalan, las personas que no alcanzan una buena puntuación en las pruebas de una habilidad cognitiva, suelen dar también valores bajos en pruebas que exploran otras.

Los últimos datos sobre genética y cognición presentan sólido apoyo a la tesis según la cual la inteligencia sería una cualidad difusa o global de la mente, es decir, no modular. Las observaciones recogidas no sólo destacan la importancia de las capacidades cognitivas en la vida real, sino que, además, sugieren que los genes relacionados con las capacidades cognitivas son los vinculados con el rendimiento escolar, y a la inversa (Plomin y DeFries 1998).

Tal vez esta sea la razón por la que tanto en diferentes culturas como en diferentes momentos históricos, las inteligencias valoradas no sean tan diferentes. Creo que todos somos conscientes de que por ejemplo un buen futbolista necesita un procesamiento de información rápido, una buena capacidad de orientación espacial y elevada capacidad de atención, obviamente en forma diferente a la que necesita un biólogo para realizar su profesión, pero ambos necesitan esas capacidades para realizar su trabajo.

Daniel Goleman afirma que su principal interés está centrado en esas otras características a las que ha llamado '*Inteligencia Emocional*', que es precisamente el título de su libro. Características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, pero no por ello menos importante, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. A diferencia de lo que ocurre con el CI, cuya investigación sobre centenares de personas tiene casi un siglo de historia, la inteligencia emocional es un concepto muy reciente, de hecho, ni siquiera nos hallamos en condiciones de determinar con precisión el grado de variabilidad interpersonal de la inteligencia emocional (Goleman, 1997).

Este mismo autor opina que el CI y la inteligencia emocional no son conceptos contrapuestos, sino tan sólo diferentes. Todos nosotros representamos una combinación peculiar entre el intelecto y la emoción. Las personas que tienen un elevado CI, pero que manifiestan una escasa inteligencia emocional, o los que, por el contrario, muestran un bajo CI con una elevada inteligencia emocional, suelen ser, a pesar de los estereotipos, relativamente raras. En cambio, parece como si existiera una débil correlación entre el CI y ciertos aspectos de la inteligencia emocional, aunque una correlación lo suficientemente débil como para dejar bien claro que se trata de entidades totalmente independientes.

En este sentido, otra de las teorías relacionadas con el campo de la inteligencia, la educación y el desarrollo emocional, es la *Teoría de la Desintegración Positiva*, de Dabrowski, teoría que hace hincapié en el aspecto afectivo del desarrollo. Intenta explicar, no solamente describir, las transformaciones del desarrollo como una secuencia de cinco niveles (Silverman, 1983 y 1992; Benito, 1992).

Otra de las líneas igualmente actual es la *Teoría sobre la Inteligencia Exitosa*, de Robert J. Sternberg (1997). Su interés se centra en ampliar los

medios para identificar los individuos de más alto rendimiento potencial en la vida, y no únicamente en la escuela. Tener inteligencia exitosa es pensar bien de tres maneras diferentes: analítica, creativa y práctica. En los tests y en el aula sólo se valora la inteligencia analítica. Los tres aspectos de la inteligencia exitosa están relacionados. El pensamiento analítico hace falta para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas. La inteligencia creadora es necesaria, en primer lugar, para formular buenos problemas y buenas ideas. La inteligencia práctica resulta indispensable para usar las ideas y su análisis de una manera eficaz en la vida cotidiana... Esto implica la necesidad de enseñar de una manera tal que se reconozca, desarrolle y recompense los tres aspectos de la inteligencia exitosa.

Está claro que para triunfar socialmente hay que disponer de una serie de habilidades, poseer una determinada formación y tener bastante suerte. No obstante, lo inverso no se cumple, es decir, el hecho de no tener éxito social no implica en absoluto ausencia de inteligencia, sino probablemente ausencia de las destrezas de la formación o de suerte (Colom, 1995).

Con 228 puntos, la estadounidense Marilyn Vos Savant es la persona que tiene el cociente intelectual mas alto del mundo, de todas las personas vivas registradas en el "The Guiness Book of World Records". Pero, como indica Sternberg (1997), su éxito depende de los criterios que se empleen. Desde el punto de vista de las contribuciones importantes al mundo, probablemente ocuparía un lugar bastante bajo entre los grandes pensadores mundiales en el campo de la literatura, la ciencia o las artes, quizás mucho menos inteligentes que ella; pero desde otro punto de vista, ha tenido un éxito extraordinario como escritora y como figura de los medios de comunicación.

Cuando White preguntó a tres de los sujetos de Leta Hollingworth, que tenían un CI superior a 180, qué es lo que consideraban ser su mayor logro, el hombre se refirió a sus teorías matemáticas y las dos mujeres se refirieron a sus hijos. Las tres personas a quienes se dirigía la pregunta dedicaban parte de su vida a mejorar la educación.

Cattell 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 de 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. El niño tiene derecho a ser educado, independientemente de lo que él elija ser en el futuro.

Un autor que también ha propuesto un modelo diferenciado de superdotación ha sido Gagné. Identifica cinco dominios de aptitudes: intelectual, creativo, socio-afectivo, senso-motórico, y otros donde estaría encuadrada la percepción extrasensorial entre otras (Gagné, 1997).

Al igual que Perleth y sus colaboradores, entiendo que la superdotación intelectual va aparejada a esas competencias que tienen importancia para los procesos de aprendizaje académico. Campione, Brown y Ferrara (1982) definen la superdotación como la capacidad para rendir mejor en situaciones de este tipo (enseñanza académica) en el Colegio y en pruebas de test. Este nuevo concepto de superdotación es compartido por otros autores como Tannenbaum, Gardner, Perleth, Sierwall y Heller (Perleth y otros, 1993).

Por otra parte **los diferentes modelos de superdotación no son excluyentes sino complementarios**, es decir la realidad es que los niños que tienen elevada puntuación de CI en los viejos test de inteligencia son los mismos que tienen procesamiento de información más avanzado a edades tempranas que les permite aprender con mayor facilidad y tareas más complejas. Así mismo muestran capacidades metacognitivas a partir de los 6 años, así como insight o intuición en diferentes formas de ver la realidad y resolver problemas, tienen desde pequeños un interés intrínseco por diferentes tipos de conocimiento, aunque no siempre y dependiendo de en qué edad más o menos en consonancia con la escuela, pueden desarrollar o no talento, ya sea el académico, el matemático, u otro, esto depende en gran medida de la educación y oportunidades del niño. Es decir que hemos estado hablando de los modelos psicométricos de la inteligencia, los modelos cognitivos ligados al procesamiento de información, los modelos socioculturales y los modelos de realización orientados.

El trabajo de Binet y Simon (1916) surgió a partir del deseo de ayudar y proteger a los niños, no de penalizarlos. Los maestros que consideraban muy molestos a ciertos alumnos, tenían una opción que era para ellos un gran alivio: recomendar que los colocaran en clases para retrasados, con lo cual no había una diferencia clara entre los niños con problemas de comportamiento y los niños con retraso mental. Binet y Simon se refirieron al núcleo de la inteligencia en términos de “juicio, también llamado sentido común, sentido práctico, iniciativa y facultad de adaptarse a las circunstancias. Juzgar bien, comprender bien, razonar bien”, éstas son las actividades esenciales de la inteligencia. Binet diseñó un test que un minusválido físico podía satisfacer adecuadamente. Este es conocido sobre todo por su test, pero también tenía una buena teoría de la inteligencia (Sternberg, 1997).

Binet sugirió que el pensamiento inteligente tiene tres elementos distintos a los que llamó *dirección, adaptación y crítica*. La *dirección* implica saber qué hay que hacer y cómo hacerlo; la *adaptación* se refiere a la creación de una estrategia para realizar una tarea, y luego conservar la huella de la estrategia y adaptarla al mismo tiempo que se le aplica; y la *crítica* es la habilidad para criticar los pensamientos y acciones propios.

Lewis Terman creó un test sobre la base de la teoría y los tests de Binet. Terman (1918) trabajó sobre un caso judicial de violación y muerte de una niña de 6 años por parte del hispano Alberto Flores, de 17 años. Terman fue consultado para averiguar la competencia mental de esa persona. Tanto su ayudante como el propio Terman, aplicaron el test “Stanford-Binet (s-b)” a Flores, obteniendo en ambas aplicaciones la misma edad mental (7 años y 6 meses). Terman también aplicó el test “Yerkes Bridges Point Scale”, y obtuvo una edad mental de 8 años. El resultado de los tests era consistente con el hecho de que Alberto Flores no había superado 3º de Enseñanza Primaria a la edad de 15 años (Colom, 1995).

Por otro lado, un psiquiatra forense mantuvo durante el juicio que Flores podía ser considerado un adulto competente y, por lo tanto, responsable de sus actos. Para apoyar su opinión, informó de las respuestas dadas por Flores a las preguntas de entrevistas tales como: “¿qué has desayunado?”, “¿Dime cuáles son estos objetos?”, “¿Quiénes son tus compañeros de planta?”, etc.

Terman refutó punto por punto las conclusiones del psiquiatra, demostrando que las tareas que había usado este último podían ser resueltas sin problemas por niños de 7 u 8 años, y aseguró que Flores podía ser juzgado

de la misma forma que un niño de 7 años y medio, lo que llevó al juez a rechazar la pena de muerte para Alberto Flores.

Dicho en otros términos, los datos del test permitieron a Terman evitar el error de la *tendencia central*, esto es: opinar sobre individuos muy brillantes que son menos inteligentes de lo que parecen, y sobre individuos muy torpes que son más capaces de lo que puede parecer.

Desde luego, todo lo anterior no quiere decir ni mucho menos que no **seamos conscientes de los distintos y complejos tipos de inteligencia humana y de comprender la necesidad de desarrollo de todo potencial en la educación del niño**. Me he centrado en la inteligencia académica por la importancia de ésta en lo referente a la planificación de programas educativos en cuanto a la forma, al método y a la distinta rapidez de este tipo de alumnos para el aprendizaje escolar, sin olvidar que el desarrollo emocional y social es igualmente influenciado por la inteligencia del niño.

A partir de la aparente simetría de la curva normal, los profesionales a veces tienden a considerar el talento especial como la imagen espectral del retraso mental, pero este no es un modelo útil. Existe una diversidad mucho más grande entre los niños muy capaces que entre los menos capaces. En realidad la capacidad avanzada no es restrictiva ni determinante; los niños superdotados (y sus familias) probablemente son más variados que cualquier otro grupo en nuestra sociedad (Alonso, 1993; Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

Los niños superdotados son un grupo muy heterogéneo tan sólo considerando su nivel de inteligencia, abarca desde un C.I. de 130 aproximadamente, a más de 200 (Benito, 1994). Lo que tienen en común los niños con sobredotación intelectual, es un sobresaliente resultado en la ejecución en los tests de inteligencia y una elevada capacidad para el aprendizaje. Los alumnos con superdotación intelectual pueden manifestar incapacidades en diferentes áreas como por ejemplo: trastornos de las habilidades motoras, trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, trastorno de ansiedad de separación... (Benito 1999).

Por otro lado por lo menos en mi país hay otros tipos de superdotación que han logrado mayor grado de aceptación e implicación en el desarrollo educativo, como sucede con **el deporte**. Ya desde edades tempranas, los niños con elevado grado de **superdotación sensomotriz** reciben un tipo de enseñanza de cara al desarrollo de su talento, por ejemplo, a través de 'Centros de Tecnificación y de Alto Rendimiento', donde, a partir de los ciertas edades, compatibilizan su preparación deportiva con sus programas educativos mediante horarios especiales y propuestas educativas adaptados.

En el caso de la **superdotación intelectual**, los programas educativos especiales para estos niños son más reducidos y, en algunos casos, inexistentes. En España, el *Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, en su capítulo segundo, desarrolla la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Desde entonces en la legislación hemos avanzado, pero en la atención real a estos alumnos muy poco.

Me gustaría por referenciar y **ejemplificar sobre el modelo de sobredotación intelectual al que yo me estoy refiriendo** un escrito de una autobiografía de una niña a la cual ella tituló "El Don".

EL DON

La mayor parte de las referencias que tengo acerca de mi vida hasta los 4 años procede de las historias y las anécdotas que mis padres me cuentan.

Al parecer, empecé a andar a los diez meses y desde que tenía uno menos, ya se me entendía bastante bien. Mis familiares aseguran –aunque creo que exageran, para eso son mis familiares– que yo era sorprendentemente despierta y llamaba la atención por mi manera de hablar.

Mis recuerdos propios, aunque difusos, comienzan hacia mi época de preescolar. Como muchas niñas lloré bastante el primer día de escuela ante aquel enorme edificio, interminables e impresionantes escaleras que llegarían a ser todo mi mundo.

Creo que era traviesa, muy traviesa, y me encantaba hacer rabiar a la monja. Lo que habíamos en clase no era en absoluto difícil –para mí–, pero ponía en ello, al menos al principio, todo mi empeño, y los resultados dejaban agradablemente a las sorprendidas profesoras. Me cogieron mucho cariño y yo, aunque me aburriera, aguantaba para complacerlas.

Cuando por fin mi monja se percató de que mis ejercicios siempre eran resueltos antes que los de las demás, decidió pasarme de vez en cuando a hacer actividades con las niñas mayores –aunque a mí me pareciesen, entonces viejísimas, sólo tenían cinco años. Con ello, a base de fijarme en lo que a ellas les explicaban también cuando estaba en la mesa de las pequeñas (estaban ambas mesas en el mismo aula), un buen día llegué a casa y me puse a leer. No tuve que pensar lo que hacía, no necesitaba deletrear las palabras. Sin que yo adivinara exactamente cómo, sabía leer como una chica de 8 ó 9 años.

A partir de entonces, fue cuando empecé a destacarme entre el resto de las niñas. Me “admiraban” por mis dibujos o mis trabajos manuales, puesto que en lo demás yo no quería ni tenía ocasión de dar a conocer mi nivel.

A veces mis tareas entusiasmaban especialmente a mi profesora, y siempre sabía la mejor manera de premiar mi esfuerzo: se lo enseñaba delante de mí al resto de las profesoras y yo agradecía en serio su aprobación, porque fue la aprobación lo que yo fui buscando. En aquellos momentos me sentía grande. No era presunción, sólo aspiraba a gozar de su aprecio, puesto que entonces estaba convencida de que sólo si era lista conseguiría el cariño que ansiaba de los mayores,. También desde aquel momento el aburrimiento me atormentó.

Todo lo anterior empeoró cuando empecé la E.G.B. La nueva profesora no era ya como mis queridas “seños” anteriores. Ella no nos daba su cariño. Ya no me dejaba ocuparme cuando acababa los ejercicios, no le gustaba que diera tanto trabajo. Además, y para colmo, yo era una chiquita tremadamente crítica. Siempre he sido el terror de los profesores poco cualificados, y los problemas que eso me trajo empezaron precisamente con aquella profesora:

Continuamente corregía sus fallos, era como una compensación, algo en que distraerme ya que no podía hacer otra cosa. Me veía distinta, y solía gritarme “¡niña repelente!”, “¿por qué no puedes ser como las demás?”

Bueno, yo hasta entonces no había pensado que pudiera ser diferente, y no sabía lo que debía cambiar en mi conducta para ser “normal”. Esa cuestión me trajo de cabeza durante una buena temporada, pero mis padres me convencieron de que no era rara, de que no me preocupase.

Lo que no acabaron fueron mis problemas. Hacia la mitad del curso no hicieron a todas un test psicológico, “es verdaderamente divertido”, pensaba yo. Por una vez podía demostrar mi ingenio, mi imaginación o mi habilidad en algo entretenido. Incluso me animaban a esforzarme al máximo.

Pues bien, lo hice, y a los pocos días llamaron a mis padres para que hablaran con el Psicólogo., y me hicieron algunas pruebas individuales. Lo cierto es que yo no tenía ni idea del por qué de todo aquello. Sólo noté que mi profesora después me atacaba aún más.

No logré en todo el curso que me dijera ni una sola vez “¡bien hecho!”. Al final dejé de poner empeño y perdí calidad a ojos vistos. Al fin y al cabo ¿para qué trabajar si no me premiaban ni con una sonrisa?

Por lo demás, mi relación con mis compañeras era buena. Entre ellas no era en absoluto diferente, o al menos trataba de no serlo. Es más, era muy dócil: me dejaba influir y dirigir por cualquiera y estaba satisfecha de hacerlo, pues cuando era yo quien hacía sugerencia, mis ideas eran tomadas con tanta extrañeza que solía quedarme sola. Mis padres me ayudaban, jugaban conmigo, y me proporcionaban cosas complicadas para hacer. Me encantaban los retos, que por lo demás, solía superar.

Tal como esperaba, 2º de E.G.B. me proporcionó nuevas posibilidades y nueva gente: podía ayudar a la maestra explicando a alguna compañera lo que no entendía, podía salir al encerado para poder hacer el ejercicio,... No era mucho, pero siempre estaba mejor que quedarme en mi sitio escuchando por décima vez una explicación que yo conocía desde hacía años. La “profe” tampoco podía alabar mi labor como se debía, porque eso desmoralizaba a las demás que no podían hacer tanto. Por todo lo cual, se repetía constantemente algo para mí injusto: era doloroso ver como mi “seño” elogiaba a las demás por trabajos muy inferiores al mío y a mí me era negada su aprobación. Parecía destinada a no recibir nunca lo que tanto esperaba.

En aquel curso decidieron mis padres mandarme a una academia de Inglés. Según me dijeron, por recomendación del Psicólogo, pero el problema fue encontrar una que me admitiera siendo tan pequeña. Al final encontramos una.

Todos mis compañeros tenían más de 11 años y no se portaron conmigo lo que se dice muy bien, a mí el nivel no me parecía alto, pero me costaba enterarme de lo que decían en clase, o sea, que casi todo lo aprendía leyendo el texto en casa.

No sé lo que a mis compañeros les parecía en mí tan gracioso cuando y hablaba, lo que se hacía muy duro para mi orgullo, que no es precisamente lo que me falta. La profesora, una inglesa nativa, que no hablaba español no entendía mis quejas y se reían con los demás. Hasta que por fin un día me sentí tan humillada que dejé de ir.

Durante aquellos años, mi relación con mis padres era muy buena. Me sugerían cosas en qué ocuparme, me compraban libros y cuadernos de problemas para entretenerte, que solían ser 3 cursos superiores a lo que me correspondían. Contaba a mis padres mis problemas y les hacía todas las preguntas que me venían a la cabeza. Esta situación continuó aún hasta los 10 años.

Según avanzaba en la E.G.B. las materias iban pareciéndome más y más aburridas. Eran más teóricas y se hacían cada vez menos ejercicios, limitando al máximos mis posibilidades de entretenerte en nada. En vista de esto me dediqué a abstraerme lo más posible de las explicaciones, mientras en la clase explicaban cualquier concepto que a mí me parecía evidente, yo vivía una aventura con los protagonistas de mis libros.

En una hora recorría con mi imaginación los lugares más variados. Las monjas y profesoras por supuesto lo notaban, pero no me llamaban la atención porque sabían que eso no perjudicaría luego mis resultados.

En casa me acostumbré a no hacer nunca los tediosos ejercicios de tarea. Mi mente sólo bajaba de las nubes una vez al mes, en el examen, y sacando la nota máxima. Esto hacía que mi boletín de calificaciones fuera muy curioso, mientras que mi actitud era “Mala” y en el apartado de si hace las tareas figuraba “Nunca”, la columna de conocimientos era una larga fila de “+”, que representaba un sobresaliente. Ni mis

padres, ni mis profesoras lograron que modificara mi conducta ¿para qué gastar tiempo y energía en algo aburrido e innecesario pudiendo emplear ese rato en rescatar el Arca de la Alianza en compañía de Indiana Jones? Una vez entré tan de lleno en la lectura que tuvo que venir la monja y zarandearme para que me enterase de que me estaba llamando.

En vista del mal uso que daba a mi capacidad, mis padres me cambiaron de Colegio. Hacía tiempo que yo era consciente de mi superdotación, y sé que eso ayudó a que me admitieran.

Era un Colegio mixto. Por entonces estaba en 5º E.G.B. y empleaba un vocabulario muy selecto para esa edad. Me agradaba la precisión y aspiraba a decir exactamente lo que quería, determinado el más leve matiz y sin usar comodines. Lo que más deseaba era tener amigos, y para ello sabía que habría de comportarme, expresarme y sentir igual que ellos y eso fue lo que hice.

Abandoné mi antigua forma de expresión por el reducido y estereotipado vocabulario de los que quería como amigos. En las clases dejé mi ensimismamiento y me dediqué a hablar y a hacer gamberradas, incluso traté con todas mis fuerzas de que me cayera mal el profesor y enamorarme de algún chico. Mis esfuerzos, no fueron vanos, pronto llegué a ser entre los chicos “uno más”, apreciaba más la amistad fiel de los niños que de las niñas. Era la que mejor me llevaba con ellos y también tenía amigas. Entonces me sentí completamente feliz, era lo menos parecido al prototipo de superdotado: traviesa, rebelde, muy buena en deporte,... Pero la felicidad duró poco. Me explicaré. Hasta entonces mis padres habían sido mis confidentes, les contaba todo y seguía sus consejos, pero cuando comencé a reprimirme más de lo normal ellos notaron el cambio y se fueron poco a poco irritando. Lo que más les importaba era mi nuevo lenguaje. Yo debía elegir: mis padres o mis amigos. Teniendo en cuenta que el día se me pasaba entre el colegio, donde me quedaba a comer, y las academias, en las que había empleado la misma técnica con iguales resultados, y viendo que a mis madres sólo la trataba por la noche y a mi padre sólo algunos meses al año (trabaja fuera), resolví que mi verdadero mundo se desarrollaba con los otros niños. Por tanto opté por seguir ocultando mi verdadera personalidad en beneficio de mis relaciones sociales (aunque seguía sacando buenas notas). Para evitar en cierto grado las riñas continuas, adquirí, en cambio, una nueva personalidad para casa.

Era una sumisa, y aprendí a no contar a mis padres lo que hacía en el Colegio, sabiendo que no lo aprobaran.

Había una sola cosa en el colegio en la que me gustaba esforzarme al máximo: era la redacción. Hacíamos una a la semana, y realmente parecía merecer la pena. Mis escritos eran a veces poéticos, cuidados, y en ellos afloraba mi perdido vocabulario. Pero la reacción de mis compañeros cuando leía estas redacciones era despectiva, la que se dedica al “pelota empollón”. Decían que era cursi, así que cambié a un estilo más vulgar y gracioso. Sólo en ciertas ocasiones escribía “a mi manera”: en las redacciones para concursos, que no eran leídas en clase. En esta gané 2 ó 3 premios provinciales.

En medio de la mascarada, escondido en algún rinconcito, estaba mi verdadera persona haciéndose más y más borrosa. Como lo que nunca quise fue renunciar totalmente a lo que de verdad de gustaba, de vez en cuando dejaba airearse a mi cerebro pensando en cosas de más valor y dificultad. Me gustaba divagar acerca del sentido de la vida, la forma del Universo, la posibilidad de un vacío total –la nada– y sus supuestas propiedades, etc.

Según adquiría confianza en mi medio empecé a mostrar mis habilidades en clase. Lo hacía especialmente en las horas de Ciencias Naturales, que siempre me gustaron. Contestaba a todas las preguntas que hacía el profesor, hasta que él mismo tuvo que

pararme los pies con un doloroso y humillante comentario, de este tipo que tanto odio y he tenido que sufrir muchas veces: “¡Ya está la Enciclopedia! Pero ¡es que no puedes dar una oportunidad a los demás?” Si hay algo que me repugna es que me comparen con una computadora o una enciclopedia. Desde aquel momento supe que mi capacidad sería perjudicial si no la ocultaba al menos en parte.

La ruptura total con mis padres se vio acelerada por la pubertad. A los doce años me uní al grupo de chicas que buscaba ser más independientes. Aumentó mi rebeldía en el “yo” escolar: molestaba más en clase y mi conducta era como un reto a los que dictan las normas. Adopté al hablar algunos “tacos” y comencé a usar el término “tío” o “tía” como los demás.

Esta actitud ganó la aprobación de los chicos y chicas de mi curso, compensando muy bien el rechazo que pudieran hacer sentido por mi superioridad en el campo académico. Aquel fue el mejor curso de mi vida. Tenía todos los amigos que quería, era la chica más apreciada de la clase,... era el sueño de cualquier chaval de mi edad, y me hizo creer que había valido la pena sacrificar mi “yo” diferente.

Durante la Navidad, emitieron en T.V. un programa sobre los niños superdotados, mi madre, muy interesada, apuntó todos los datos que se proporcionaron y a los pocos días logró ponerse en contacto con una Asociación.

En los últimos tres años, sobre todo, yo había pasado por diversos gabinetes psicológicos, además de un test realizado en el colegio. Mis padres habían hablado con numerosos profesionales que les pudieran informar sobre cómo tratar mi caso.

Desde el momento en que dejé de confiar en mis padres, todos los problemas los tenía que arrastrar sola. Quizás para cualquier otro chico o chica que se los hubiera planteado no hubiesen representado lo que para mí, debido a mi carácter pesimista e introvertido. Estas cuestiones no eran en absoluto algo por lo que mis padres me hubieran reprochado nada, pero me abstuve de contárselas porque no quería verme obligada a aceptar su respuesta como la correcta. Además, no me gusta que me enseñen o me dirijan: prefiero ser autodidacta y pensar las cosas por mí misma.

Estos problemas eran aquellos que me había ido planteando desde los 10 años, y que habían ido adquiriendo forma y consistencia en mi mente. Mirando a mi alrededor me daba y me doy cuenta de que soy mucho más consciente que cualquier niño y que muchos adultos. Y es esta conciencia y mis limitados recursos para hacerlos frente lo que provoca que estos problemas me absorban como abismos sin fondo.

Viendo la degeneración de la sociedad que me rodea, la bajeza del género humano –me incluyo–,... viendo los problemas que penden de un hilo sobre nosotros, y que nadie más parece advertirlos o prefieren dejarlos para las nuevas generaciones, de desespera pensar que no puedo hacer nada.

Mi aspiración es ayudar a solucionar alguno de estos problemas, librando a mis hijos y nietos de vivir bajo su amenaza. Pero, ¿qué puede hacer una niña de 12 años frente a peligros que los dirigentes mundiales no saben cómo evitar?

Llegué a la conclusión de que si había venido al mundo con una capacidad superior era para Algo. Mas la ignorancia de ese “Algo” y el miedo a equivocar el camino me hundían aún más. Los días que me ponía a pensar acababa sumida en la depresión, de modo que prefería no hacerlo, demasiada conciencia, responsabilidad, miedo.

Supongo que fueron todas estas cuestiones las que hicieron que encarara el nuevo curso con ánimo de sacarlo lo mejor posible. Por primera vez en mi vida ¡tenía deseos de estudiar!

Me favoreció que 8º de E.G.B. fuera un curso fácil. No era muy teórico, sino práctico y para comprender: eso había sido desde siempre mi fuerte. Aun así, la diferencia de nivel con los cursos anteriores era notable, y pese a mi esfuerzo, la falta

de costumbre de estudio compensó mis notas y éstas no variaron respecto a las obtenidas hasta entonces.

Lo que sí cambió visiblemente fue mi comportamiento en clase. Había en clase dos personas que atraían y dominaban a todos los demás. Una, la delegada de curso y el otro, un chico que por su rebeldía, su mal comportamiento y malas notas era una especie de ídolo, de “James Dean” para la clase. Daba la casualidad de que no hacía migas con ninguno de los dos. La situación que se creó en torno a mí es difícil de describir pues influyeron varios puntos poco determinados:

La antipatía hacia los dos líderes, que en poco más de un mes convencieron a más de la mitad de la clase, incluso a mis antiguos amigos, de que yo era una “estúpida empollona orgullosa” con ganas de lucirse.

Mis calificaciones, las mejores de la clase, aunque no me hubiera importado ser superada por alguien.

El abandono de mi agresividad hacia los profesores, y muchos otros detalles, negativos para los demás.

En resultas de este coctail, uno a uno mis ex amigos dejaron de dirigirme la palabra. Me llamaban “chula” cuando salía a dar la lección, a pesar de que yo intentase imitar la actitud de otras de despertaban más simpatía. Cuando fallaba las preguntas recibía una salva de aplausos e insultos del “público” y por si fuera poco, sin recibir ningún tipo de apoyo por parte de los profesores aunque se dieran perfecta cuenta de lo que sucedía.

Por otras circunstancias, que rodearon este momento, la situación se hizo más dura: en el patio nadie me hablaba. Me insultaban, me atacaban... Me rompían los trabajos, me pintaban los libros y me despreciaban. Según mis notas fueron mejorando a lo largo del curso, el odio de mis compañeros era mayor, mis notas eran además de la causa de mi aislamiento, mi consuelo.

Mis nervios comenzaron a resentirse, me encerré más en mí misma y acabé por convencerme de que era un monstruo. Me gustaban las clases porque eran materias interesantes, pero lloraba por tener que ir a aquella batalla diaria.

Durante un tiempo soporté las burlas e insultos intentando ser amable y simpática,... para recibir desprecios aún peores. No dije nada en casa porque temía la reacción de mis padres: pensaba que aún sería pero si me veían como una delatora.

Cuando en casa me veían llorando, inventaba alguna excusa y quitaba importancia a la situación. Mi madre notaba algo pero yo siempre negaba sus sospechas. Finalmente, una semana antes de las vacaciones de Navidad, unos dolores de estómago me llevaron a ver a un especialista quien diagnosticó una úlcera sangrante debido a la tensión nerviosa. Después de aquello no me quedó más remedio que contarle todo a mi madre. Esta me dio algunos consejos y el curso se reinició con menos tensión (en parte porque no estaba, mis notas no se habían hecho públicas). Pero pronto todo volvió a su estado anterior. La evaluación siguiente, tras las notas, me iba igual de mal tenía que soportar en clase los comentarios en voz baja de mis compañeros, aguantar que me rompieran los lapiceros o los libros y que me tiraran cosas. Estaba al borde de una depresión, entonces es cuando mi madre decidió acudir a mi tutor. A pesar de que sabía lo que estaba ocurriendo, no había dado muestras de querer defenderme. En realidad no me tenía mucho aprecio: la delegada era su alumna favorita, y... me miraba tan mal como sus discípulos. Sin embargo, mi madre fue a explicarle mi estado y él prometió ayudarme y entrevistarse conmigo. Resultó ser un gran consuelo oírle: “¡no exageres...!”, “¡no te molestan tanto! Además lo que pasa es que tú tienes ganas de lucirte y de llamar la atención. Así no es de extrañar que se metan contigo...”. Esa fue su ayuda. Lo que logró fue que yo aún me desesperara todavía más; hasta entonces,

creía contar con la simpatía de los profesores pero tan rara y antipática, tan “monstruo”, que ni ellos me querían.

Total, que en vista de que no podía seguir así, mis padres me buscaron una plaza en otro Colegio, sin que nadie del mío lo supiera.

En la cuarta evaluación nos hicieron un test psicológico. Yo no puse mucho empeño, lo hice más bien como entretenimiento, pero el resultado fue el más alto del curso. También había un apartado en el que se estudiaban las relaciones en la clase; bien sabido que mi clase era la peor del curso en compañerismo, yo fui quien di el mayor nivel de rechazo, casi el máximo, aunque también fui la que mayor aproximación a la realidad había tenido al prever ese resultado.

Coincidiendo este test con una carta de la Asociación interesándose por mi situación, se difundió entre mis compañeros el rumor de que yo era superdotada y quería irme a una escuela especial. Lo que faltaba. A las caras de odio se unieron las de asombro, curiosidad y despecho, y me vi obligada a desmentir el rumor con un rotundo: “¿yo superdotada? ¡pero qué dices! ¿una escuela para superdotados? Y ¿qué iba a hacer yo entre esas máquinas?

Porque naturalmente así es como nos consideran: máquinas. Y en mi situación no me podía permitir que una noticia semejante espachurrara aún más mi maltratado prestigio.

Los últimos días de curso se hicieron más llevaderos, hasta entonces yo, como todas me evitaban, pasaba los recreos en una esquina alejada del patio, leyendo. Me había leído tres colecciones completas de libros de la biblioteca escolar. Pero tres chicas de mi curso se acercaron, y me hablaron hasta que abandoné mis libros y empecé a ser yo quien las buscaba al salir de clase.

Una vez llegado el verano y las vacaciones salimos juntas y nos hicimos buenas amigas. Pero yo no podía olvidar lo que me había sucedido: ya estaba marcada. Era un verdadero trauma. Debido a eso, toda mi seguridad estaba perdida. Aunque no demostrara nada, yo siempre tenía la sensación de que era para mis amigas como un “pegote”. Temía que me rechazaran, me esforzaba por ser simpática, y con ello obtuve una tensión nerviosa tal que casi en todas las ocasiones me veía obligada a volver a casa pronto con dolor de estómago y vómitos. Ni aun tomando un tranquilizante se me pasaba, al contrario: según se acercaba el curso próximo el terror aumentaba.

Me habían aceptado en el nuevo colegio pero yo ya tenía miedo de todos los niños. Pensaba que también allí me despreciarían y no sabía cómo enfrentarme a ellos. Había llegado a ser muy tímida y no quería volver al colegio. Además, para apoyar mi convencimiento de que yo nunca encajaría bien entre chicos “normales”, bastaron las declaraciones del Director de mi antiguo colegio cuando fui a recoger mi libro escolar y otros documentos. A la pregunta de mi madre de si sabía de por qué me iba, él declaró que sospechaba que era por el rechazo recibido en clase. Afirmó que no debía tomarlo tan a pecho, que en el nuevo colegio me iría mejor; aseguró que era lógica la reacción de los chicos y chicas: lo que ocurría era que yo llamaba demasiado la atención, y la solución a mis problemas era no hacer tanto como hacía, sino esforzarme menos y procurar no destacar.

Mi madre casi “le retuerce el cuello” allí mismo, al oírle aconsejar al director del “mejor” colegio de la ciudad aquello que ella me había prohibido desde los seis años.

En vista de todos estos problemas mi madre me convenció para que fuera a la consulta de una psicólogo, total que estuve yendo allí para adquirir seguridad y habilidad social, sin embargo, encontrándome en la consulta con chicos y chicas con verdaderos problemas psicológicos (síndrome de Down, dislexia, etc.), me sentía incómoda. Como no había en la ciudad ningún gabinete psicológico únicamente para

superdotados, no quise volver. Mas sólo con saber que conocía toda habilidad social, ya había recuperado parte de mi seguridad.

Con mis amigas me sentía más suelta y natural, nos entendíamos perfectamente y la separación (nos cambiamos de colegio dos de las cuatro) no empeoró nuestra relación. Aún hoy somos inseparables. Ellas saben que soy inteligente aunque no les he dicho que soy superdotada, ni me arriesgaré nunca. Sea como sea, entre ellas no necesito reprimirme tanto: me aceptan como soy, y si ellas me fallaran mis primeras amigas, creo que me volvería a hundir.

En el nuevo Colegio no conocía a nadie así que tuve que empezar desde el principio. Me porté lo suficientemente mal en la primera evaluación como para que todos pensaran en mí sin recelo. Con mi conducta, nadie podía calificarme de “empollona”, y además saqué malas notas (sólo dos sobresalientes, el resto notables). De modo que en la primera evaluación me gané la simpatía de mi curso de 1º de B.U.P. y seguí siendo amiga del resto del curso.

Por fin, a mediados del año escolar mi madre me propuso suavemente acudir a un grupo de seguimiento de chicos superdotados. En contra de las previsiones de mis padres, la idea me entusiasmó. Ciento que no me gustaba acordarme que era superdotada, pero también era verdad que un curso de ese tipo era lo que yo siempre había buscado. Este se impartía los sábados por la mañana en Valladolid. De modo que al sábado siguiente cogimos el autobús y nos presentamos allí.

El Programa abarcaba Técnicas de Estudio, Concentración y Atención problemas de Ingenio, Creatividad, Orientación Profesional, Trabajo en equipo, Seguimiento y ayuda psicológica individualizada, etc. Otra parte importante era el tiempo libre para tener la ocasión de relacionarse con otras personas como tú. También se hacían excursiones para cultivar el aspecto físico y hacer visitas culturales.

Yo estuve acudiendo al curso bastantes sábados pero comprobé que me quitaba mucho tiempo de estudio así que tuve que dejarlo. Realmente, en algunos aspectos, como en las Técnicas de Estudio, yo ya no necesitaba orientación: sabía cómo debía hacerlo y si estudiaba de otra forma era consciente y voluntaria. Por eso no me gustaba que trataran de llevarme por el “buen camino”. Pero por otra parte me apenó tener que abandonar mi grupo justo cuando empezaba a funcionar bien y ya nos conocíamos. Incluso le habíamos puesto un nombre que yo sugerí “Nemesis”. El grupo, aunque estuve poco tiempo en él, me mostró que yo no era un “bicho raro”, ninguno lo éramos.

Que seamos superdotados no implica que hagamos genialidades o algo especial. Para que llegáramos a hacerlas necesitábamos recibir ayuda y estímulos desde pequeños: en el colegio, en casa... Si nadie nos echa una mano nuestra capacidad será siempre potencial, no llegará a ser utilizada ni aflorar o reflejarse en resultados excepcionales.

En el Colegio mi aburrimiento seguía siendo supremo. Sólo en Dibujo hacía algo y no me aburría. Además de las broncas por estar distraída o hablando, me gané la manía de un profesor por corregir sus garrafales errores. Parecía ser yo la única de la clase que no estaba dispuesta a memorizar que la aerofagia fuese una enfermedad de los pulmones, y este detalle u otros parecidos se llevaron 6 ó 7 sobresalientes que me había merecido a lo largo del curso.

Pero después de lo pasado el curso anterior, todo eso no me parecía nada a cambio del aprecio de los demás.

El curso escolar ha acabado sin problemas con los chicos. He recuperado mi seguridad y de nuevo tengo amigos, aunque las secuelas de lo que me pasó permanecen. Sin embargo, quiero afrontarlas sola y me niego volver a un psicólogo.

Estuve de nuevo en Valladolid, fue hace poco, y tuve la ocasión de ver la actividad de otros superdotados más pequeños. Verdaderamente, da pena que se pueda

perder lo que podrían llegar a ser, que se sientan tan distintos, que tengan tantos problemas y que nadie lo sepa. Es una lástima que haya tantos otros en las mismas condiciones que no esté recibiendo ninguna ayuda. Es una pena pensar que algún día lo puedan pasar tan mal como lo pasé yo y otras como yo. Me da rabia ver a esas niñas tímidas que pasan desapercibidas, cuyos traumas particulares las atacan sin que digan nada, sin que su personalidad las permita revelarse. Verán, yo tuve suerte. Siempre he sido como un chico, y ese no resignarse del todo de ellos, hizo que se descubriera mi superdotación. Como era traviesa, mis buenas notas disimulaban (hoy en día tener buenas notas es algo despreciables entre los alumnos), y aún así lo pasé mal, aun con ayuda exterior.

Pero imagínense a tantas otras niñitas como yo, que aun se ven obligadas a reprimir más su naturaleza..., es horrible. Yo ahora, tengo 15 años más bien soy un camaleón: mis ideas y mis razonamientos, mi rendimiento, depende del ambiente que me rodea. Por miedo al rechazo aun no me he atrevido a discutir con nadie de cosas importantes, o hacer algo que les pueda disgustar, sino que hago y doy ante cada uno lo que él quiere que haga y dé. Convenzo a cada cual de que estoy de acuerdo con él.

Lo malo es que no sé ser “yo misma”. No soy capaz de exteriorizar mis ideas, he perdido mi verdadera forma de hablar, me he convertido en “individuo medio” allá donde vaya. Quien diga que ser superdotado es un “don”, no sabe lo equivocado que está. Además de todo lo anterior, a los superdotados se nos cuelgan encima todas las responsabilidades; todos piensan que es maravilloso nuestro estado, que somos felices y no tenemos problemas. Por una parte no nos ayudan en nada, nos mortifican, pero luego exigen de nosotros que hagamos genialidades, aunque nos maltraten moralmente, no aceptan que tengamos ningún fallo. La frase: “¿cómo tú, tan inteligente, hablas en clase?” me ha perseguido toda la vida, en boca de aquellos que no se inmutaban ante mi aislamiento, incluso los profesores, adultos con más capacidad de juicio, creen en el tópico del superdotado como una computadora silenciosa y poco humana.

No es ningún “don” atormentarse desde pequeñitos con los problemas del mundo. Hay algunas cosas que los niños no deberían conocer tan bien para poder ser felices, pero los superdotados las descubrimos muy pronto.

No es una gracia tener constantemente miedo a defraudar, a no dar lo que esperan de ti.

No es bueno sentirse diferente, ver que te tratan como si fuéramos un espécimen raro.

No es bueno tener que ocultar lo que eres para poder convivir en la sociedad.

Todo eso no es bueno, ni justo, y por eso he aceptado escribir estas memorias. Espero que con ellas la gente 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”.

19 – 7 – 90

En un estudio efectuado por García Yagüe, los resultados indican que el número de niños bien dotados que entran en conflicto parece aumentar con los años, al comparar 1º (6 años) y 3º (8 años) de EGB. El porcentaje de chicos bien dotados que citan los profesores por su agresividad en determinadas ocasiones, aumenta también de forma llamativa, así como su pérdida de interés por el estudio, o por el Colegio y su tendencia a distraerse.

La tónica general hace pensar que los bien dotados aprovechan poco sus posibilidades durante el Ciclo Inicial: unas veces ya dominaban a la entrada

los niveles programados para la salida, y otras porque mejoran muy poco su nivel de aprendizaje de 1º a 3º de EGB (en la actualidad Primaria). Además un número importante empieza a rezagarse durante el Ciclo y salen de él con notas altas y buena reputación, pero con graves deficiencias de base (García Yagüe, 1986).

"una de las Ideas Claves sobre la enseñanza es que ésta debe de partir de las ideas y experiencia previa de los alumnos. De no tomar en consideración este punto de partida, es probable que estemos ofertando a nuestros alumnos actividades que no se ajusten a su nivel de aprendizaje, bien porque insista sobre algo que ya está dominado o adquirido o bien porque son propuestas muy alejadas de lo que el alumno es capaz de realizar incluso con ayuda de otros. Ambas circunstancias pueden tener la misma consecuencia negativa para los alumnos:

- 1.- No aprender, no cambiar, no progresar.
- 2.- Crear posibles reacciones de rechazo o desinterés, y por tanto disminuir la motivación de aprender del alumno".

El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada para el nivel de su habilidad y capacidad, un nivel para el cual estén preparados. El aprendizaje significativo implica ampliar nuestra mente. Cuando a los niños se les plantean exigencias excesivas o insuficientes, aprenden muy poco (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

Barbara Clark (Presidenta del World Council for Gifted and Talented Children, 1997-2001, profesora de la California State University) indica que el daño neuronal a causa de la no utilización del potencial humano llegando a las conclusiones siguientes:

1.- La cantidad de dentritas neuronales se incrementa con la estimulación, al igual que aumenta el potencial por las interconexiones neuronales y la complejidad del pensamiento.

2-. El estrés y la tensión provocan un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbico que provoca la desaparición de neuronas cerebrales.

3-. La formación reticular, el sistema límbico y el tálamo seleccionan activamente los estímulos y responden positivamente a la novedad, lo inesperado y a la información discrepante, aumentando su potencial activo.

En resumen, así pues, se puede afirmar que la falta de estimulación adecuada. Ocasiona no sólo que los alumnos no desarrollen plenamente su potencial sino que la tensión y el estrés que ello les provoca lleva a una merma de dicho potencial.

A modo de resumen, siguiendo a Renzulli, la Superdotación de Escuela también puede ser denominada superdotación de aprendizaje de lecciones o de realización de tests. Es el tipo que más fácilmente mide el CI u otros tests de habilidades cognitivas, y por esta razón es también el tipo más comúnmente utilizado en la selección de estudiantes para su ingreso en programas especiales. Las habilidades que las personas muestran en el CI y en los tests de aptitudes son exactamente los tipos de habilidades más evaluadas en las situaciones de aprendizaje escolar. En otras palabras, los juegos que las personas realizan en los tests de habilidad son parecidos en su naturaleza a los juegos que los profesores utilizan en la mayoría de situaciones de aprendizaje de lecciones. La investigación nos dice que los estudiantes que tienen una alta puntuación en los

tests de CI son también normalmente los que tienen mejores notas en el colegio. La investigación también ha demostrado que estas habilidades de aprendizaje de lecciones o de realización de tests, normalmente permanecen estables a lo largo de los años. Los resultados de esta investigación deberían conducirnos a algunas conclusiones obvias sobre la superdotación de escuela: existe en varios grados; puede ser identificada mediante técnicas de determinación estandarizadas; por lo tanto, deberíamos hacer todo lo que esté al alcance de nuestra mano para realizar las modificaciones apropiadas dirigidas a los estudiantes que tienen la habilidad de cubrir el material curricular regular con altos grados y niveles de comprensión. La compresión o compactación del currículum (Renzulli y Reis, 1982), un procedimiento utilizado para modificar el contenido curricular con vistas a adecuarlo a aprendizajes avanzados, y otras técnicas de aceleración, deberían representar una parte esencial de cualquier programa escolar que pretenda respetar las diferencias individuales, diferencias que son claramente evidentes a partir de las puntuaciones establecidas mediante los tests de habilidad cognitiva.

Sobre diferentes conceptos relacionados con la sobredotación

Es importante conocer una terminología exacta y la diferenciación con otros términos utilizados frecuentemente en el campo de la superdotación, para lo cual se pueden consultar las obras de Benito (1994) y Gagné (1995), que aparecen en la bibliografía.

De acuerdo con Gagné, el **talento referencia la desarrollo elevado en área determinada** como música, artes gráficas, ajedrez, deportes y otras similares. El destino de los talentos específicos en dominios como la música, el ajedrez o los deportes es muy variable y depende más del valor social otorgado a ese talento, de las oportunidades para obtener una instrucción especializada y de la propia dedicación del niño en esa área.

Las familias desempeñan una función central en el desarrollo de los talentos del niño; inicialmente actúan como maestros y, gradualmente, concentran las actividades y adquisiciones en las áreas de interés del niño para motivar su curiosidad y motivar la exploración a través del juego. A medida que se establece el interés, los padres buscan instrucción más formal en maestros y tutores expertos y pasan a desempeñar la función de directores... Durante la adolescencia, el manejo de la red social se transfiere al individuo talentoso, aunque el apoyo de los padres sigue siendo muy importante.

Ayudar a un niño talentoso exige un extraordinario compromiso de tiempo y energía. Sin duda la disfunción o inestabilidad familiar afectan a la capacidad de los padres para reunir los recursos apropiados para un niño talentoso. Los padres se deben dedicar a los cursos o clases, interactuar con los maestros, asistir a las competiciones, controlar la tarea y la práctica en el hogar, y acceder a las oportunidades existentes. Estas demandas afectan su trabajo, un costo doble porque las lecciones, los programas y los materiales especiales frecuentemente son muy costosos. Otros miembros de la familia también contribuyen a ceder su atención y recursos de los padres... Es comprensible que las presiones para que el niño tenga éxito son un importante factor de estrés. Para que todo esto funcione, el niño, debe internalizar esfuerzo y compromiso en el área del talento... Asimismo, la maduración del

niño talentoso está llena de riesgos, y la promesa puede no cumplirse (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

En el caso de Mozart, su padre era un músico muy reconocido en su época e introducido en la Corte, lo que le posibilitó a su hijo viajar y mostrar su capacidad. Su padre jamás descuidó su formación y buscó los mejores profesores en las ciudades a las que se desplazaba, sacrificó su carrera y la de su hermana para beneficio de Mozart. A pesar de esto, Mozart nunca tuvo problemas con su hermana.

*La **precocidad** hace referencia a la posesión de habilidades que suelen aparecer en individuos de media más mayores; designa el desarrollo avanzado de alguien en comparación a los compañeros de la misma edad.* Todavía permanece como un término muy apropiado para describir las habilidades por encima de la media, bien las naturales o las sistemáticamente desarrolladas, desde el nacimiento hasta la adolescencia. Por ejemplo, un niño que en lugar de comenzar a caminar a los 12 ó 15 meses lo hace a los 9 meses, diríamos que es precoz a nivel psicomotor, concretamente en marcha.

En cuanto al **prodigo**, Feldman (1986) estudió este tema con detenimiento y definía el fenómeno como *la ejecución en un campo intelectualmente absorbente a nivel de profesional adulto antes de la edad de los 10 años. El prodigo es el especialista más precozmente especializado.* El niño prodigo por excelencia ha sido Mozart.

Para Albert (1975), **genio** es alguien que, sin tener en cuenta las demás características que pueda poseer o le hayan atribuido, produce durante un largo período de tiempo, un grueso de trabajo que tiene una significativa influencia sobre muchas personas durante muchos años; requiriendo de dichas personas, así como del individuo en cuestión, la adaptación a una serie diferente de actitudes, ideas, puntos de vista, o técnicas antes de que todos puedan tener paz mental, es decir, sentido de resolución y conclusión.

Relación entre precoz, talento, prodigo y superdotación a través del caso de un niño y la teoría de Gagné.

Jesús, según su desarrollo biográfico puede ser considerado como **Precoz** en lo referente al desarrollo y primeros aprendizajes: "A los dos meses era capaz de reconocerse a sí mismo en un televisor mientras se le filmaba en directo con una videocámara..., alrededor del año y medio era capaz de mantener una conversación, a los 2 años y medio recortaba con tijeras y escribía su nombre con mayúsculas..., al año y dos meses aprendió a mantenerse limpio tanto de día como de noche..., a los 2 años y medio conocía los colores, los números, las letras y hacía puzzles de 20 piezas..., a los 3 años y medio aproximadamente hacía puzzles de 500 piezas y leía cifras de cinco dígitos..., uno de sus libros preferidos es el Quijote que leyó en edición juvenil a los 5 años..., desde los siete meses se mueve al ritmo de la música".

La capacidad de aprendizaje es excepcional (sobredotación intelectual, CI= 161). Jesús ha sido acelerado un curso en Educación Primaria, que es lo permitido actualmente.

En el ámbito de la música con 10 años está cursando 2º de Secundaria lo que corresponde a cuatro cursos por encima de su edad.

Aprende todo con suma facilidad.

En lo referente al procedimiento de información, se observa mayor maduración:

- Memoria auditiva, es capaz de reproducir cualquier pasaje musical oído, y captar sus matices expresivos.
- Memoria a largo plazo: siempre interpreta en público las piezas de memoria, sin partituras.
- Jesús destaca al tocar partituras “a primera vista” (sin estudio previo) de una dificultad muy superior a lo propio de su edad. Esta cualidad implica:
 - Una alta velocidad de percepción y procesamiento de la información visual: leer dos pentagramas simultáneamente, identificar notas o acordes, extraer todos los elementos rítmicos, y expresivos.
 - Una elevada y rápida capacidad de relación de lo que se va leyendo con las diferentes técnicas pianísticas previamente aprendidas para aplicarlas en función de la fuerza expresiva, etc.
 - Buena memoria para recordar la información procesada de cara a su ejecución.
 - Unos elevados conocimientos musicales para que lo que se interprete tenga un sentido musical.
 - Una elevada coordinación viso-manual de cara a ejecutar instantáneamente lo que se lee, teniendo en cuenta todos los elementos antes descritos.

Esta cualidad no está relacionada con el ritmo de la maduración neurológica, sino con la capacidad del sistema neurológico, ya que muchos grandes intérpretes no llegan a tenerla jamás. Los especialistas dicen que si no se tiene esta cualidad se puede mejorar con los años y con el estudio, pero que nunca se llegará a un nivel capaz de sorprender o llamar la atención.

Para todos los niños que estudian piano el interpretar pasajes ‘pianísimos’ resulta muy complicado, ya que cuando lo intentan apenas les suenan las notas. Jesús tiene superado este problema desde el inicio de sus estudios musicales, lo cual implica una maduración precoz de este aspecto de la psicomotricidad fina.

Jesús es considerado como **Talento** por sus profesores y jurados de los concursos a los que se ha presentado.

¿Es prodigo?

En el conservatorio en que estudia muchos profesores se refieren a él como ‘el niño prodigo’. En el último concurso al que ha concurrido presentó una obra contemporánea que sorprendió al jurado ya que la consideraban propia de adultos. Uno de sus profesores considera que toda la música que interpreta es de adultos.

Ninguno de sus profesores ha trabajado con él la creatividad, es innata en él, absorbe la información, aprende las técnicas, ‘exprime’ a sus profesores información que va más allá de lo concreto del momento, y con todo esto y su imaginación crea sus propias partituras. Compone bastantes piezas al año, sin

recurrir a ningún instrumento para ver como suena su música antes de escribirla. La música brota en su cabeza y la plasma directamente en el papel pautado. Con 9 años recién cumplidos compuso una misa para 38 instrumentos y 10 voces. Puesto que la misa le resultaba imprecisa como forma musical, recurrió a estudiarse la partitura completa del Requiem de Mozart, para poder entender qué carácter tiene cada pasaje de la misa.

La forma de escribir sus composiciones también es peculiar ya que utiliza la escritura vertical (escribe un compás para todos los instrumentos antes de pasar al siguiente), sin que ello signifique que no utilice técnicas contrapuntísticas: en sus procesos creativos imagina que lo debe sonar en cada instrumento, ‘lo oye en su cabeza’ y lo escribe.

Tiene una elevada capacidad metacognitiva: en su primer curso de coro fue capaz de descubrir, por sí mismo, casi todas las técnicas contrapuntísticas.

Pero, por encima de todo, lo que más destaca en Jesús es su sensibilidad musical y personal. Cuando a los 7 años oyó el ‘Stabat mater dolorosa’ del Stabat mater de Pergolesi no pudo evitar las lágrimas. Esta sensibilidad queda patente en sus interpretaciones pianísticas públicas (*ver apartado de Las Sobreactividades en el capítulo ‘Aproximación a la Teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski. En “Desarrollo y educación de los niños superdotados” (Benito, 1992)*.

Un niño con sobredotación intelectual puede ser precoz, prodigo y talento, pero no un genio.

La prevalencia de niños con dotes académicas superiores, difiere claramente entre los grupos socioeconómicos, con proporciones más elevadas de niños superdotados en familias de clase media que en las de clase baja. Dejando de lado 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 los de los padres de menos ingresos y más estresados, cuya propia educación generalmente es más limitada y con una tendencia más negativa. Por lo tanto, **es muy importante descubrir y estimular a los niños con una elevada capacidad que provienen de hogares con bajos recursos** (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

La cuarta disposición sobre la Recomendación 1248 (1994) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, relativa a la educación de los alumnos superdotados, reseña la necesidad de reconocer las necesidades especiales lo más pronto posible y la necesidad de que la educación especial para estos niños sea realizada a partir del nivel de preescolar.

En España, la Orden del 29 de Abril de 1996, sobre la escolarización de los alumnos con sobredotación intelectual, señala que, la adecuada respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales exige identificar y evaluar éstas de forma temprana y precisa. En la Orden del 24 de Abril del 1996, que regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración del periodo de escolarización obligatoria, se contempla la posible anticipación del inicio de la escolarización obligatoria, es decir la admisión temprana en el primer curso de educación primaria.

Al igual que García Yagüe (1986), creo que el resultado más relevante habría que buscarlo en el impresionante número de chicos bien dotados que se encuentran en contornos deficitarios y sin posibilidades. Casi la mitad de niños

bien dotados viven en condiciones muy deficitarias para su educación y posible promoción.

Un niño brillante y adaptado, que va a buenos colegios y es apoyado en casa, invertirá la mayor parte de su aptitud fluida en las habilidades cristalizadas de su cultura. Por el contrario, el niño igualmente brillante, pero que vive en una casa en la que no se valora la cultura y que va a escuelas ordinarias, no invertirá su inteligencia fluida. Su rendimiento escolar será bastante peor que el de un alumno moderadamente brillante que invierta toda su aptitud en la escuela (Colom, 1995).

Sobre la identificación

Sternberg (1997) manifiesta que históricamente hay en Estados Unidos tres tradiciones sociopolíticas que se infiltran en la educación. Cada una de estas tradiciones surge de un punto de vista un tanto distinto de la educación norteamericana y del fenómeno de la aplicación de tests, al mismo tiempo que influye de diferente manera en aquélla y en éste: "...La tradición hamiltoniana al ala derecha, tanto en educación como en política... El aspecto crítico de ésta, desde el punto de vista educativo, es que no se puede conceder el autogobierno al pueblo, que el pueblo necesita la dirección de una élite gobernante. En su libro "The Bell Curve", Herrnstein y Murray comparten esa creencia cuando hablan del surgimiento de esa élite cognitiva (de elevado cociente intelectual), que finalmente tendrá que asumir la responsabilidad de las masas irresponsables (de bajo cociente intelectual) que no pertenecen a la élite y que no pueden cuidar de sí mismas. Desde esta perspectiva, los menos dotados intelectualmente necesitan un gobierno paternalista que se haga cargo de ellos, mientras viven su vida en sus distantes pero bien ordenados enclaves. Abandonados a sí mismos, crearían el caos, como siempre... Pero, ¿quiénes forman la élite intelectual?, ¿cómo encontrarlos?, y ¿cómo educarlos?. La respuesta más simple a estas preguntas es: mediante alguna forma de test que mida la inteligencia... Cuando Inslee Clark y Yale comenzaron a tomar primordialmente el SAT, ocurrió que quienes carecían de buenas conexiones familiares (riqueza, posición social, contactos) tuvieron una oportunidad de ingresar... Sin embargo, los resultados de los test no cumplieron la función sustitutiva que ellos esperaban. Por ejemplo, demasiados muchachos de Nueva York tuvieron buenos resultados en la prueba de selección para el ingreso a la universidad. También los judíos y los asiáticos puntuaron desproporcionadamente bien... Al darse cuenta, las universidades comenzaron a buscar "diversidad" y exigieron credenciales mucho mejores a sus aspirantes... Introdujeron un precio exorbitante para asistir a una universidad de élite... Pero la cosa no paró allí. Las universidades aún dieron preferencia a los "legados"(solicitantes cuyos antecesores habían ido a esa universidad) y a los "casos de desarrollo"(solicitantes cuyos padres eran asquerosamente ricos)... De modo que lo que comenzó como un intento de democratizar el ingreso a las universidades no fue por ese camino, pese a las intenciones mayoritariamente honorables de los funcionarios encargados de la admisión....

...La tradición jacksoniana al ala izquierda, tanto en educación como en política... Jackson creía que todo el pueblo era igual, no sólo en tanto seres humanos, sino también en términos de competencias, es decir, que cualquier persona serviría también como cualquier otra en el gobierno, en un jurado o en casi cualquier puesto de responsabilidad. Para este enfoque de la democracia,

los individuos son esencialmente intersustituibles... Desde este punto de vista, no hace falta que dividamos la escuela en secciones, lo que sólo sirve para garantizar privilegios artificiales de un grupo sobre otro. Ni necesitamos test de inteligencia ni de otras habilidades, que insisten en lo mismo. Si un grupo no tiene tan buenos resultados como otro en el acceso a los recursos, y si fracasan los esfuerzos para introducir la paridad entre ambos, es preciso conceder ayudas al primero hasta que alcance la paridad, sin tener en cuenta el rendimiento, pero sí la capacidad, porque en la perspectiva jacksoniana todo el mundo es igual, no sólo humanamente, sino, en última instancia, respecto a su capacidad... El punto de vista jacksoniano ha dado rienda suelta a los estragos de nuestro sistema educativo. En nombre de la inclusión plena, los niños con graves inconvenientes emocionales o físicos, que requieren el mayor esfuerzo del maestro y la atención exclusiva del asistente, se incluyen en la gran corriente mayoritaria del aula regular, lo que deja al resto con una atención sólo fragmentaria del maestro. A los estudiantes que podrían destacarse se los mantiene a raya para que se conformen a la norma del grupo del nivel más bajo, y a los niños que apenas pueden entender lo que sucede en el aula se les mantiene en ella para servir una meta evasiva y engañosamente igualitaria. En verdad, hoy los padres reclaman que se clasifique a sus hijos como discapacitados o hiperactivos para que reciban de la escuela recursos extraordinarios. ¿Puede haber un sistema más perverso de asignación de recursos? Creamos la ficción de que igualdad de oportunidades significa instrucción idéntica para todos, y cosechamos lo que sembramos: un sistema educativo que no beneficia plenamente a nadie...

... Hay una tercera fuerza en el pensamiento político y educativo norteamericano, que en cierto modo se ha perdido, o por lo menos ha atraído menos atención de lo que merece. Es la fuerza representada por la tradición jeffersoniana en el pensamiento político norteamericano... Desde este punto de vista, la finalidad de la educación no es favorecer o fomentar una élite, sino permitir que los niños tengan oportunidades para usar plenamente las capacidades que poseen... De esta suerte, tenemos necesidad de aplicar test a los niños, pero con una amplitud mucho mayor que nunca en el pasado, para asegurar que no se desperdicie ningún talento, como ocurre hoy en día sin ninguna duda. Proporcionamos a cada niño la educación que mejor se adapte a ese niño concreto, y a los que destacan en un campo determinado queremos darles el estímulo extra que los impulse a los niveles más altos de realización de que sean capaces...

Mi posición en materia de educación y de test proviene de la perspectiva jeffersoniana. Pero lo que ahora orienta nuestro uso de los tests es la perspectiva hamiltoniana, mientras que en la enseñanza en el aula domina la jacksoniana".

Desde luego comarto la opinión de Sternberg en cuanto al **uso de los tests y la educación**, pero en España es con bastante frecuencia olvidado el empleo de estos tests para llevar a cabo el diagnóstico (evaluación) que pueda dar lugar a una adecuada intervención educativa, y la enseñanza suele ser igualitaria para todos (es decir deficitaria para todos).

Por norma general, los tests de CI muestran unas cotas aceptables de fiabilidad y validez, siempre y cuando se utilicen tests bien diseñados en manos de psicólogos cualificados y bajo unas condiciones adecuadas de evaluación (Wilson y Grylls, 1992).

Feldhusen y Jarwan (1993) indican que, a pesar de las críticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia (Snyderman y

Rothman; 1988), éstas permanecen entre las más útiles (Barland, 1989), son las mejores medidas de la habilidad intelectual (Gallagher, 1975; Snyderman y Rothman 1988) y es el método más preciso de identificación de niños superdotados (Sattler, 1982). Las pruebas de inteligencia individual son muy útiles para identificar superdotados con bajo rendimiento (Davis y Rimm; 1985, Whitmore, 1981), los pequeños superdotados en edad escolar (Robinson y Chamrad, 1986), los niños superdotados con trastornos asociados (Kauffman y Harrison 1986), y para tomar decisiones en lo que se refiere a la admisión temprana y aceleración (Feldhusen y Baska, 1989).

Zigler y Seitz (1982) opinan que a pesar de los muchos inconvenientes de una puntuación de CI (cociente intelectual), no se ha descubierto otra medida que se relacione con tantas otras conductas de trascendencia teórica y práctica...; no existe ninguna duda de que los tests de CI exploran por lo menos algunas de las capacidades que constituyen una parte importante de la cognición humana (Colom, 1995).

Sin embargo, es conveniente recordar que, aunque muchos factores externos como la ansiedad en el desempeño o la mala relación examinador-niño, pueden arrojar puntuaciones bajas no válidas, sólo con una capacidad elevada obtendrá puntuaciones altas con respecto a las normas para la edad. No todos los psicólogos tienen experiencia en la aplicación de pruebas, y pocos han tenido mucha experiencia con niños superdotados (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

Es importante considerar la conclusión de Gagné (1985 y 1991) respecto a los procedimientos de designación, propuestas de los compañeros y otras alternativas similares, como no fiables frente a los estandarizados psicométricos. Dichos procedimientos no presentan, por lo tanto, una alternativa realista a los procedimientos de identificación formales. Los resultados de los tests de inteligencia constituyen una parte importante del proceso de evaluación, pero estos datos deben ser complementados con la información mediante otras técnicas adicionales o información evaluativa de distinta procedencia: padres, profesores, etc.

Las ventajas de utilizar procedimientos estándar y replicables es que se puede medir la ejecución actual y no el potencial futuro, que es un constructo hipotético que se centra en tareas relacionadas con el desarrollo del alumno, que requiere la medida de contextos y expectativas apropiadas a su edad, que facilita la toma de decisiones y la determinación de la prevalencia de la población (Verdugo, 1994).

Desde luego me gustaría volver a reiterar que no entiendo la valoración de un niño sino es con el objetivo de una intervención educativa, no se trata de etiquetar sino de educar, por lo tanto la evaluación debe aportarnos un conocimiento amplio del alumno en los diferentes ámbitos de desarrollo. Me gustaría para exemplificar mostráros una evaluación diagnostica realizada a una alumna de 7 años de edad.

DATOS PERSONALES

Nombre.- Elisa Rodríguez Pascual

Sexo.- Mujer

Edad.- 7 años y diez meses

Escolaridad.- 2º de Primaria

A petición de sus padres

Fecha de exploración.- Enero de 2001

Realizado por XXXXXX, Psicólogo Clínico, Colegiado nº -- C.L. YYYYYY, Doctora en Psicología por la Universidad de Nijmegen (Center for the Study of Giftedness) Psicólogo Clínico, Colegiado nº -- C.L. Directora del Centro "Huerta del Rey". Presidenta de la Comisión de Evaluación e Identificación del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados, dotado de estatuto consultivo ante el Consejo de Europa.

REFERENCIAS Y OBJETIVOS

Los padres de Elisa Rodríguez consultan sobre su hija por el deseo de conocer el desarrollo psicológico de la niña. Pretende con ello una orientación y en su caso el tratamiento de la misma.

Elisa ha sido previamente Evaluada por el Orientador del Colegio, Don..., Psicopedagogo, con el WISC-R, con fecha 30-11-00 a petición de los padres. La siguiente Evaluación se hace para completar la Evaluación realizada por el Orientador puesto que según sus palabras no era posible llevar a cabo una Evaluación individual más detallada de la niña. Posteriormente a la Evaluación realizada en el Centro "Huerta del Rey" se realizó una Evaluación Psicopedagógica colectiva en el Colegio.

DATOS BIOGRAFICOS (informan los padres)

a) DESARROLLO EVOLUTIVO Y PRIMEROS APRENDIZAJES

Embarazo con amenaza de parto prematuro. Desde el quinto al noveno mes la madre tuvo que permanecer en reposo. Parto inducido. Llanto espontáneo. Lactancia natural durante ocho meses.

En cuanto a trastornos y enfermedades tan sólo destacar varicela y alergia al polen.

Desarrollo motor, del lenguaje y control de esfínteres normal.

Siempre ha sido considerada como una niña muy viva con excelente capacidad de observación y memoria: "tal vez lo que más ha llamado la atención en Elisa es que siempre se ha podido hablar con ella atendiendo a razones". "La capacidad de memoria ha asombrado a la familia. Elisa era capaz con aproximadamente 6 años de contar cuentos que previamente había escuchado en una cinta de cassette utilizando las mismas frases y palabras".

El vocabulario ha sido adelantado aunque hasta los 4 años la pronunciación fue bastante dificultosa.

Desde los 4 años pregunta por palabras nuevas que no conoce.

Ha realizado preguntas exploratorias y siempre ha mostrado interés muy alto por todo su entorno y cualquier cosa que se le contara.

Aprendió a leer a los 5 años. Desde que aprendió a leer ha mostrado una velocidad lectora normal e intenso interés por la lectura: "todas las noches tiene que leer y es necesario apagarla la luz para que deje la lectura". Le gusta leer todo tipo de cuentos y los libros de la colección 'Leo leo', y actualmente está leyendo, entre otros libros, el primer libro de Harry Potter.

Ha mostrado interés precoz por el tiempo y le ha preocupado la vejez y la muerte en los seres cercanos a ella.

Durante el desarrollo no se ha observado ambidextrismo, Elisa siempre ha tenido preferencia por la mano derecha; sí dislalias muy significativas que fue necesario tratar con logopeda de los 3 a los 5 años. En la actualidad sigue teniendo dificultad en la pronunciación del fonema /d/ que a veces sustituye por el fonema /r/ y el fonema /b/ que a veces sustituye por el /g/.

b) INFLUENCIA DE LA FAMILIA Y DEL CONTEXTO SOCIAL DEL ALUMNO

b.1) Nivel Familiar

Los padres describen a su hija como una niña inquieta, trabajadora, responsable y curiosa. La gusta respetar las normas, es disciplinada pero no ordenada. Tolerante a la frustración y perfeccionista en lo que le interesa, es sensible, afectuosa, equilibrada y sobre todo buena.

Siempre ha mostrado aprecio por la naturaleza e interés a cerca de la moralidad y la justicia: tiene ideas propias sobre lo que está bien y mal, lo justo y lo injusto, etc.

En los pensamientos y expresiones demuestra madurez. Razona muy bien sobre todas las cuestiones que se pueden presentar, entiende las razones del comportamiento de las personas".

Según sus padres los Talentos de Elisa están centrados en la capacidad de memoria, la bondad, el sentido de la estética, la facilidad para lo verbal y numérico.

La Conducta Familiar es descrita por los padres como 'buena'. La autonomía de la niña es normal. En casa ayuda a las tareas domésticas y recoge sus cosas.

Los padres son comprensivos y cariñosos, la relación con la niña es estrecha y amorosa. Manifiestan estar, por lo general, de acuerdo sobre la manera de educar a su hija.

La Familia está compuesta por los padres, Elisa y un hermano más mayor, Manuel, de 14 años con el cual se lleva bien la mayoría de las veces.

Los Estudios alcanzados por los padres son Superiores. Ambos padres trabajan, la madre como Psicóloga y el padre como Funcionario. Los Recursos son suficientes para cubrir las necesidades básicas de la familia. El Hábitat de la niña es adecuado.

* NOTA: Como acontecimiento especial en la vida de la niña destacar el fallecimiento del abuelo paterno hace 4 años aunque Elisa era muy pequeña y trató poco con él, durante mucho tiempo sintió añoranza hacia el mismo, añoranza que continúa hasta la actualidad. En la prueba del TAMAI observamos que Elisa contesta afirmativamente a la cuestión: "A veces tengo ganas de morirme". Cuando lo observamos la preguntamos ¿por qué dices, Elisa, que a veces tienes ganas de morirte?. Y responde: "Por que así podría hablar con el abuelito y con Jesús, y allí no habría ni la ETA ni guerras".

b.2) Relaciones Sociales

Elisa es una niña muy sociable, le gusta pasar parte del tiempo en compañía. En el Colegio se lleva bien tanto con los niños como con las niñas y actualmente tiene una pandilla con la que especialmente se encuentra muy satisfecha, de echo muchos días pide quedarse en el comedor para poder jugar más con sus amigos.

Elisa se relaciona bien tanto con niños como con personas adultas. La gusta relacionarse con todo tipo de niños ya sean de su edad, mayores o menores que ella.

Según su Profesora, Doña María Hernández González, Elisa es una niña querida por la mayoría de sus compañeros.

Por lo general, Elisa en sus relaciones con los demás, sigue las reglas del juego, se gana fácilmente nuevos amigos y se muestra en grupo como una más.

b.3) Recursos Sociales y Culturales de la Zona

Elisa vive con sus padres y hermano en Valladolid. Tiene a su alcance una serie de recursos sociales y culturales propios de una ciudad de las características de Valladolid, realizándose diversas actividades programadas que son organizadas preferentemente por su Ayuntamiento, por la Junta de Castilla y León, Clubes, Asociaciones, etc. Elisa como actividad extraescolar hace Inglés y Natación. Este año por orientación de la Profesora de Inglés pasó a un curso superior.

TECNICAS Y PROCEDIMIENTO

a) TECNICAS

- Escala de Inteligencia Stanford-Binet (Terman-Merrill, Forma L-M)
- WISC- R (Escala de Inteligencia Wechsler para niños, Revisada)
- MSCA (Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños)
- Matrices Progresivas de Raven, Escala Color (Revisada)
- Escala de Alexander (Prueba del Passalong)
- Escala de Madurez Mental de Columbia
- Test Gestáltico Visomotor de Laureta Bender
- Test de Retención Visual de Benton (Administración A, Forma C)
- Test Boehm de Conceptos Básicos
- Reversal Test
- Test de Vocabulario en Imágenes, Peabody
- Test de Aptitudes Cognoscitivas Primaria I, Forma 1
- Teacher Rating Scale
- Test de Aptitudes Escolares (TEA-1)
- Pruebas Psicopedagógicas de Aprendizajes Instrumentales de R. Canals y otros
- Test de Creatividad de Wallach y Kogan
- Cuestionario de Personalidad Infantil ESPQ
- Escala de Conducta de Conners validada por Farré y Narbone (1997)
- TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil)
- Test del Árbol de Kosh
- Test de la Familia de Corman
- Pl. P. Prediagnóstico Infantil
- Cuestionario Biográfico U. de Denver
- Entrevista familiar
- Observación

b) PROCEDIMIENTO

Entrevista preliminar y aplicación de las pruebas en 6 sesiones y cumplimentación de cuestionarios por parte de los Padres y Tutora.

CONDUCTAS DURANTE LA EXPLORACION

Elisa se adapta perfectamente a la situación de evaluación. Colabora en todo lo que se le pide. Se muestra comunicativa, educada, inquieta, segura, perseverante, reflexiva y curiosa.

Es trabajadora, no necesita de estímulos y elogios para realizar las tareas, efectuando estas de forma activa.

Los Repertorios Básicos de conducta para el aprendizaje están bien desarrollados, emplea el contacto ocular, cumple órdenes y permanece un tiempo prolongado trabajando con el adulto. La capacidad de atención y concentración durante la evaluación fue elevada.

No se aprecian diferencias dignas de mención a las ya reseñadas en la evaluación de las distintas técnicas y tareas realizadas.

INTEGRACION DE RESULTADOS

a) FUNCIONES PREDISPOSITIVAS

Como hemos comentado los Repertorios Básicos de Conducta para el Aprendizaje están desarrollados y la Motivación Escolar es adecuada atendiendo a la presentación de estímulos.

La Capacidad de Atención y Concentración sostenida es Normal-alta correspondiendo a una edad equivalente aproximada de 9 años (Subtest de Retención de Dígitos del WISC-R, Pt= 12, edad equivalente a 9 años y diez meses; Stanford, edad equivalente aproximada a 9 años).

b) FUNCIONES ADQUISITIVAS INTEGRADORAS

La Madurez Perceptiva es Normal-alta correspondiendo a una aproximada edad de 8 años (Reversal Test, nº de errores esperados 9.7, obtenidos 0, Centil 99).

La Memoria Visual y Habilidades Visoconstructivas son Altas correspondiendo según las respuestas correctas obtenidas a una edad equivalente de 10 años y según la valoración de los errores a una edad equivalente de 9 años (TRVB, PDA= ?, PDE= 6).

La Aptitud Visomotora es Normal-alta correspondiendo a una edad equivalente aproximada de 8 años (Bender, nº de errores esperados 4.9, obtenidos 4).

La Rapidez Asociativa es Normal-alta correspondiendo a una edad equivalente de +7 años y diez meses (Claves, Pt= 13). Esta prueba está muy relacionada con el rendimiento escolar pues nos habla de la rapidez para escribir.

c) INTELIGENCIA

Inteligencia "Superior" (Stanford, CI= 145; WISC-R, CI= 143, CIV= 143, CIM= 133; MSCA, CGI= 132). La Edad Mental en el Stanford es de 11 años y diez meses.

En el WISC-R realizado por el Orientador del Colegio, Don, las puntuaciones obtenidas fueron: (CIV= 153, CIM= 134), CI= 150.

La Capacidad de Razonamiento Abstracto es Excepcional, Elisa puede aprender de forma muy rápida y manejar dicha información de forma correcta (Raven Color, CENTIL 75 baremo correspondiente a niños de 9 años).

En todas las pruebas del WISC-R obtiene puntuaciones superiores a lo esperado para su edad cronológica destacando especialmente en las pruebas que exigen: riqueza en el lenguaje, comprensión y fluidez verbales, razonamiento abstracto, capacidad asociativa y percepción visual, relaciones espaciales, comprensión social, captación de secuencias causales y memoria de formas (Puntuaciones típicas: Vocabulario Pt= 19, Semejanzas

Pt= 13, Diseño con Bloques Pt= 15, Comprensión Pt= 19, Arreglo de Dibujos Pt= 16 y Composición de Objetos Pt= 13).

También destaca en tareas donde es importante la agudeza visual y conocimiento del medio y memoria remota (Figuras Incompletas Pt= 17 e Información Pt= 15).

Es de destacar que en 5 de las pruebas alcanza una edad equivalente igual o superior a 13 años y dos meses (Arreglo de Dibujos edad equivalente a 14 años y diez meses; Aritmética edad equivalente a 13 años y dos meses; Vocabulario edad equivalente a 14 años y dos meses; Comprensión edad equivalente a 15 años y seis meses y Figuras Incompletas 15 años y diez meses).

Existen diferencias significativas de rendimiento entre las pruebas verbales y las manipulativas o de ejecución (CIV= 143, CIM= 133).

La Capacidad General de Razonamiento basada en la manipulación de conceptos, expresados mediante dibujos o formas geométricas, es Muy Alta (Columbia, Centil 97; Punt. edad de Desv.= 130).

En Inteligencia Práctica, que indica aptitud para estudios técnicos, mayor facilidad para aprender siguiendo métodos técnicos que esquemas teóricos tradicionales y habilidad para resolver problemas prácticos no estrictamente académicos, Elisa obtiene CIP= 174, lo que nos indica unas aptitudes excepcionales.

d) NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

En relación con los objetivos y contenidos de 2º de Primaria, según consta en su Informe Escolar, éstos han sido superados de forma satisfactoria menos en dos áreas en que necesita mejorar: caligrafía y ortografía.

En cuanto a las CAPACIDADES para llevar a cabo los objetivos y contenidos, destacamos:

En Comprensión y Fluidez Verbal en castellano alcanza una edad aproximada de 10 años y medio (Peabody, intervalos confidenciales de edades equivalentes de 10 años y tres meses a 11 años y tres meses); Stanford, Vocabulario= edad equivalente a 10 años; WISC-R, Vocabulario Pt= 19, edad equivalente a 14 años y dos meses).

El Aprendizaje de los Conceptos Básicos es Normal (CENTIL 99, baremo 1º de Primaria). De los 50 conceptos básicos de la prueba del Boehm a Elisa no le falta por aprender ninguno.

La Capacidad de Razonamiento Numérico y Manejo Automático del Símbolo es Muy Alta (Aritmética Pt= 18, edad equivalente a 13 años y dos meses). Elisa es capaz de resolver los problemas de suma, resta, multiplicación y en los que está implícito el concepto de división.

Se ha observado en la resolución de problemas matemáticos emergencia de la capacidad metacognitiva la cual no suele surgir de forma masiva hasta la adolescencia y mejora la capacidad del pensamiento.

Según los padres, Elisa muestra interés por los juegos matemáticos y comprende estos en alto grado: "comprende muy bien el lenguaje y conceptos matemáticos".

En las Escalas de McCarthy el nivel de desarrollo alcanzado en las diferentes áreas ha sido:

+ Escala Verbal. Permite determinar la capacidad del niño para expresarse verbalmente, así como la validez de sus conceptos verbales, CENTIL 98.

+ Escala Perceptivo-manipulativa. Permite determinar la capacidad de razonamiento cuando se necesita manipular material, CENTIL 95.

+ Escala de Memoria. Evalúa la memoria en relación con los estímulos visuales y auditivos, CENTIL 90.

+ Escala Numérica. Intenta evaluar la facilidad del niño para manejar números y su capacidad para comprender términos cuantitativos, CENTIL 85.

+ Escala de Motricidad. Evalúa la coordinación del niño tanto en tareas en que se halla implicada la motricidad gruesa como aquellas en que lo está la motricidad fina, CENTIL 97.

* En las pruebas de "Coordinación de piernas y de brazos" de las Escalas McCarthy obtiene unos niveles de desarrollo correspondientes de +8 años y medio en ambas. **Elisa** muestra interés y habilidad por las actividades físicas.

* Observación de la Lateralidad. Hemos observado que **Elisa** utiliza para escribir y dibujar la mano derecha y para atrapar objetos y tiro al blanco la mano derecha. De ojo tiene tendencia diestra.

En lo referente a las **Aptitudes Cognoscitivas** más influyentes en el aprendizaje escolar ha alcanzado un Total General de Aptitudes, CENTIL 97 en el baremo de 2º de Primaria; lo cual posibilita a **Elisa** tener éxito en 3º de Primaria.

En lo referente a las **Aptitudes Escolares** teniendo en cuenta que estas son el resultado de la inteligencia, lo aprendido a nivel del medio, así como de la personalidad e intereses, **Elisa** ha obtenido los resultados (Test de Aptitudes Escolares, TEA-1)

	CI 8 años	Centil 3º Primaria
- Factor Verbal	117	70
- Factor de Razonamiento	138	97
- Factor de Cálculo	108	45
- Total General de Aptitudes	121	80

De lo cual se desprende que **Elisa** tiene unas aptitudes escolares Excepcionales lo que le posibilita el éxito escolar en 4º de Primaria.

En la **Batería colectiva BTDN** de la Empresa C.E.I.S. pasada por el Orientador del Colegio, el Psicopedagogo Don con fecha 25 de Enero de 2001, en el área de desarrollo intelectual, ha obtenido las siguientes puntuaciones:

- Aptitud Verbal, Centil 94
- Aptitud Numérica, Centil 97
- Aptitud Global, Centil 96.

En las **Pruebas Psicopedagógicas de Aprendizajes Instrumentales** ha obtenido las siguientes puntuaciones (Baremo 2º de Primaria, puntuaciones 1 a 10):

- a) Rapidez lectora, Pt= 4'5
- b) Comprensión lectora, Pt= 7
- c) Ortografía natural, Pt= 4'5
- d) Rapidez de cálculo, sumas, Pt= 9
- e) Rapidez de cálculo, restas, Pt= 5
- f) Rapidez de cálculo, multiplicaciones, Pt= 5'5 (baremo 3º de Primaria).

De lo que se desprende que **Elisa** puede tener éxito en 3º de Primaria si bien necesita mejorar la rapidez lectora y ortografía.

Del análisis cualitativo en el ámbito de la lectura, destacar que Elisa comete errores de omisiones, cambio en sonido consonántico y adición de sílabas. En el ámbito de la escritura comete alteraciones.

Elisa presenta dificultades específicas de aprendizaje de lectura y escritura. Los niños malos lectores con CI alto no son diferentes de los malos lectores con CI bajo. Stanovich ha propuesto la noción de ‘estrategia compensatoria’ para dar cuenta de lo que permite a los niños más inteligentes paliar, especialmente por medio del proceso inferencial, los déficits primarios ante los que se encuentran.

En cuanto a las Aptitudes Específicas:

*) La **Creatividad** medida mediante el Test de Wallach y Kogan teniendo en cuenta los criterios de Unicidad (respuestas únicas dadas a un ítem) y Cantidad (nº de respuestas a un ítem) es **Muy Alta**.

e) ESTILO DE APRENDIZAJE Y TECNICAS DE ESTUDIO

e.1) En la Escala de Evaluación realizada por su Profesora Doña María Hernández González, sus puntuaciones son Altas en cuanto a las características de aprendizaje y motivación en la tarea.

ESCALA DE EVALUACION

A) Características del Aprendizaje, Centil 92

- 1.- Utiliza un amplio vocabulario con fluidez, **Alto**
- 2.- Tiene más información sobre muchos temas que la mayoría de los de su nivel, **Alto**
- 3.- Generalmente aprende/capta nueva información muy fácilmente, **Por encima de la Media**
- 4.- Quiere conocer/saber más sobre la mayoría de las cosas. Hace preguntas comprometidas y provocativas, **Alto**
- 5.- Ve similitudes y diferencias; comprende ideas abstractas muy fácilmente, **Alto**
- 6.- Dispuesto, observador alerta; de una película o historia capta toda la información, **Alto**
- 7.- Lee mucho por su cuenta. Prefiere libros de nivel avanzado, **Por debajo de la Media**
- 8.- Resuelve las cuestiones meditándolas; utiliza la lógica; trata de analizar el material complicado, **Por encima de la Media**
- 9.- La tarea académica con respecto a la clase, **Por encima de la Media**
- 10.- Reconoce relaciones (p.ej. "causa-efecto"), a nivel social, **Alto**

B) Compromiso/Motivación en la tarea, Centil 89

- 1.- Con un tema de su elección se vuelve absorto y realmente interesado, **Alto**
- 2.- Es presumido, bravú, muestra iniciativa, **Por encima de la Media**
- 3.- En el trabajo que le interesa desde el principio necesita menos motivación externa para conseguirlo, **Alto**
- 4.- Se afana por conseguir la perfección; es autocrítico, **Por debajo de la Media**
- 5.- Requiere poca ayuda (dirección) del profesor, trabaja bien el sólo, **Por encima de la Media**
- 6.- Muestra un interés maduro en problemas/planteamientos no usuales para su edad, **Alto**
- 7.- A menudo es fanfarrón, testarudo en sus convicciones, **Por encima de la Media**
- 8.- Le gusta organizar las cosas y/o personas y/o situaciones, **Medio**
- 9.- Acaba las tareas en el tiempo propuesto e incluso menos, **Medio**

10.- Tiene uno o varios intereses principales. Busca actividades complejas y desafiantes, Por encima de la Media.

Como podemos observar tanto las características de aprendizaje como las motivacionales son adecuadas para el aprendizaje escolar.

e.2) De la opinión que manifiesta la alumna, Elisa se considera una buena estudiante pero no una buena atleta. Piensa que los demás reconocen que es inteligente y se considera popular entre los demás estudiantes. Se considera sociable, cordial y comprensiva. Cree que es una persona que comprende y acepta a los demás y que es fácil ponerse de acuerdo con ella.

Disfruta trabajando con problemas matemáticos abstractos y con cosas mecánicas y científicas. Le gusta trabajar de forma independiente en proyectos especiales. Piensa que su trabajo es original y se considera capaz de proporcionar una gran cantidad de ideas y soluciones. A Elisa no le preocupa ser diferente a los demás, le agrada estudiar temas difíciles y desafiantes.

Elisa cree que sus Aptitudes están centradas en las Artes Visuales y Artísticas, la Capacidad Psicomotriz y la Capacidad de Liderazgo.

f) EVALUACION DE LA HISTORIA DE APRENDIZAJE ESCOLAR

Según sus padres, Elisa no fue a la Guardería. Fue al Colegio a los 3 años y se adaptó sin dificultad.

El primer año escolar estuvo con una Profesora, Doña Margarita, según la cual Elisa era una niña sociable y muy comunicativa aunque le resultaba difícil entenderla y eran los otros compañeros los que servían de ‘interpretes’.

Elisa en ningún momento dejó de hablar y la dislalia tampoco le impidió la adecuada relación con los niños.

Durante los cursos de 2º y 3º de Infantil tuvo otra Profesora, Doña Angeles, según la cual Elisa era una niña sociable y obediente. A veces en clase ayudaba a otros compañeros en tareas de autoayuda.

Según su Tutora actual, Doña María Hernández González, Elisa no tiene dificultades de aprendizaje escolar, a veces se distrae fácilmente, es inquieta, normalmente termina las tareas que empieza, a veces no es constante, es respetuosa y acepta las indicaciones de la Profesora.

Actualmente, en relación al Colegio Elisa manifiesta alegría, asiste con normalidad, está en el curso que le corresponde y se lleva bien con su Profesora.

Relación Familia-Centro

La relación y colaboración entre los Padres y el Colegio ha sido la adecuada. Se suelen entrevistar con la tutora dos o tres veces al año. A los padres les preocupa que la enseñanza no esté acorde con las necesidades de la niña.

g) ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Elisa es una niña capaz de aprender con facilidad y rapidez en tareas académicas. Las tareas repetitivas o de reproducción son las que menos le gustan y le motivan. Su forma de aprendizaje es fundamentalmente inductiva a través de la indagación y el descubrimiento. La voluntad que tiene en dedicar un tiempo determinado a la “investigación” y el esfuerzo en desarrollar una tarea que le interesa es grande: “alcanza gran concentración con cualquier tarea que le interesa pudiendo dedicarle horas”.

Sus intereses están centrados en los deportes, la lectura, el inglés, en pintar, hacer manualidades y jugar con el ordenador.

En las Escalas de Conducta de Conners cumplimentadas por su Tutora Doña María Hernández González, no ha obtenido puntuaciones por encima del punto de corte del cual el factor es patológico ni en déficit de atención, ni en hiperquinesia ni en trastornos de conducta.

El método de enseñanza más adecuado para Elisa dadas sus características de aprendizaje sería el inductivo o de descubrimiento (Snow y Yallow).

h) ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD Y ADAPTACION ESCOLAR, SOCIAL Y FAMILIAR

A nivel de Personalidad los elementos más sobresalientes definen a Elisa como una niña ligeramente abierta y muy madura, capaz de controlar los sentimientos y adaptarse a la realidad que le rodea. Tolerante a la frustración.

Calmosa, prudente y ligeramente dominante. Muy consciente con sus obligaciones y las normas que le rodean no actuando por conveniencia propia. Muy emprendedora, sensible y sociable. La integración social es normal, respeta y considera a los otros y cuida su imagen de cara a su aprobación. Noble y sencilla, segura de sí misma, con buen ajuste de ansiedad lo que le hace estar satisfecha con las cosas que realiza y con sus éxitos en lo que desea.

En general, atendiendo a los factores de segundo orden, Elisa muestra ligera extroversión.

En el Test del Árbol de Kosh, éste se encuentra situado en la zona centro de la hoja. Los signos más característicos que aparecen son base ancha, ojo en el centro del tronco y copa esférica, signos de inhibición evolutiva, sociabilidad, adaptación, miedo a la vida real, independencia, fuerza imaginativa, deseos de vivencias, obstinación, capacidad de abstracción, inventiva, originalidad y creatividad.

Elisa Rodríguez, según el TAMAI, muestra una Muy Buena Adaptación Personal: no presenta problemas de Desajuste Disociativo ni Autodesajuste.

En el área escolar, presenta, igualmente una Muy Buena Adaptación Escolar, no presenta problemas a nivel de Laboriosidad ni de Aversión a la Institución ni Aversión al Aprendizaje. No presenta problemas de Indisciplina.

Socialmente muestra Muy Buena Adaptación. Presenta un adecuado Autoajuste Social, no muestra Agresividad Social ni Disnomia: tiene un comportamiento ajustado con la realidad social no chocando con esa realidad ni con la normativa social. No presenta problemas de Restricción Social ni a nivel de Introversión ni de Hostiligenia.

En el Test de la Familia de Corman, se observan ligeros conflictos. La familia dibujada es la suya propia. Dibuja en primer lugar a la madre, en segundo lugar al hermano, en tercer lugar a su padre, en cuarto lugar a la gata y en quinto lugar a sí misma. Considera el más bueno "no se, todos son muy buenos. Mi hermano me regala tazos, mi mamá me hace cosquillas y mi papá me ayuda a hacer los deberes. A todos los quiero mucho. Si tuviera que elegir entre papá y mamá, quiero más a mamá y entre Manuel y 'Sera' quiero más a Manuel. Pero a todos los quiero". "La gata es la menos buena porque no tiene sentimientos". "La más feliz es mi mamá porque siempre está muy contenta conmigo". La menos feliz "es la gata o mi padre porque no se quieren mucho entre sí". Duda si ser la gata porque todo el mundo la toca o ser mamá "porque es muy

buenas y quiere mucho a la gata y me regala lo que la dan y sabe lo que son los sueños. ¡Qué mamá más buena!“.

De lo anterior y de la observación de los dibujos se desprende que para **Elisa** la figura más importante de la familia con la cual se identifica es la madre. La relación con el padre no es del todo satisfactoria mostrando disconformidad con el mismo. La relación con su hermano es normal. Se observa en la niña adecuado autoconcepto e identificación de rol.

*Según el TAMAI, muestra una adecuada satisfacción con el clima familiar. Los estilos educativos de los padres, según el criterio de **Elisa**, son evaluados como adecuados, considerando que están cerca de un estilo personalizado que se caracteriza por el amor, cuidado y respeto a su autonomía.*

*Según el criterio de **Elisa**, no se constata discrepancia educativa entre los padres.*

Los criterios de fiabilidad de la prueba se consideran correctos a nivel de contradicciones, sin embargo las puntuaciones a nivel de proimagen son elevadas, esto indica una personalidad confiada, adaptada, lo cual en ningún momento invalida la prueba.

ORIENTACION Y OBJETIVOS DE INTERVENCION

Elisa Rodríguez es una niña de inteligencia superior ‘superdotada’ (*Sobredotación Intelectual*) con **Excepcional** capacidad para el aprendizaje, Inteligencia Práctica y Razonamiento Abstracto.

La Edad Mental es de 11 años y diez meses en el Stanford, prueba recomendada a nivel mundial para medir la inteligencia superior (Documento "La Educación de los alumnos superdotados", del MEC; "Desarrollo y educación de los niños superdotados", de Yolanda Benito).

*Es importante reseñar que los niños superdotados, como es el caso **Elisa**, son niños que aprenden más deprisa, ninguno tiene ciencia infusa y no aprenderán más deprisa sino se les enseña más rápido. La inteligencia de las personas no es uniforme, siempre hay áreas de mayor o menor nivel. Los niños superdotados no destacan en todo. Es el conjunto de la valoración lo que establece el nivel de aprendizaje de un alumno.*

"No debemos olvidar que las diferencias en inteligencia se manifiestan en la ejecución cuando la situación de aprendizaje exige un funcionamiento de orden superior por parte del alumno -es decir, como la típica enseñanza inductiva en contraste con la típica enseñanza programada- y/o cuando las medidas resultantes reflejan un funcionamiento cognitivo de orden superior, es decir, la retención y la trasferencia en contraste con el rendimiento inmediato" (Snow y Yallow, 1988).

Los Repertorios Básicos de Conducta para el aprendizaje están bien desarrollados, destacando la capacidad de atención y concentración.

La Madurez Perceptiva, Memoria Visual, Comprensión Verbal y Aptitudes Escolares están muy por encima de lo esperado para su edad lo que posibilita en estos momentos un elevado rendimiento a nivel escolar, en estos momentos en 4º de Primaria.

Se han observado Dificultades en los Aprendizajes Instrumentales en el ámbito de la lectura y escritura, esto puede dificultarle el elevado rendimiento académico.

La principal definición característica de las dificultades de aprendizaje en el aula es la discrepancia entre las medidas de aptitud y de logro.

Los estudios de niños superdotados con dificultades de aprendizaje han generalmente confirmado los comentarios informales de profesores y padres acerca de la

discrepancia entre el alto potencial en razonamiento abstracto, la resolución de problemas, el insight y comprensión, y la baja actuación en áreas académicas tales como la lectura.

Elisa usa habilidades superiores para compensar sus Dificultades de Aprendizaje. Las estrategias compensatorias se hacen menos efectivas mientras los niños van creciendo de ahí la importancia de la identificación e intervención precoz.

A nivel de Personalidad no se ha observado ninguna patología. **Elisa** es una niña con buen ajuste de ansiedad y seguridad en sí misma. La adaptación es buena a nivel personal, escolar y social. Se observan ligeros conflictos familiares.

*El desarrollo emocional de los niños superdotados intelectualmente como es el caso de **Elisa** no es fácil debido principalmente al desfase existente entre su edad mental y su edad emocional que no tiene por qué ser equiparable. Tienen una comprensión del mundo de los adultos no viéndose acompañada de una madurez emocional para enfrentarse a él, lo cual puede ser causa de ansiedad.*

Es una niña de Necesidades Educativas Especiales debido a su excepcional capacidad para aprender. El aprendizaje en la escuela puede resultarle lento y repetitivo, causándole frustración y aburrimiento lo cual hace disminuir la motivación escolar.

Como todo niño necesita experiencias de aprendizaje adecuadas que le motiven y le constituyan una satisfacción y un reto personal puesto que el no tener estas oportunidades puede ocasionarle inhibición intelectual y como consecuencia bajo rendimiento y desajustes emocionales. Todo niño tiene derecho a una educación según sus necesidades y características que optimice su desarrollo.

Según la Guía Funcional del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial "una de las Ideas Clave sobre la enseñanza es que ésta debe de partir de las ideas y experiencia previa de los alumnos. De no tomar en consideración este punto de partida, es probable que estemos ofertando a nuestros alumnos actividades que no se ajusten a su nivel de aprendizaje, bien porque insista sobre algo que ya está dominado o adquirido, o bien porque son propuestas muy alejadas de lo que el alumno es capaz de realizar incluso con ayuda de otros. Ambas circunstancias pueden tener la misma consecuencia negativa para los alumnos:

- 1.- *No aprender, no cambiar, no progresar.*
- 2.- *Crear posibles reacciones de rechazo o desinterés, y por tanto disminuir la motivación de aprender del alumno".*

Según Vygotsky "la enseñanza debe ser dirigida a la zona de desarrollo próximo. Esta zona es simplemente la distancia existente entre lo que el niño puede realizar independientemente y por sí mismo y a donde puede llegar con la ayuda de adultos o compañeros más adelantados". Vygotsky sostiene a su vez que los niños más inteligentes tienen una zona de desarrollo más amplia.

Las niñas superdotadas "encajan" pretendiendo ser menos capaces de lo que realmente son y este hábito, a menudo, se vuelve en una autopropósita autocumplida - Efecto Pigmalion- (Borland, 1986).

*Para el niño superdotado (sobredotación intelectual), como es el caso de **Elisa**, las propuestas educativas en el Colegio, considerando la igualdad de oportunidades, se traducirían en Aceleración, Adaptaciones Curriculares Significativas y Clases Especiales. Al igual que ante el caso de cualquier otro niño de Educación Especial, nadie se va a poner a discutir si esta o aquella forma de intervención es mejor ni peor sino, cuál de estas vías se adapta al nivel de desarrollo actual y necesidades del niño.*

Del conjunto de la valoración realizada se aconseja las siguientes intervenciones:

a) A nivel escolar y de acuerdo con el Real Decreto 696/1995 de 28 de Abril de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (B.O.E. 2 de Junio) que bajo las orientaciones del Equipo Psicopedagógico del Colegio, se realice la ACI considerando el desarrollo actual de la niña.

Igualmente se orienta la compactación del currículo de manera que Elisa tenga opción de realizar la aceleración de un curso en Primaria optimizando durante los cursos de 3º y 4º de Primaria los Instrumentales.

Esta intervención educativa optimizaría el desarrollo cognitivo de Elisa pero sobre todo y fundamentalmente posibilitaría un mejor desarrollo más armónico, afectivo y social al posibilitarle que aprenda y comparta experiencias con niños más mayores con los cuales tiene más en común que con los niños de su edad.

Es importante además del trabajo en grupo-clase y sobre todo en grupo pequeño de manera que pueda fomentarse las relaciones con sus iguales, el trabajo en solitario y supervisado, de manera que se le pueda dirigir y orientar en diversas estrategias para abordar tareas de dificultad mayor que las de su grupo-clase.

Elisa necesita de actividades de dificultad progresiva para motivarse y presentar una actitud favorable hacia los aprendizajes y hacia las actividades escolares.

De la observación realizada se considera que esta medida es la más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización.

Susan Baun (1988), experta en niños superdotados con dificultades de aprendizaje, ofrece las siguientes cuatro recomendaciones:

1) La atención debería centrarse más en la superdotación del niño que en su dificultad.

2) Los niños superdotados con dificultades de aprendizaje deberán tener un ambiente de apoyo que valore y aprecie sus capacidades.

3) Deberían enseñarles estrategias que compensen sus dificultades.

4) Los educadores deberían ayudar a sus estudiantes a que sean conscientes de sus capacidades y dificultades y afrontarlas.

b) Es recomendable que los padres y educadores se hagan cargo y motiven la curiosidad de la niña mostrando en todo momento interés e investigando con él los temas que le surjan. No es aconsejable que la curiosidad y el deseo de aprender se difuminen.

c) Se aconseja la realización de actividades extracurriculares en las que pueda llevar su propio ritmo de aprendizaje y personas que le guíen en su realización (dibujo, idiomas e informática). Siempre a elección y considerando los intereses de la niña. Con la intención de mantener vivo el interés de aprender, adecuados hábitos de trabajo y desarrollo de las habilidades sociales mejorando la sociabilidad y afectividad de la niña. Lo que se pretende es que Elisa sea feliz y tenga las mismas oportunidades de desarrollo que otro niño.

d) Elisa está dentro del grupo de niños "superdotados" y que tiene unas necesidades educativas, cognitivas y emotivas especiales, por lo que sería conveniente un contacto no sólo con niños de su misma edad cronológica sino también con otros/as niños/as de su capacidad intelectual, lo cual puede hacer siguiendo el MEPS (Modelo Psicopedagógico y Social):

- Prevenir el fracaso escolar.

- Aumentar la motivación.
- Estimularle a investigar e interactuar.
- Darle seguridad al propiciar que conozca a alguien que piensa, siente y habla de forma similar.

e) A nivel familiar es **imprescindible** mantener el criterio compartido en cuanto a la educación de la niña pues este es causa de desadaptación. Se aconseja a no comparar bajo ningún concepto a los hermanos y educar a estos de forma diferente atendiendo a sus derechos y obligaciones. Se orienta un mayor acercamiento de la figura paterna.

f) Linda Silverman propone las siguientes **recomendaciones** para ayudar a las niñas superdotadas:

- Necesidad de identificación temprana antes de que hayan adquirido pautas de conducta que impliquen camuflaje y ocultación.
- Encontrar compañeros y compañeras con superdotación para relacionarse con ellos/as.
- Colocarlas en programas especiales.
- Impedirlas odiar las matemáticas.
- Introducir modelos femeninos con profesiones no estereotipadas.
- Involucrar al padre en sus vidas.
- Mantener altas expectativas de ellas.
- Evitar los estereotipos de género.
- Fomentar la independencia.

g) Se orienta realizar una posterior evaluación dentro de 2 años para observar su desarrollo y orientar oportunamente.

Es recomendable realizar un **seguimiento psicopedagógico**.

Todas las intervenciones recomendadas deberán ser supervisadas por un especialista.

Susana Guerra Barrera
Psicólogo Clínico

Yolanda Benito Mate
Doctora en Psicología por la Universidad de Nijmegen
Delegada en España del Consejo Mundial para la educación de niños superdotados

Valladolid, 12 de Abril del 2001

Conclusión

Como hemos observado en este ejemplo, el procedimiento de evaluación debe ser amplio y exhaustivo, utilizando múltiples procedimientos lo que hace que este modelo pueda adecuarse a la mayoría de los modelos de inteligencia y de superdotación, y sobre todo, y fundamentalmente, conocer y por lo tanto poder planificar una adecuada intervención educativa.

Recapitulando y volviendo al principio, el objetivo de todo este escrito no es otro que trabajar en consonancia con el artículo 29.1.a. de igualdad de oportunidades y **los derechos del niño** (Derechos del Niño de la Convención de 1989, ratificada por España en 1990) que establece que la educación del

niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

Y bajo mi entender los dos principios en que se deben de basar cualquier sistema educativo son el de **Equidad** y el de **Flexibilidad**.

Considero que contribuiremos en este sentido si cuando se presenten, comunicaciones, trabajos, o investigaciones, todos pedimos que se concretice de forma explícita tanto de forma cuantitativa como cualitativa la definición y el modelo de sobredotación y los diferentes términos a los que se va a hacer referencia con claridad y precisión.

Insisto no es tanto que todos estemos de acuerdo sobre como denominar a estos alumnos en concreto, sino saber si estamos hablando de lo mismo y saber por lo tanto valorar e investigar las propuestas educativas, sino es así tal vez nos pueda ocurrir lo mismo que a **"Alicia en el país de las maravillas"**, cuando después de mucho correr se encontró en el mismo camino.

Considero que las 6 Comunicaciones relativas a las **Consideraciones Técnicas sobre aspectos de definición e identificación** pueden habernos dado una visión más amplia y de mayor profundización en el tema que nos ha llevado.

Quiero en nombre de todos agradecer la lectura y atención dispensada así como el interés mostrado por muchas personas que han seguido con satisfacción el amplio y profundo diálogo producido.

Yolanda Benito

“CONSIDERACIONES TECNICAS SOBRE ASPECTOS DE DEFINICION E IDENTIFICACION”

Coordinado por Yolanda Benito,
siendo los participantes Susana G. Barrera Pérez,
Luz Marina Jaramillo y María Conceição Gomes.

IDENTIFICACIÓN, ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PORTFOLIO. TESIS SOBRE ALGUNOS ESTUDIANTES ITALIANOS CON ALTO RENDIMIENTO EN EL ÁMBITO DE LA ORIENTACION ESCOLAR

Montserrat L. Mora Aguirre,
Annagrazia Sola, y
Renato Bobbo.
Universitá di Padova (Italia)

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo resume el trabajo realizado en las tesis del máster en orientación académica y profesional (Dra. Montserrat L. Mora Aguirre, Dra. Annagrazia Sola, coordinación Dr. Renato Bobbo, *Universitá di Padova, Italia*).

El estudio tenía como objetivo seleccionar la presencia de alumnos con alto rendimiento escolar a partir de una serie de elementos presentes en la “Teoría de los tres anillos” de J.S. Renzulli. Además se investigaron aspectos relacionados con la calidad de la vida de dichos estudiantes.

1.1 Investigaciones italianas sobre superdotación.

En 1962 fue fundada la Asociación IARD por H. Pasow, A. Visalberghi y F. Brambilla como programa para la identificación y la asistencia a chicos superdotados. El objetivo de dicha asociación era el de proporcionar una serie de instrumentos para individuar sujetos dotados de alta capacidad mental general y de proporcionar asistencia psicológica, pedagógica y económica con el fin de suplir la procedencia de clases sociales pobres, con desventajas culturales.

La investigación sobre superdotados se desarrolló de 1964 a 1972 e incluyó: la construcción y desarrollo de test *culture-free* y de un test de pensamiento creativo, el *screening* de una amplia muestra representativa de las escuelas milanesas con esta batería de test, la identificación de sujetos con puntuaciones superiores al percentil 90, el estudio intensivo de una muestra de 128 superdotados examinados individualmente, entrevistas individuales, valoraciones de padres y docentes, la utilización de un programa de asistencia social, de enriquecimiento educativo y de *counseling*.

Por lo que respecta a la identificación, se llegó a la conclusión de que la mejor estrategia era una combinación de métodos de medida secuenciales, primero se suministraron test colectivos, en un segundo momento con técnicas individuales que incluían también entrevistas y valoraciones de producciones espontáneas (textos, dibujos, composiciones) y también analizando intereses y motivaciones, de este modo pudieron identificarse sujetos de alta habilidad general y también de capacidades creativas.

Una investigación más reciente, de la que se han tomado algunas ideas para el presente estudio, fue la realizada por el grupo de investigación coordinado por la Profesora Cian Orlando y el Dr. Renato Bobbo del grupo PRIUS, a partir del curso académico 1990/91 al 1994/95 con niños de Padua del último año de preescolar y de los dos primeros cursos de primaria. La investigación tuvo como finalidad analizar las características y las exigencias de niños con superdotación intelectual para individualizar programas curriculares que les permitieran desarrollar sus potencialidades. Por una parte se hizo una primera fase de identificación de sujetos con altas capacidades intelectuales, escolares o creativas y posteriormente en una segunda fase se introdujeron actividades curriculares experimentales a toda la clase, no sólo a los sujetos seleccionados; el estudio intentó subrayar la importancia del desarrollo de las capacidades de cualquier alumno. Hay que resaltar que la valoración final de los docentes fue positiva porque todos los alumnos se vieron beneficiados por las modificaciones curriculares.

El presente estudio pretende retomar esta idea de selección e identificación de ciertas necesidades curriculares por parte de algunos sujetos, pero sin excluir al resto del grupo.

1.2 La superdotación en los congresos nacionales de Padua sobre orientación vocacional.

Por lo que concierne a la orientación de alumnos superdotados, en los congresos nacionales sobre orientación vocacional organizados por la Universidad de Padua, fueron expuestas conferencias relativas a la creatividad, así como instrumentos para su identificación en alumnos superdotados y la posibilidad de proyectar acciones de orientación también para alumnos con superdotación.

Se citaron, especialmente, las aportaciones de Klement Polacek en los congresos de 2001 (*Creatividad: modelo, diagnóstico y utilización en orientación*) y de 2003 (*Predicción de la producción creativa después de varios decenios*), en los que se presentó un modelo para la detección y desarrollo de sujetos creativos ideado por Polacek e utilizado en algunas escuelas italianas de enseñanza secundaria. El modelo toma en consideración cinco componentes (habilidad general, habilidades secundarias, ambiente, ocasiones y motivación) cuya combinación da lugar a la producción creativa, siempre que se alcance un umbral mínimo en cada componente. Para desarrollar las capacidades creativas en el ámbito escolar, Polacek sugiere al profesorado valorizar la producción original de los alumnos, adoptar varios métodos de enseñanza, estimular la enseñanza autorregulada y proponer actividades que estimulen la exploración.

En el congreso de 2000, Letizia Giampietro y Angela Gropelli de la *Fondazione Comunitá Domenico Tardini* de Roma, presentaron los resultados de una investigación sobre el Test de Matrices Progresivas PM38 (*Evaluación de las potencialidades del PM38 en el pronóstico del éxito en orientación escolar y universitaria*): en esta investigación se verifica que algunos ítem del test resultan ser especialmente discriminantes y que lo que clasifica al superdotado, además de la puntuación elevada en el test, es además la solución de los ítem clasificados como discriminantes. Gropelli, además, presentó los resultados de una investigación longitudinal (*Intervención e investigación para una orientación de pronóstico en la contribución innovadora del psicólogo. Investigación longitudinal 1946-1996 en una institución de superdotados*) que evidenció, entre otras cosas, la necesidad de evaluar no sólo lo manifiesto, sino también los talentos escondidos y las situaciones inadecuadas.

En el citado Congreso de 2000, Emanuele Rossi, Chiara Busnelli y Stefania Pizzini de la *Scuola Superiore di S. Anna* de Pisa (*El riesgo de no estar “a riesgo” o la importancia de la orientación a favor de los estudiantes excelentes*) presentaron la experiencia de la Escuela de Verano de Orientación organizada por la *Scuola Superiore di S. Anna*. La actividad realizada con un grupo de estudiantes italianos seleccionados de cuarto curso de Educación Superior, permitió evidenciar la necesidad efectiva de orientar a dichos estudiantes, los cuales, sin embargo, a menudo corren el riesgo de ser desatendidos en la fase de orientación porque se cree, sin razón, que sus capacidades implican necesariamente un pleno conocimiento sobre sí mismos y una fuerte autonomía decisional.

1.3 Marco teórico.

La investigación toma como presupuestos teóricos los descritos en la “Teoría de los tres anillos”- *Three-Ring Conception of Giftedness* (J.S. Renzulli 1978/1980), uno de los modelos más utilizados en la práctica educativa.

En el modelo de superdotación hay una interacción de tres anillos o componentes:

- la *capacidad intelectual* por encima de la media, que incluye la capacidad *general* y también las *aptitudes específicas*;
- el *compromiso con la tarea*, la perseverancia y seguridad en sí mismo para afrontar un problema o tarea;
- la *creatividad*, que incluye factores como: la flexibilidad, la originalidad de pensamiento, la curiosidad o la sensibilidad hacia el detalle.

Este modelo da importancia, sea a las capacidades intelectuales que a dos componentes de rasgos no intelectivos.

En esta investigación se han utilizado una serie de instrumentos para evaluar estas tres componentes.

La teoría de los tres anillos ha servido de base a un modelo de identificación, el “Modelo de la puerta giratoria” -*Revolving Door Identification Model* (Renzulli y Reis, 1991). Este modelo sirve para seleccionar alumnos a los que aplicar programas especiales que favorezcan la creatividad y el aprendizaje de alto nivel. Para identificar al grupo de sujetos en la investigación, además de los resultados académicos, se han tenido en cuenta opiniones e informaciones de docentes y padres recogidas a través de cuestionarios.

Se han suministrado dos cuestionarios para evaluar otros aspectos. A partir de un cuestionario se han estimado las expectativas de eficacia sobre las propias capacidades, otro cuestionario ha proporcionado una serie de reflexiones sobre los niveles de satisfacción referida a la calidad de vida.

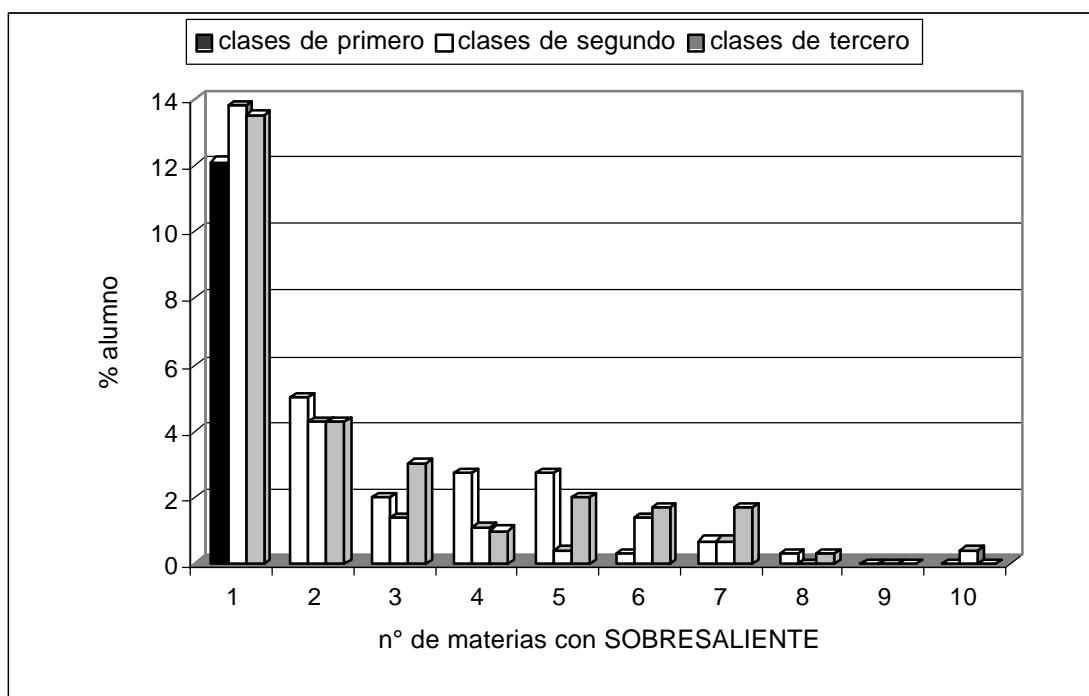
2. MÉTODO

2.1. Elección de los grupos.

La tesis analiza datos relativos a alumnos que fueron elegidos en base a su rendimiento escolar.

Los sujetos del grupo experimental y los del grupo de control son alumnos de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de varias clases de una escuela de una localidad situada al nordeste de Italia, en la provincia de Treviso.

Los sujetos seleccionados fueron los que en el curso precedente habían obtenido la calificación de “sobresaliente” al menos en cinco de las diez materias del curso y que además habían sido señalados por sus docentes en base a su alto rendimiento escolar. (Véase gráfico).



El estudio ha sido realizado durante el curso escolar 2002/2003.

El número total de alumnos de la escuela de Educación Secundaria de primer ciclo en el curso 2001/2002 era de 883 alumnos, divididos en tres cursos que corresponderían a los cursos de 6° 7° y 8° de la antigua E.G.B. que en el sistema educativo italiano corresponden respectivamente a los cursos de *prima, seconda y terza media*.

El grupo de control fue elegido entre alumnos de la misma edad en base a resultados escolares no excelentes, es decir, un número de calificaciones de “sobresaliente” inferior a cinco. Los estudiantes de esta investigación han sido elegidos entre el total de 303 alumnos de la *terza media* (edades 13-14 años).

Ambos grupos, experimental y control están formados por 5 sujetos cada uno, tres chicos y dos chicas.

Los nombres de los alumnos son convencionales para garantizar la privacidad.

Además de los cinco alumnos de cada grupo, hay otros dos alumnos más por cada grupo, un chico y una chica extranjeros a los que sólo se les han suministrado test *culture free* (PM38 de Raven y TCT de Urban) debido a sus dificultades lingüísticas.

Una vez individuados los alumnos se les han suministrado, tras previa autorización de los padres, una serie de test y cuestionarios en varias sesiones.

2.2. Instrumentos utilizados.

- El “Test de las Matrices Progresivas” de J.C. Raven (*Progressive Matrices 1938 o PM38*).
- El test “3 M – *Test di Matematica per la III Media e la I Superiore*” elaborado por la Universidad de Pavia. Este test está ideado para alumnos del segundo año de primer ciclo (*III media*) y del primer año del segundo ciclo (*I superiore*) de la E.S.O.
- El test “T.S.I. – *Test di struttura dell’Intelligenza*”o “*Intelligenz – Struktur – Test*” (forma B) de Amthauer R. ha sido suministrado para medir el razonamiento verbal. Este test tiene dos formas paralelas (A y B), se ha suministrado la forma B y de dicha forma se han suministrado solo las pruebas verbales.
- El test “T.C.T DP *Test for Creative Thinking – Drawing Production*” de Klaus K. Urban y Hans G. Jellen.
- Se han seleccionado, además, dos cuestionarios tomados de una batería de cuestionarios que forman parte del *Portfolio* de orientación de Salvatore Soresi y Laura Nota de la Universidad de Padua, batería dirigida a sujetos de 11 a 14 años:

a) El cuestionario “*La mia vita da studente*”(Mi vida de estudiante) de Salvatore Soresi y Laura Nota de la Universidad de Padua ha sido suministrado para analizar la calidad de vida del estudiante, para saber cuánto se considera satisfecho de las experiencias educativas que está viviendo. Este cuestionario consta de 36 ítem y evalúa seis factores:

- satisfacción por el propio ambiente de vida. El factor consta de 7 ítem que indican la satisfacción del sujeto por el lugar en que vive, por las actividades extraescolares que puede realizar, por la posibilidad, si fuera necesario, de contar con ayudas y apoyos;
- satisfacción por la posibilidad de tomar autónomamente decisiones. El factor reúne 9 ítem que se refieren a la satisfacción relacionada con la autonomía que el sujeto cree tener;
- satisfacción por el bienestar emotivo percibido. El factor está compuesto por 3 ítem que recogen la cantidad de malestar que el sujeto percibe sobre su situación de vida actual;
- satisfacción por la propia situación. El factor está compuesto por 3 ítem que se proponen estimular la autoevaluación sobre la satisfacción de la propia situación;
- satisfacción por las experiencias de aprendizaje escolar. Este factor consta de 10 ítem que recogen la autoevaluación de agrado relacionado con el currículum escolar;
- satisfacción por las relaciones con los compañeros de clase. Este factor consta de tres ítem.

b) El cuestionario “*Quanta fiducia ho in me?*” (¿Cuánto confío en mí?) de Salvatore Soresi y Laura Nota de la Universidad de Padua ha sido suministrado para hacer una estima sobre la eficacia que los alumnos tienen respecto a algunas de las propias capacidades. El cuestionario consta de 28 ítem y evalúa cuatro factores:

- confianza respecto a las propias capacidades de elección y de realización sobre lo que se ha decidido. El factor consta de 8 ítem que evalúan la propia capacidad realizar lo que se ha decidido;
- confianza en las propias capacidades de plantear y afrontar situaciones difíciles. Factor formado por 9 ítem que evalúa la capacidad de controlar componentes emocionales en situaciones difíciles (exámenes, conocer a nuevas personas...);

- confianza en las propias capacidades de llevar a cabo tareas difíciles y comprometidas. El factor consta de 5 ítem que evalúan la perseverancia para llevar a término una tarea;
 - confianza en las propias capacidades y en la posibilidad de éxito. Compuesto por 6 ítem que evalúan la capacidad de lograr aprender cosas nuevas o hacer amistades.
- c) El cuestionario “*Questonario per insegnanti*” (cuestionario para docentes) publicado en “Ragazzi e scuola” de Orlando Cian Diega. Este cuestionario fue utilizado en una investigación realizada en escuelas de la ciudad de Padua durante el periodo 1990/1995 y recoge las valoraciones del docente en relación a algunas áreas del aprendizaje. El test presenta 22 ítem y 5 preguntas abiertas donde se piden descripciones.
- d) El cuestionario “*Questinario per genitori*” (cuestionario para padres) es la adaptación de otro cuestionario que fue utilizado en la investigación antes citada. Esta adaptación recoge datos relativos a la composición familiar, a las actividades que se realizan en familia y a las características del hijo/a. Este cuestionario ha sido mandado por la escuela a los padres y llenado en casa.

2.3. Procedimiento.

La investigación intenta individuar una serie de características que sobresalen en alumnos con alto rendimiento escolar. Las características están especificadas en la “Teoría de los Tres Anillos” de Renzulli.

Los tres anillos son:

1. Una capacidad intelectual por encima de la media, definida como:
 - a) capacidad general o capacidad de elaboración de las informaciones y del razonamiento abstracto. Para evaluar esta capacidad se ha utilizado el Test PM38 de Raven.
 - b) aptitudes específicas o capacidades para adquirir conocimientos en un ámbito específico (matemático, musical, artístico, etc.). Para evaluar estas capacidades se han suministrado dos test: el 3M *Test di Matematica per la III*

Media e la I Superiore y el test *Test di struttura dell'Intelligenza* o “*Intelligenz – Struktur – Test*” (forma B). El primero evalúa capacidades específicas relacionadas con el razonamiento matemático y es segundo test las específicas del vocabulario y del razonamiento verbal.

2. El compromiso con la tarea o motivación referida a la energía concentrada en un problema o tarea durante un largo periodo de tiempo. Para evaluar esta componente han sido suministrados cuestionarios a padres (“*Questionario per genitori*”) y a docentes (“*Questionario per insegnanti*”). A los alumnos se les ha pasado el cuestionario *Quanta fiducia ho in me?*” (¿Cuánto confío en mí?) para evaluar la propia autoeficacia.

Del cuestionario para docentes, solo se han tenido en cuenta algunos ítem relacionados con el compromiso con la tarea (concentración, constancia en los propios intereses, constancia en las tareas exigidas y capacidad de respuesta a la tarea).

En relación al compromiso con la tarea, podemos apreciar en el gráfico del punto 2.1. la alta proporción de buenas notas (al menos cinco calificaciones de “sobresaliente” sobre un total de diez materias) con la superdotación intelectual, señalada por los docentes en el cuestionario.

3. La creatividad, que engloba criterios como la fluidez, la inventiva, la flexibilidad, la originalidad, etc. Para evaluar esta componente se ha suministrado el test T.C.T – DP *Test for Creative thinking – Drawing Production*.

Además de los resultados de este test, se han tenido en cuenta algunos ítem relacionados con la creatividad presentes en el cuestionario para docentes (inventiva, flexibilidad y originalidad).

Del cuestionario para docentes se ha decidido englobar tres ítem que, a pesar de no ser especificados en el modelo de Renzulli, evalúan la autonomía, definida como: independencia de pensamiento, independencia en la acción y autonomía en el trabajo.

El cuestionario “*La mia vita da studente*” de Soresi y Nota ha evaluado la calidad de vida del estudiante como índice de satisfacción en relación al aprendizaje.

Los cuestionarios a docentes y padres han proporcionado una serie de datos que han sido analizados a nivel cualitativo, para efectuar algunas consideraciones.

3. RESULTADOS

Una primera síntesis de los resultados emerge tras comparar la media de las puntuaciones del grupo experimental con las del de control en relación a cada prueba, los factores de los cuestionarios utilizados con las agrupaciones de ítem de la reja de valoración de los profesores; no obstante, las pequeñas cifras con las que se ha realizado este estudio inducen a considerar los resultados con cautela.

Test de Matrices Progresivas PM38

Por lo que respecta a la prueba relativa a las habilidades intelectuales generales (PM38), las puntuaciones de los sujetos del grupo experimental van de 49/60 a 60/60, correspondientes al primer y segundo grupo de la muestra considerado por Raven (sujetos cuyas puntuaciones finales superan o pertenecen al percentil 75).

La media de las puntuaciones registradas por el grupo experimental resulta superior a la del grupo de control, pero la diferencia no resulta estadísticamente significativa. Ha sido posible suministrar la prueba a los estudiantes extranjeros y también las puntuaciones de estos alumnos resultan superiores a las de los dos sujetos del grupo de control.

Prueba de matemáticas 3M.

Por lo que concierne a las habilidades intelectivas específicas, en la prueba de matemáticas las puntuaciones de los 5 sujetos del grupo experimental van de 29/50 a 46/50; respecto a la muestra normativa considerada por los autores del test, las puntuaciones totales de 4 sujetos superan o forman parte del percentil 90, mientras que la puntuación de uno de los sujetos se sitúa en el percentil 58.

La media de las puntuaciones registradas por los sujetos del grupo experimental resulta superior a la del grupo de control y la diferencia es significativa ($p= 0,002$).

Pruebas verbales TSI.

Por lo que respecta a las habilidades intelectuales específicas, en las cuatro pruebas de tipo verbal del test TSI las puntuaciones totales de los 5 sujetos del grupo experimental van de 50/80 a 71/80. Comparando éstas con las de la muestra normativa propuesta por los autores de la prueba, la distribución en percentiles para cada una de las pruebas muestra diferencias.

La media de las puntuaciones registradas por los sujetos del grupo experimental resulta superior a la del grupo de control y la diferencia es significativa ($p=0,006$).

Test TCT – DP.

El test ha sido utilizado para efectuar una primera valoración del pensamiento creativo. No obstante, hay que considerar los límites que pueden aparecer al comparar los datos (relativos a tres grupos de estudiantes no italianos de 13-14 años con diversos resultados escolares) proporcionados por los autores del test. Las puntuaciones atribuidas van de 28 a 48 respecto a una puntuación máxima de 72 puntos.

La media de las puntuaciones atribuidas al grupo experimental resulta superior respecto a la del grupo de control, pero dicha diferencia puede considerarse solo indicativa. Ha sido posible suministrar la prueba a los alumnos extranjeros y también la puntuación de ambos alumnos extranjeros resulta superior a la de los sujetos del grupo de control.

Cuestionario “¿Cuánto confío en mí?”.

Respecto a la confianza que tienen los sujetos sobre algunas de sus capacidades y posibilidades, los resultados relativos a los cuatro factores analizados por el cuestionario han sido transformados en puntos T y comparados con los de la muestra normativa utilizada por los autores del cuestionario. En la tabla de resultados, las puntuaciones superiores a 60 puntos T representan resultados superiores a la media de referencia, mientras que las puntuaciones inferiores a 40 puntos T resultan inferiores a la media de referencia.

Sólo algunas de las puntuaciones del grupo experimental resultan superiores a la media de la muestra de referencia: una en el primer factor del cuestionario (confianza respecto a las propias capacidades de elección y de realización sobre lo que se ha decidido), dos en el segundo (confianza en las propias capacidades de plantear y afrontar situaciones difíciles), y dos en el tercero (confianza en las propias capacidades de llevar a cabo tareas difíciles y comprometidas). En el cuarto factor (confianza en las propias capacidades y en la posibilidad de éxito) ninguna puntuación de los sujetos del grupo experimental es superior a la media de la muestra y una respuesta es inferior.

Las diferencias con los resultados del grupo de control no resultan estadísticamente significativas.

Teniendo en cuenta que los sujetos del grupo experimental son estudiantes con alto rendimiento escolar, estos resultados, al igual que algunas respuestas dadas a algunos ítem, merecerían ser profundizados ulteriormente.

Cuestionario “Mi vida de estudiante”.

Por lo que respecta a la satisfacción percibida por los sujetos en relación a la calidad de vida, los resultados relativos a los seis factores analizados en el cuestionario, han sido transformados en puntos T y comparados con los de la muestra normativa utilizada por los autores del cuestionario.

Solo algunas de las puntuaciones del grupo experimental resultan superiores a la media de la muestra de referencia: una en el segundo factor del cuestionario (autonomía decisional), una en el tercero (percepción de bienestar emotivo), tres en el cuarto (satisfacción por la propia situación), dos en el quinto (satisfacción por las experiencias de aprendizaje escolar). En el sexto factor (satisfacción por las relaciones con los compañeros de clase), ninguna puntuación de los sujetos del grupo experimental es superior a la media de la muestra y dos resultan inferiores.

Respecto al sexto factor, la media de las puntuaciones del grupo experimental es inferior a la media de las puntuaciones del grupo de control y la diferencia es estadísticamente significativa (para alfa= 0,05).

Cuestionario para docentes.

La ficha de evaluación rellenada por los profesores ha permitido recoger sus observaciones relativas a los tres ámbitos siguientes: dedicación a la tarea (concentración y constancia), creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad), autonomía (independencia y autonomía). El cuestionario ha sido respondido por el profesor de matemáticas de cada alumno, el docente ha indicado, utilizando una escala de 1 a 5 (de “poco” a “mucho” utilizando 3 como puntuación intermedia), en qué medida consideraba que la característica descrita en cada ítem estuviera presente en el sujeto.

Como era de esperar, las valoraciones expresadas por los docentes relativas al grupo experimental son significativamente superiores (para alfa= 0,01) a las atribuidas a los sujetos del grupo de control.

Cuestionario para padres.

El cuestionario dirigido a los padres comprendía preguntas relativas a la composición e intereses de la familia y a la presencia de algunas características del hijo/a que normalmente se consideran vinculadas a la *superdotación* (precocidad en la lectura y la escritura, curiosidad, imaginación, constancia...). Las respuestas dadas son, en casi todos los casos, afirmativas.

4. EL PORTFOLIO DEL ESTUDIANTE.

En la legislación italiana, las “*Indicaciones nacionales para los planes de estudio personalizados en la escuela secundaria de primer ciclo*”(anexo C del Decreto Legislativo n.59 del 19/02/2004) introducen en la Educación Secundaria Obligatoria el portfolio del estudiante que consta de una sección dedicada a la evaluación y otra reservada a la orientación; se especifica en las *Indicaciones Nacionales* lo siguiente: “*las dos dimensiones se van entrelazando continuamente porque la única valoración positiva para el estudiante de cualquier edad es aquella que contribuye a comprender la amplitud y profundidad de sus competencias y, a través de estos conocimientos progresivos y*

sistemáticos, le hace descubrir y apreciar cada vez mejor las capacidades personales potenciales, no plenamente manifiestas, pero indispensables para valorar y decidir un futuro proyecto existencial propio”.

En lo referente a los materiales que se han de incluir en el portfolio (rellenado y puesto al día por el docente coordinador tutor, en colaboración con los padres, y naturalmente, con el estudiante) las *Indicaciones Nacionales* se refieren a:

- materiales producidos por el alumno individualmente o en grupo, capaces de describir las mejores competencias del sujeto;
- exámenes significativos relativos al dominio de los objetivos específicos de aprendizaje;
- observaciones de los profesores y de la familia sobre los métodos de aprendizaje del preadolescente, especificando sus características de originalidad en diversas experiencias formativas;
- comentarios sobre trabajos personales y elaboraciones significativas, ya sea elegidos por el alumno, señalados por la familia o por la escuela, que sean considerados como ejemplo de sus capacidades y aspiraciones personales;
- indicaciones que surjan a partir de la observación sistemática , de las entrevistas entre profesores y padres, de entrevistas con el estudiante, también de cuestionarios y test de actitudes e intereses manifiestos.

Las *Indicaciones Nacionales* confían a las instituciones escolares autónomas el deber de individuar los criterios de elección de los materiales. Parece ser que los principios útiles que se inspiran en esta reflexión pueden tener el origen en el análogo instrumento propuesto por Renzulli en un programa de “enriquecimiento”(se trata del SEM – *The Schoolwide Enrichment Model* de Reis y Renzulli, 1985) ideado para desarrollar el potencial creativo de los alumnos superdotados: el *Total Talent Portfolio* (TTP).

El TTP es un instrumento para recoger, revisar y poner al día periódicamente, de manera sistemática informaciones que contribuyan a definir una visión de los puntos de fuerza del estudiante. Tales informaciones se relacionan con los tres macrosectores de: las habilidades, los intereses y los estilos de aprendizaje; el estudiante también elige qué materiales incluir en el portfolio y por tanto, desarrolla un papel activo y progresivamente cada vez más autónomo. Renzulli recomienda especialmente que lo incluido en el portfolio sea seleccionado por los profesores y por el alumno, y que todo lo que sea

realmente significativo sea inserido con anotaciones y comentarios de los profesores y del estudiante, el cual tendrá que ir madurando la capacidad de evaluar los propios trabajos y de fijarse unos objetivos para construir su propio proyecto de vida.

De manera análoga, las *Indicaciones Nacionales* subrayan que la reflexión crítica sobre los materiales recogidos en el portfolio constituye "una ocasión para mejorar las prácticas de enseñanza y para estimular en el estudiante la autoevaluación y el conocimiento de sí mismo para construir el propio proyecto de vida".

Esta lectura de las *Indicaciones Nacionales* propicia la posibilidad de introducir en la escuela italiana el portfolio como instrumento que, al focalizar la atención sobre los puntos fuertes del alumno, permite individuar y cultivar no solo a los estudiantes con talento, sino también los "talentos" de cada estudiante.

5. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES.

Por lo que se refiere a las pruebas relativas a las habilidades intelectuales generales (PM38) y específicas (prueba de matemáticas y pruebas verbales del TSI), las medias del grupo experimental resultan siempre superiores a las del grupo de control, con significatividad estadística en las dos pruebas de habilidades específicas, pero no en las matrices progresivas.

También en lo referente a las valoraciones atribuidas por los docentes, las puntuaciones del grupo experimental resultan significativamente superiores a las del grupo de control en relación a los aspectos considerados (dedicación a la tarea, autonomía).

La media de las puntuaciones atribuidas al grupo experimental resulta superior respecto al grupo de control también por lo que respecta al test TCT- DP, pero la diferencia puede considerarse solo indicativa.

Son interesantes los resultados de los cuestionarios "¿Cuánto confío en mí ?" y "Mi vida de estudiante": en el factor IV del primer cuestionario (relativo a la confianza en las propias capacidades y en la posibilidad de éxito) la media de las puntuaciones del grupo experimental es inferior a la media del grupo de control, como ocurre también en el factor VI de "mi vida de estudiante" (satisfacción por las relaciones con los compañeros de

clase). Indudablemente, estos resultados, así como algunas respuestas dadas por los estudiantes en algunos ítem, merecerían ser analizados ulteriormente.

Por lo que respecta a los objetivos que habían sido fijados, se puede afirmar que los instrumentos utilizados para evaluar las habilidades verbales y matemáticas han permitido individuar elementos relacionados con las “habilidades intelectuales superiores a la media”, por lo que concierne a la creatividad, el test y el cuestionario utilizados han tenido la ventaja de la facilidad de suministración, pero han evidenciado límites a la hora de analizar los resultados. Por lo tanto, queda abierta la cuestión sobre la modalidad más segura para individuar el potencial creativo.

A partir de los resultados obtenidos, pueden hacerse consideraciones respecto a la orientación de los alumnos con alto rendimiento escolar.

Teniendo en cuenta los resultados del cuestionario “¿Cuánto confío en mí?” podría ser aconsejable profundizar sobre los aspectos ligados a la autoeficacia, incrementando las expectativas de los alumnos con un *training*.

Considerando los resultados obtenidos, el hecho de tener altas potencialidades a nivel intelectual y de poseer un alto rendimiento escolar, no genera altas expectativas sobre las propias capacidades.

Proponer programas para potenciar la confianza en las propias capacidades, podría ser un objetivo que formara parte de la programación curricular.

En lo referente a la calidad de vida, es importante notar que la satisfacción que surge a partir de varias experiencias, especialmente las relaciones con los compañeros de clase, es baja.

En tal caso sería útil intentar incrementar las habilidades sociales a través de programas a tal propósito. Se trataría de mejorar las relaciones con compañeros, profesores, familiares y amigos en contextos escolares y extraescolares.

Este aspecto, la baja motivación en las relaciones con los compañeros, ha sido ya evidenciado por Terrassier en el “síndrome de disincronía”, especialmente al tratar la disincronía de tipo social.

La organización del tiempo libre podría enriquecerse aumentando la oferta de programas extracurriculares durante el curso escolar y también con cursos de verano u otros tipos de enriquecimiento para proporcionar un tiempo libre interesante.

Por lo que concierne a alumnos socialmente desfavorecidos, en el caso de este estudio, los alumnos extranjeros, es importante realizar previamente una importante tarea de mediación intercultural para favorecer la integración y poder a continuación garantizar una escolarización satisfactoria. La experiencia realizada con alumnos extranjeros además ha hecho emerger con especial evidencia el problema de la individualización no sólo de los “talentos escondidos”, sino también de todas aquellas potencialidades difícilmente identificables con métodos consuetos. Esta última consideración lleva a compartir la perspectiva de las investigaciones que han evidenciado cómo actividades proyectadas para exigencias específicas puedan resultar ventajosas para todo el mundo en un esfuerzo que lleve a valorizar toda diversidad.

Verificaremos más adelante todos estos datos con una investigación longitudinal sobre los estudiantes analizados en este estudio después de haber cursado la *scuola media* (2º de ESO) y tras una buena integración de los estudiantes extranjeros.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso J.A. y Benito, Y. *Superdotados: adaptación escolar y social*. Narcea, Madrid, 1996.

Alonso J.A. *Ideacción. La revista en español sobre superdotación*. N. 9 (1996), 19, 20 (2004).

Amthauer, R. *Test di Struttura dell'Intelligenza – TSI*. Manuale. Organizzazioni Speciali, Firenze, 1974.

Bazzini, L.; Amoretti, G.; Pesci, A. y Reggiani, M. -Universitàdegli Studi di Pavia – Nucleo di ricerca in Didattica della Matematica, *Test di matematica per la scuola dell'obbligo. Manuale*. Organizzazioni Speciali, Firenze, 1993.

Benito, Y. *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú ediciones, Salamanca, 1996.

Bobbo, R.. *I bambini superdotati*, en *Etá Evolutiva*, n°41, 1992.

Bobbo, R. *Dotazione e anticipo*, en D. Orlando Cian, obra citada.

Boletín Oficial del Estado, Ley Orgánica de Calidad de la Educación meses de: octubre.1990 – junio 1995, febrero y abril 1996, marzo 1997, enero 2000, diciembre 2002 y julio 2003.

Bottignolo, E.- Strano Pamela. *Pre-atti del 2° Congresso Nazionale di Orientamento alla Scelta* (Padua, 1-2-3 de junio de 2000)

Díaz, O. *Altas capacidades*. n.3 diciembre , Faisca,1995.

Diega, O.C. (a cura di) *Ragazzi dotati e scuola*. – Unicopli, Milano 1999.

Gómez, C. *Mi hijo es sobredotado, ¿y ahora qué?*. EOS. Madrid 2000.

Maderna, A.M. y Valseschini, S. *Ricerca sulle capacità di previsione scolastica del PM38 di Raven*, Bollettino di Psicologia Applicata, N.79-80-81-82 febrero – abril – junio – agosto 1967.

Nardelli, R. *Pre-atti del 3° Congresso Nazionale di Orientamento alla Scelta* (Padua, 25-26-27 de octubre de 2001),

Nardelli, R. Stefanelli Paola. *Pre-atti del 5° Congresso Nazionale di Orientamento alla Scelta* (Padua, 11-12-13 de diciembre de 2003)

Raven J.C. *PM38 - Progressive Matrices 1938 – Serie A, B, C, D, E*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 1954.

Renzulli, J.S. *The Three-Ring Conception of Giftedness. – Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT, Creative Learning Press, 1998.

Renzulli, J.S. *The Total Talent Portfolio:Looking at the Bestn in Every Student* en *Educational International* 1997, vol.12 nº2, pág, 58-63.

Resúmenes del convenio *international Congress on Gifted Talented Children*. Madrid, julio.1997.

Resúmenes de la conferencia *14th world conference*. Barcelona, julio – agosto 2001.

Soresi, S. Y Nota, L.. *Scuola e orientamento. Seconda parte. Qualità della vita ed orientamento*. Suplemento de: *Psicologia e Scuola*, n.82 , diciembre-enero 1996-1997. *Organizzazioni Speciali*. Firenze.

Soresi, S. Laura Nota Optimist. *Portfolio per l'orientamento dagli 11 ai 14 anni*. ITER Firenze 2001.

Silvano, S. *L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati*. Franco Angeli/Le Comete, 1976.

Touron, J.; Peralta, F. y Reparas, C. *La superdotación intelectual*. Eunsa. Pamplona ,1998

Urban, K.K. Hans G. Jellen *The Test for Creative Thinking – Drawing Production. Assessing creative Potential.*

Valseschini, S. y Del Ton, F. *Le Matrici Progressive di Raven. Contributo critico alla taratura su 1123 soggetti e considerazioni sulla validità e attendibilità della prova,* Organizzazioni Speciali, Firenze, 1973.

ANEXO:

Resultados:

Los datos recogidos a partir de los instrumentos suministrados a ambos grupos (experimental y control) se especifican en la siguiente tabla:

Instrumentos	Factores	Grupo experimental		Grupo de control	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
P.M 38	-	54,4	4,45	51,4	2,79
T.C.T.	-	34,6	7,73	24,2	12,4
T.S.I.	-	56	8,6	38,2	8,81
Test 3M	-	39,2	6,42	23,4	1,95
“Cuánto confío en mí”	Factor I	30	4,8	25,2	3,35
	Factor II	35,2	4,02	33,8	1,64
	Factor III	22	2,35	19,6	1,67
	Factor IV	21,2	2,95	23	1,73
“Mi vida de estudiante”	Factor I	25,8	3,9	25,6	2,3
	Factor II	35,8	2,17	31,8	4,66
	Factor III	13,8	2,17	13	2,35
	Factor IV	10	3,16	7,2	1,79
	Factor V	36,6	7,5	34,8	2,39
	Factor VI	7,8	1,92	11,6	2,5
“Cuestionario docentes”	creatividad	13	2,35	3,8	1,79
	ded. tarea	19,4	0,55	13,4	2,61
	autonomía	14,4	0,89	8,6	1,52

Se ha calculado la media y la desviación estándar de cada grupo para poder comparar los resultados.

INVESTIGACION EDUCATIVA EN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A LA SUPERDOTACION

Cecilia Affronti
Psicopedagoga
Mendoza (Argentina)

INTRODUCCIÓN

La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993 en la Argentina, propone en su artículo 6º que “el sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y de la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en la dimensión cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo, defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente”. En contraposición a dicho artículo hay un sector con necesidades educativas especiales asociadas a la superdotación que sólo es atendido, acorde a sus potencialidades, por escasas entidades y acciones particulares.

En la misma Ley se establece que “*el sistema educativo ha de ser flexible...*” (art. 9º) pero se observa una total rigidez sobre todo con aquellos niños que presentan dificultades para llevar un aprendizaje común por superarlo con notable rapidez y facilidad. Así surge en el superdotado una problemática porque debe adaptarse a un medio que no ha sido diseñado para él, sino para la mayoría. De esta manera aparecen dos tipos de problemas: los que son propiamente educativos y por otra parte, los que son de índole social, comprendiendo las relaciones con sus compañeros y con sus docentes.

A ello se agrega que en la formación y capacitación docente no se otorgan conocimientos sobre superdotación y por ello tampoco sobre la detección y acciones prácticas. Los planteamientos pedagógicos y la preparación de los profesionales de la enseñanza están destinados igualmente a la normalidad, resultando inadecuados para los grupos excepcionales. El nivel intelectual y la capacidad de aprendizaje de los alumnos del promedio estadístico conlleva ritmos y niveles distintos de trabajo, siendo demasiado rápido y profundo para el niño con dificultades, a la vez que excesivamente lento y superficial para los niños dotados.

Si al iniciar el nivel inicial un niño ingresa ávido de conocimiento por estar ya leyendo hace 2 años, pasa desapercibido para sus docentes o se lo rotula como sobre-exigido por sus padres, o bien, que le falta socializarse y se les presenta el drama de qué va a hacer ese año y en los dos siguientes en la escuela. Generalmente, con el pasar de los días escolares, se desencadena en el niño aburrimiento y falta de interés que llevan a problemas de conducta o apatía generalizada, con mal rendimiento. Siendo derivados a sucesivos tratamientos neurológicos, psiquiátricos y psicológicos.

Muchos padres y docentes se preguntan si les deben seguir enseñando, por el temor de que si se les enseña, se vayan a aburrir o desmotivar más en los cursos posteriores. Está claro que ningún niño debe ser inhibido en su desarrollo ni aprendizaje y el que aprenda más rápido no debe ser tomado como un problema. El niño no tiene problemas, ni es desadaptado, debe ser la educación la que se adecue a sus necesidades.

Al no existir detección temprana, capacitación docente y ámbitos escolares apropiados, las consultas en superdotación, son realizadas por padres desesperados y angustiados ante estos hechos que se presentan con sus hijos con un marcado fracaso escolar, apatía general y rasgos depresivos.

Reconociendo que la educación es una instancia de respeto por la diversidad y la libertad de cada educando: el reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas impone el deber de garantizar una educación de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo. Es importante que se considere el desarrollo de los talentos como una inversión en el futuro, que se conceptualicen las posibilidades de desarrollo de toda la población como un recurso esencial.

Por ello es necesario poner énfasis en la ética que hace asumir que cualquier mejoramiento de los métodos educativos para los alumnos superdotados debe ser para todos y no sólo para ellos. Es decir, las clases creativas, la flexibilidad curricular, la aceptación del disentimiento, el acceso a la información y a otras instancias educativas, la educación personalizada no pueden ser un privilegio exclusivo de los niños superdotados.

Es necesario observar la relación entre identificación y el ofrecimiento de métodos apropiados; pues de qué sirve identificar correctamente, si no se entregan las oportunidades para el desarrollo de las potencialidades, sabiendo que una adecuada detección se realiza en edades tempranas.

En Argentina sólo existen escasos programas de capacitación de maestros y psicólogos para comprender la naturaleza y la dimensión compleja y disincrónica de la sobredotación intelectual y para brindar programas y herramientas de formación pedagógica y didáctica requeridos para brindar la educación especial que demandan los niños y jóvenes excepcionales y talentosos. Preocupa en especial la poca atención recibida por las temáticas de la superdotación, la excepcionalidad y el talento en los programas universitarios de formación integral así como los de formación y capacitación permanente de docentes, psicopedagogos y pediatras. Agregando que los medios de comunicación y el público en general se basan en mitos populares sobre el tema.

A pesar de estos imperativos en el momento actual no está demasiado extendido su cumplimiento y después de una experiencia importante en detección del superdotado y orientación educativa a los padres y docentes, surge el planteo del presente trabajo de investigación cuyo **objetivo inicial** fue difundir y dar a conocer el tema de la superdotación evitando preconceptos establecidos en el medio para prevenir las consecuencias perjudiciales señaladas. El planteo fue la falta de información adecuada sobre superdotación y, de un modo derivado de ella, la carencia de formación en la temática en todos los ámbitos.

Este objetivo inicial dio origen a la siguiente **hipótesis de trabajo**: Que debido al preconcepto social establecido de que los alumnos superdotados no necesitan una educación especializada porque su “éxito” académico y escolar está supuesto en sus características propias, y por la falta de docentes formados en el tema de la superdotación, *los padres acuden al especialista cuando las características propias del superdotado se han convertido en una problemática*.

Los **objetivos generales** a alcanzar con el presente trabajo son:

- a) Analizar, desde distintos modelos teóricos, el concepto de superdotación y las características del alumno superdotado con sus problemas concomitantes.
- b) Fundamentar la necesidad de un proyecto socioeducativo de identificación y de capacitación docente.
- c) Analizar los casos estudiados en una amplia muestra local detectando aquellos casos de alta capacidad.

Los dos primeros objetivos fueron abarcados desde la aproximación teórica y análisis de fuentes bibliográficas actualizadas como consultas a especialistas extranjeros en la temática. Se realizó un fundamento teórico básico, ya que cada subtema implicaba una investigación específica, que se desarrolló a través de tres ejes centrales relacionados con la hipótesis planteada: la diferenciación conceptual de superdotación y las características distintivas del niño superdotado, el proceso de identificación y la atención escolar a la diversidad del alumno superdotado. Estos dos primeros objetivos por ser desarrollados en forma teórica no serán expuestos en la presentación siguiente, pero pueden ser consultados por quien lo crea conveniente.

El tercer objetivo pretende, a través del análisis de casos locales de Argentina:

- a) Determinar el porcentaje de niños de alta capacidad en la muestra amplia.
- b) Determinar si existe igual número de varones y mujeres con alta capacidad, y en el caso de que no fuera así, establecer los porcentajes correspondientes ya que en distintas investigaciones se han hallado diferencias en la proporción.
- c) Establecer el porcentaje de casos locales y extranjeros de consultas.
- d) Describir los motivos de consulta de los padres y los problemas concomitantes derivados de una contención no adecuada.

Este tercer objetivo será desarrollado en las siguientes páginas.

Como puede observarse la situación de la temática ha instado a que se comience la presente investigación con una **metodología** exploratoria debido a la necesidad de aclarar conceptos, para profundizarse en una descripción y explicación de situaciones locales de dichos conceptos.

TERCER OBJETIVO

Analizar los casos estudiados en una amplia muestra local detectando aquellos casos de alta capacidad

El tercer objetivo se explicitó en las siguientes **hipótesis de trabajo** derivadas de la hipótesis central y de los objetivos específicos.

- a) El porcentaje de casos con superdotación detectado implica una inadecuada atención en otros ámbitos locales y extranjeros.
- b) Las consultas por superdotación son mayores en varones.
- c) En los casos de superdotación los padres consultan por motivos positivos: alto rendimiento académico, orgullo familiar, etc.
- d) Las detecciones en edades tempranas evitan problemas futuros.
- e) La difusión en la temática deriva en consultas adecuadas.
- f) La formación y capacitación profesional en superdotación es inadecuada.

En el presente trabajo sólo se exponen algunas variables y conclusiones de la investigación realizada con motivo de abreviar su extensión, debiendo remitirse a la investigación original para su profundización.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

UNIVERSO: El universo de esta investigación son los alumnos en edad escolar.

MUESTRA: Se partió de una población total de 944 casos, con una edad cronológica abarcada desde los 2 años a los 18 años. Pertenecientes a distintas zonas geográficas argentinas centradas en la provincia de Mendoza (ubicada al centro-oeste de la Argentina). El estudio abarcó desde el año 1993 al inicio del año 2003.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

1^aFASE: Constó de diferentes momentos:

- 1.- Recibir el contacto telefónico de los padres de los niños que querían realizar un psicodiagnóstico breve por diversas causas.
- 2.- Coordinar una entrevista inicial con los padres para obtener comentarios generales.
- 3.- Realizar el psicodiagnóstico completo individual.
- 4.- Corrección de pruebas, entrevistas, derivaciones y orientaciones psicopedagógicas.

2^aFASE: Se seleccionaron para la segunda fase a:

- a) Alumnos alcanzaron en los tests de inteligencia un CI superior a 129.
- b) Análisis del grupo seleccionado.

DATOS OBTENIDOS DE LA PRIMERA FASE

1- Año de evaluación: comprendido entre el año 1993 e inicios del 2003.

2- Edades evaluadas: abarca desde los 2 años a los 18 años de edad cronológica.

3- Nivel de Inteligencia: CIV, CIE y CIT según la escala de Wechsler o el percentil obtenido según la escala Raven MPG.

4- Sexo.**5.- Motivo de consulta inicial de los padres.**

Como puede observarse el proceso psicodiagnóstico de evaluación era **abierto a la comunidad en general**, lo que llevó a estudios de **niños de distintas zonas geográficas y con diversos motivos de consulta** que no sólo eran derivados por una posible **superdotación**.

Para un mejor análisis de los datos los motivos de consulta con los que los padres asistían se englobaron en los siguientes ítems:

Los motivos de consulta de los padres fueron reunidos en grupos descriptivos como: riqueza general, talento artístico, aburrimiento escolar, apatía general y escolar, dificultades de adaptación escolar, timidez, problemas de integración con pares, repitencia, bajo rendimiento escolar, inicio temprano en la lectura, rebeldía general al acatamiento de normas de convivencia familiares y escolares, adelantamiento o aceleración, y aquellos casos donde después de realizar la evaluación de un hermano se observa como conveniente realizar la evaluación de otro(s) hermano(s).

6.- Lugar geográfico de procedencia:

Se estudiaron casos del cono urbano de la Provincia de Mendoza (ubicada al centro-oeste de Argentina), del interior de la provincia de Mendoza, de distintas provincias de Argentina (San Juan, San Luis, La Rioja, Córdoba, Santa Fe, Neuquén, Buenos Aires y Santa Cruz) y de Chile.

7-Tratamientos externos realizados.

Se observó si los niños recibían tratamientos psicológicos, psiquiátricos y neurológicos y si se les administraba medicación específica. Además se incluyó a tratamientos específicos como terapias motoras, visuales, auditivas, etc.

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

A continuación se exponen algunos de los datos analizados de la muestra.

Se utilizaron los datos registrados de la evaluación psicopedagógica realizada de **944 casos desde el año 1994 hasta inicios del año 2003**.

Las **edades** de los casos evaluados oscilan desde los 2 años hasta los 18 años de edad.

Se ha evaluado a **611 varones y 333 mujeres**.

Tabla Nº1 Muestra general

TOTAL DE NIÑOS EVALUADOS	944
EDADES	2 A 18 AÑOS
TOTAL DE VARONES	611
TOTAL DE MUJERES	333

Gráfico Nº1 Género de la muestra

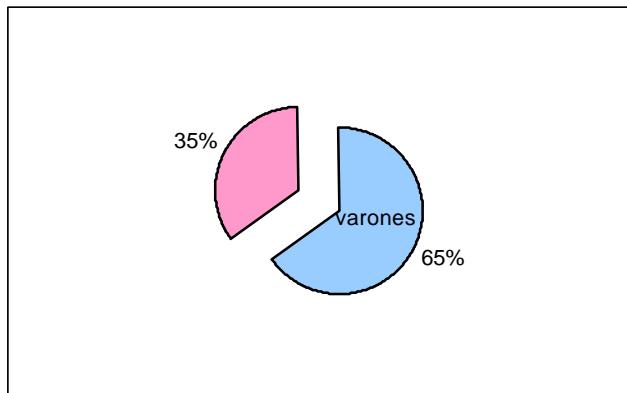
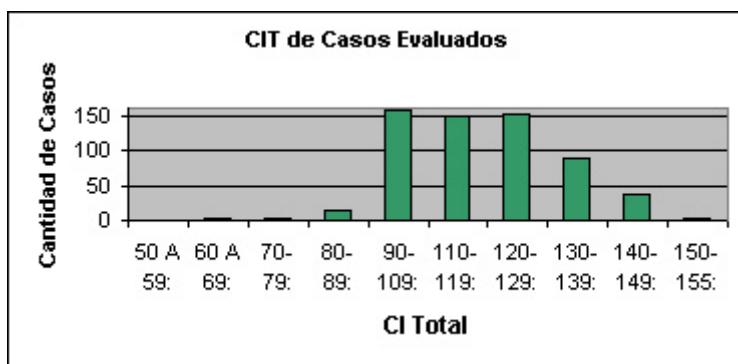
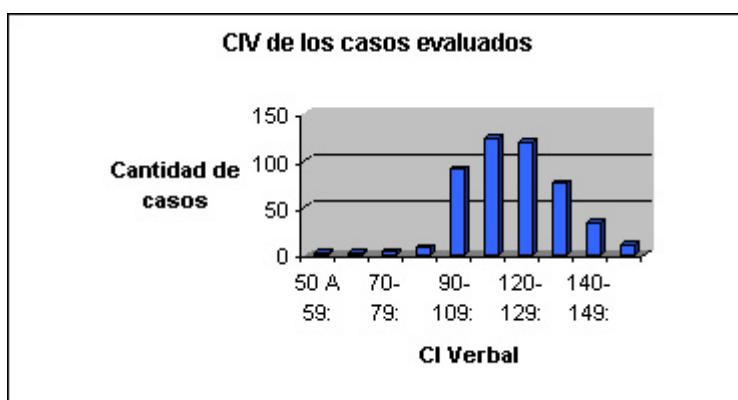
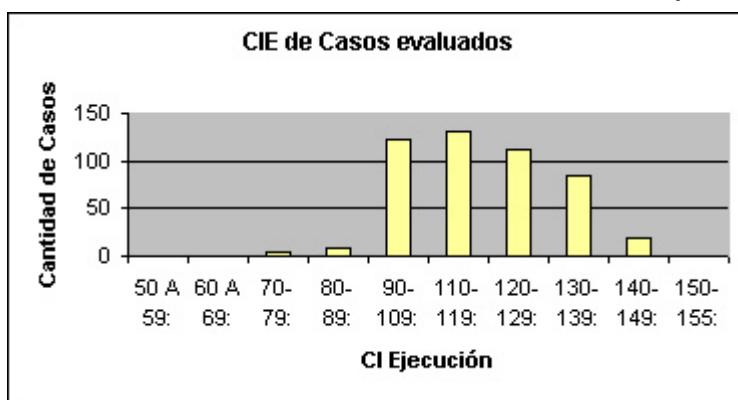


Tabla Nº2 Casos con inteligencia superior de la muestra

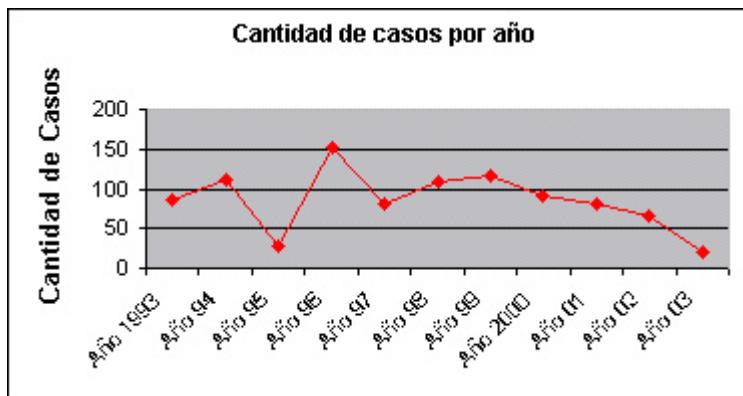
CI Total	Casos	% del Total
120-129	99	10,48
130-139	87	9,21
140-149	36	3,81
Más de 150	3	0,32
Total	225	23,82

De los 944 casos evaluados se han observado, a **nivel de inteligencia** los resultados que se expresan en las siguientes gráficas:

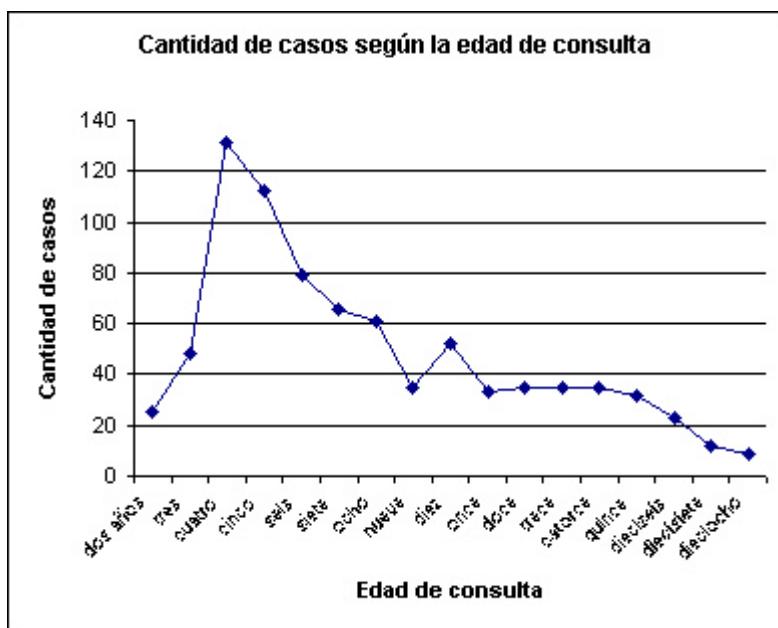
Gráfico Nº2 Cociente intelectual total de la muestra**Gráfico Nº3** Cociente intelectual verbal de la muestra**Gráfico Nº4** Cociente intelectual de ejecución de la muestra

Años de evaluación

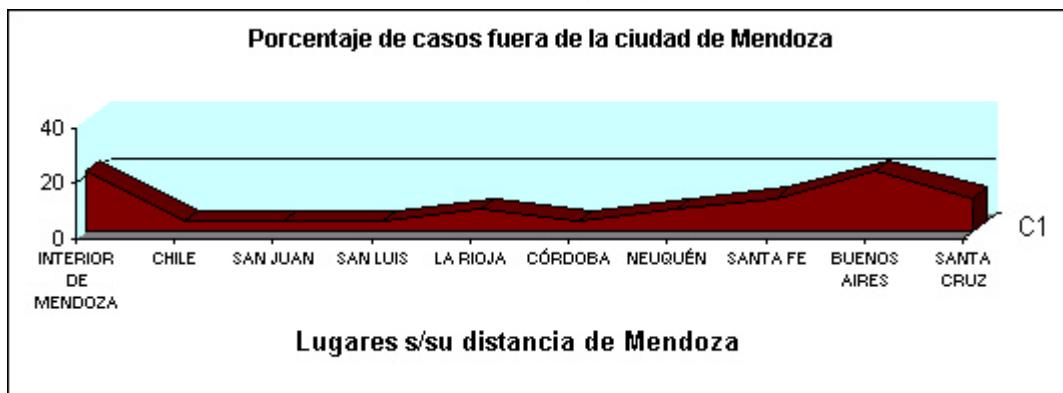
Se utilizaron los datos registrados de la evaluación psicopedagógica realizada desde el año 1994 hasta inicios del año 2003 observando un incremento en el número de consultas relacionado con la realización de cursos y congresos, lo cual dio mayor difusión a la problemática y en orientación a la búsqueda de soluciones.

Gráfico N°5 Casos por año de evaluación**Edad de consulta**

El inicio en la escolaridad obligatoria, siendo en Mendoza a los 5 años, está altamente vinculada con el momento de consulta de los padres. Y continúan en niveles muy elevados las consultas realizadas hasta los 10 años, con respecto a este último aspecto es el comentario de los padres cuando concurren a esta edad de que su hijo fue siempre tan ávido de aprender pero que alrededor de 3º ó 4º año de la escolaridad se comenzó a 'equilibrar' con respecto a sus compañeros de aula.

Gráfico N°6 Edad de consulta**Ubicación geográfica**

Los casos que consultaron no sólo son de niños de alrededor de Mendoza sino que se derivaron casos de distintas provincias del país y de Chile. En estos casos los CI eran superiores a 129 y la media de la edad cronológica correspondía a los 5 años.

Gráfico Nº7 Distribución geográfica de los casos**Género e inteligencia**

En los casos de inteligencia superior las consultas predominan de niños de sexo masculino, hecho muy usual descrito en el fundamento teórico.

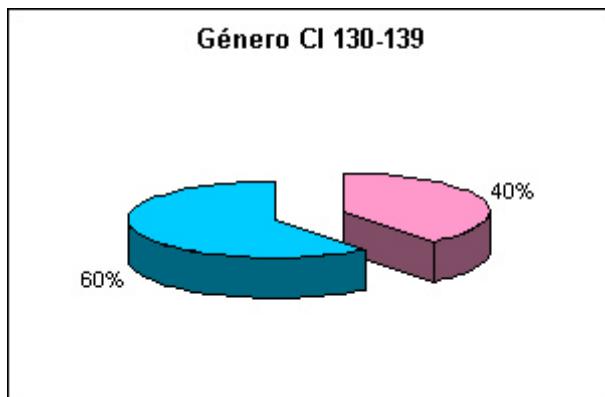
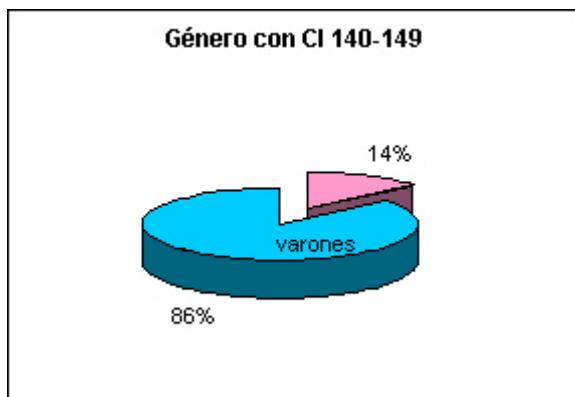
Gráfico Nº8 Género con CI 130 a 139**Gráfico Nº9 Género con CI 140 a 149**

Gráfico N° 10 Género con CI mayor a 150**Motivo de consulta:**

Se trató de englobar a los motivos por los que los padres realizaban la evaluación de sus hijos. En todos los casos iban buscando una mejor educación y desde un CI Normal Alto o Brillante los padres describían a sus hijos con una importante riqueza general de pensamiento. Se intentó concentrar en los motivos o conceptos que se describen a continuación y donde los padres recurrían a la consulta porque su hijo presentaba: riqueza general, talento artístico, aburrimiento escolar, apatía general y escolar, dificultades de adaptación escolar, timidez, problemas de integración con pares, repitencia, bajo rendimiento escolar, inicio temprano en la lectura, rebeldía general al acatamiento de normas de convivencia familiares y escolares, para el adelantamiento o aceleración, y aquellos casos donde después de realizar la evaluación de un hermano se observa como conveniente realizar la evaluación de otro(s) hermano(s).

Riqueza: El motivo de consulta (que no se observa en el gráfico), presentado en el 100% de los casos, independientemente del nivel intelectual de los niños, fue la riqueza general de pensamiento que observaron los padres. 'Riqueza' como concepto englobador de riqueza y fluidez de vocabulario, profundidad y rapidez de comprensión, pensamiento holístico y lateral, entre otros.

Rebeldía: Otro tema no incluido en la gráfica comparativa es el de rebeldía, que no se observó en los motivos de consulta en los casos de CI menores a 130, pero descrito en el 6% de los casos evaluados donde el CI Total correspondía al 130 a 139, y en el 70% de los casos donde el CI Total correspondía al nivel entre 140 a 149.

La **falta de acatamiento de normas sociales familiares** como obedecer consignas simples de vestirse, bañarse, alimentarse, etc. Los padres insisten en que son escuchados pero no obedecidos y que 'hasta recuerda la cantidad de veces que le repetí una orden'. Todo ello lleva a un roce diario en la rutina familiar que se torna muy desgastante de las relaciones afectivas. A nivel escolar son descriptos como niños que no piden permiso, trabajan según sus intereses y no con las consignas dadas, con rechazo a áreas de desinterés como los deportes, ruptura ante las rutinas, etc.

Talento artístico: Como puede observarse el talento artístico-musical se observó en forma variada en todos los niveles de inteligencia. En ello, cabe destacar, que en la provincia existen escuelas e institutos popularmente identificados donde el talento artístico puede tener cauce en su identificación y desarrollo.

Aburrimiento escolar: En todos los niveles existen porcentajes de niños que se aburrían en sus actuales instituciones escolares. En igual característica se halla el ítem de dificultades en la **adaptación escolar y timidez**.

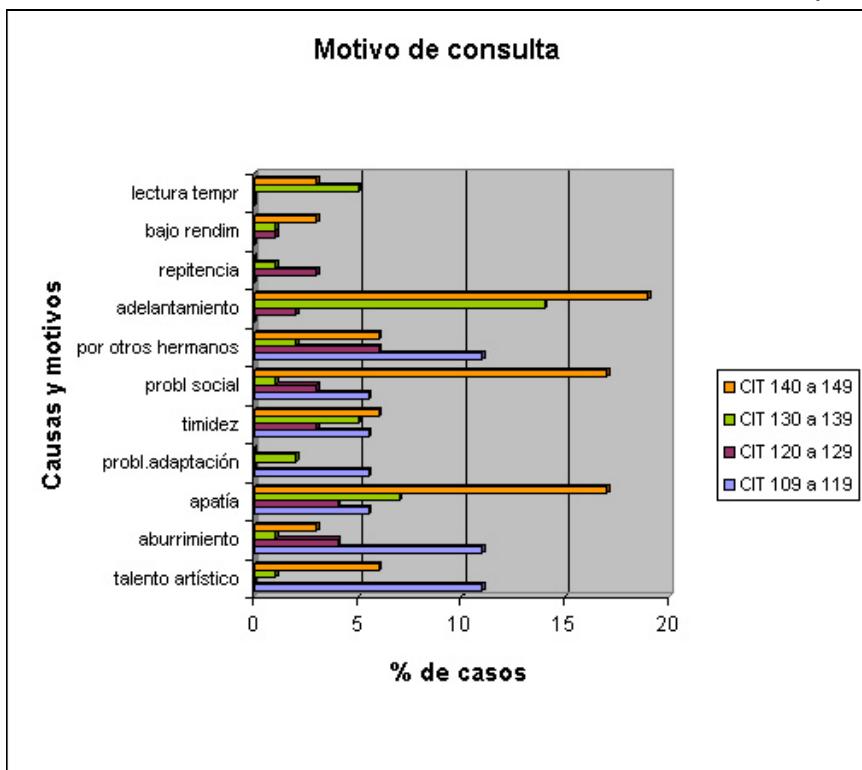
Apatía general y escolar: Complementando al aburrimiento antes descrito y agudizándolo se observaron consultas por apatía general y escolar. Este ítem es llamativamente creciente en porcentaje de casos a medida que el nivel de inteligencia era más elevado, siendo altamente significativo en los niveles más altos de CI.

Problemas de integración con pares: Se destaca este punto en los niveles de inteligencia más elevados como un alto porcentaje de motivo de consulta de los padres, donde el niño es descrito como alguien que no tiene problema de relación con adultos y chicos mayores, pero que con sus pares se aísla, no se integra, se siente solo, observado como distinto o 'raro', etc.

Repitencia y bajo rendimiento escolar: A estos dos aspectos muy relacionados se los separó debido a que la repitencia se da en escasas situaciones, pero el bajo rendimiento escolar es sumamente acentuado en los niveles más elevados de inteligencia. Los padres y docentes los describen como niños muy capaces pero que no realizan o terminan sus trabajos, que terminan aprobando en períodos compensatorios donde son atendidos personalmente por su docente, que tienen procesos como la lectura y escritura adquiridos pero no sistematizados (entonces no reconocen algunas letras o tipos de escritura, no aprenden de memoria las tablas de multiplicar), entre otros.

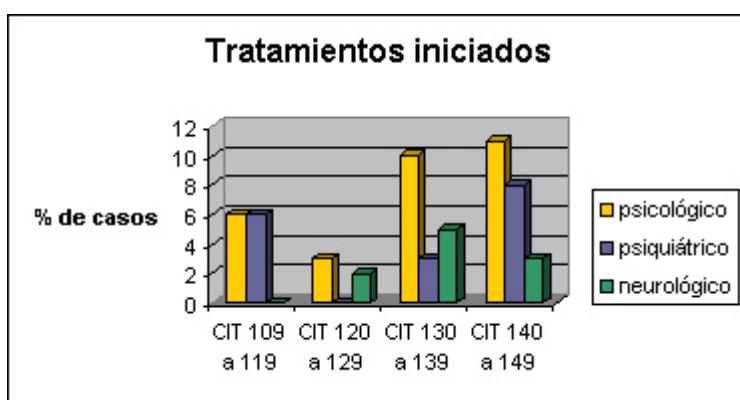
Inicio temprano en la lectura y evaluación para el adelantamiento o aceleración de un curso: Ambos aspectos muy acentuados en los niveles más elevados de inteligencia. Un motivo del mismo es la falta de legislación, como en muchos países se aplica, al respecto en casos de superdotación.

Por la evaluación de un hermano se observa como conveniente realizar la evaluación de otro(s) hermano(s): Estos casos son muy acentuados en las situaciones de hermanos varones que son evaluados prioritariamente a las niñas, ante hermanos más tímidos o retraídos, o se realiza la evaluación del hermano mayor porque cuestiona y pregunta todo a diferencia del menor (que escucha y aprende solo en muchos casos o el hermano mayor le enseña).

Gráfico Nº11 Motivos de consulta de los padres

Tratamientos externos

En variados casos los padres habían llevado a sus hijos a consultas previas a la consulta y existía un porcentaje de niños en tratamientos psicológicos, psiquiátricos o neurológicos. En estos dos últimos con administración de medicación. En muchos casos se observó que no existían problemas asociados sino características propias de la superdotación o una superdotación con escasa estimulación general.

Gráfico Nº12 Tratamientos externos

En algunos casos existían tratamientos específicos debido a dificultades como terapias motoras, de lenguaje o visuales.

CONCLUSIONES

Se mencionarán algunas conclusiones obtenidas de la 1º y 2º fase de investigación:

- 1.- Se observaron 944 casos de los cuales 225 presentaron niveles de inteligencia superiores correspondientes a casi el 25 % de la población evaluada. En referencia a la curva normal de distribución este porcentaje es sumamente elevado con respecto a lo esperado poblacionalmente.
- 2.- La mayor concentración de evaluaciones se realizó en el transcurso de los años donde se realizó una mayor difusión de la temática.
- 3.- Las edades de consulta de los padres se centran hasta los 10 años. A una conclusión a la que puede arribarse en este ítem es el comentario de los padres a esta edad que su hijo fue siempre tan ávido de aprender pero que alrededor de 3º o 4º año se comenzó a 'equilibrar' con respecto a sus compañeros de aula.
- 4.- En los casos de procedencia del exterior de la provincia de Mendoza los CI eran superiores a 129 y la media de la edad cronológica correspondía a los 5 años. Lo que deriva en la necesidad urgente de un proyecto y legislación nacional que encauce la temprana iniciación de dificultades derivadas de una falta de detección y contención adecuadas.
- 5.- En cuanto al género los casos de inteligencia superior se concentraron en varones; lo que deriva de las dificultades en detección y contención en niñas superdotadas. Reiterando la necesidad de una adecuada formación en el tema.
- 6.- Existe una relación directa con los resultados obtenidos y lo descrito como síndrome de disincronía y efecto pigmalión negativo.
- 7.- Los motivos de consulta de los padres de niños de inteligencia superior son variados pero concentrados en las características propias de superdotación y en la necesidad de programas de detección y contención educativa adecuados. Cabe destacar que en los casos de inteligencia muy superior, el 70 % presentaban rebeldía y falta de acatamiento a normas sociales con la consecuencia nociva de estas actitudes a nivel de desarrollo personal y social, como así también apatía general, timidez, dificultades en la integración con pares, bajo rendimiento, etc. En muchos casos teniendo que derivar en tratamientos y en la administración de medicamentos neuro-psiquiátricos.
- 8.- Se observó una escasa consulta de padres con niños con talentos artísticos específicos. Ya que en la provincia existen escuelas e institutos popularmente identificados para su contención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Affronti, C. (2004): **La educación del niño superdotado.** Tesis (Mendoza, UCA).
- Alonso, J.A. (1998): *La educación del superdotado en el sistema español.* En PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA ALTA INTELIGENCIA (Mendoza) 246 págs.
- Anastasi, A. (1974): **Tests psicológicos** (España, Aguilar) 680 págs.
- Andreani, O. y Orio, S. (1978): **Las raíces psicológicas del talento** (Bs As, Kapelusz), 351 págs.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1990): **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo** (México, Trillas) 623 págs.
- Beck, J. (1972): **Cómo estimular la inteligencia del niño** (Bs As, Psique) 319 págs.
- Benito, Y. (1992): **Desarrollo y Educación de los niños superdotados** (Salamanca, Amarú).
- Benito, Y. (1994): **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados** (Salamanca, Amarú).
- Benito, Y. (1997): **Inteligencia y algunos factores de la personalidad** (Salamanca, Amarú).
- Benito, Y. (1990): **Problemática del niño superdotado** (Salamanca, Amarú) 248 págs.
- Benito, Y. (1998): *Factores emocionales y problemática de la superdotación.* En PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA ALTA INTELIGENCIA (Mendoza) 246 págs.
- Benito, Y. y Moro, J. (1997): **Proyecto para la identificación temprana de alumnos superdotados.** Madrid, MEC.
- Casanova, M^a . A. (1998): *Políticas de atención a la diversidad.* En PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA ALTA INTELIGENCIA (Mendoza).
- Coriat, A. (1990): **Los niños superdotados.** Enfoque dinámico y teórico (Barcelona, Herder) 256 págs.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA** (Madrid, RAE, 1992) 1513 pags.

Feldhusen, J.F. (1998): *Atender las necesidades de los estudiantes superdotados*. En Revista Ideacción Nº 13 (Valladolid, Centro Huerta del Rey) 40 págs.

Freeman, J. (1998): *El desarrollo emocional del más capaz*. En PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA ALTA INTELIGENCIA (Mendoza) 246 págs.

Gagné, F. (1985): *Giftedness and talent*. En Gifted child quarterly, nº 29.

García Yagüe, J. y otros (1986): **El niño bien dotado y sus problemas**. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de la EGB (Madrid, CEPE) 207 págs.

Gardner, H.(1997): **Arte, mente y cerebro**. Una aproximación cognitiva a la creatividad (Bs As, Paidós) 397 págs.

Goleman, D. (1996): **La inteligencia emocional**. Por qué es más importante que el cociente intelectual (Bs As, Javier Vergara Editor) 397 págs.

Landau, E. (1998): *Creatividad del campo holístico a la superdotación*. En PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA ALTA INTELIGENCIA (Mendoza) 246 págs.

Macotela, S. (1994): *Educación especial*. En Puente, A. Estilos de aprendizaje y enseñanza (Madrid, Cepe).

Martín, C. y otros (1997): **Superdotados. Problemática e intervención** (Universidad de Valladolid) 215 págs.

Miller, A. (1991): **El drama del niño dotado** (Barcelona, Tusquets), 126 págs.

Ministerio de Cultura y Educación, **LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN Nº24.195** (Bs As, MCE, 1993).

Ministerio de Cultura y Educación. **Acuerdo Marco para la Educación Especial**. (Bs As, MCE, 1998) 161 págs.

Olivares, A. (2000): Reflexiones. En www.paisvirtual.com/ong/humanitaria/asgenta/reflexiones.html

Pérez, L. (1998): *Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual*. En CONGRESO INTERNACIONAL Respuesta Educativas para Alumnos Superdotados y Talentosos (Zaragoza).

Pérez, L. y otros (2000): **Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela** (Madrid, Editorial CCS, 2000).

Pérez, L. (2001): *Educación familiar de los niños sobredotados: necesidades y alternativas*. En <http://www.ucm.es/info/sees/articulo.htm>

Pérez, L (1993): **Diez palabras claves en superdotados** (Verbo Divino, Navarra).

Prieto, M^a .D.(1997): **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado** (Málaga, Aljibe), 201 págs.

Raven, J.C. (1973): **Test de matrices progresivas**. Escala General. Manual y Cuadernillo de matrices (Bs As, Paidós).

Raven, J.C., Court, J.H. y Raven, J. (1993): **Test de matrices progresivas**. Escalas coloreadas general y avanzada. Manual y Cuadernillo de matrices (Bs As, Paidós).

REAL DECRETO 696/1995 de **Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales**, www.paidos.rediris.es/genysi/rdnee.htm

Reis, S.M. y Renzulli, J.S. (1998): *Compactar el currículum: un medio para desafiar a los alumnos con capacidades por encima de la media*. En Revista Ideacción N^º 2 (Valladolid, Centro Huerta del Rey) 43 págs.

Renzulli, J. (1977) **The Interest-A-Lyzer**. Creative Learning Press (Connecticut, Mansfield).

Renzulli, J. y Smith, J. (1978): **Learning Styles Inventory**. Creative Learning Press (Connecticut, Mansfield).

Torrance, E.P. (1969): **Orientación del talento creativo** (Bs As, Troquel) 310 págs.

Tourón, J. (1998): **La superdotación intelectual, modelos, identificación y estrategias educativas** (Navarra, Eunsa).

Verdugo, M.A. (1994): **Evaluación curricular**. Una guía para la intervención psicopedagógica (Madrid, Siglo XXI).

Vygotsky, L.S. (1978): **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores** (Barcelona, Grijalbo).

Wallace, B. (1988): **La educación de los niños más capaces** (Madrid, Visor).

Wechsler, D. (1991): **Test de inteligencia para preescolares. WPPSI**. Manual y Tablas (Bs As, Paidós).

Wechsler, D. (1991): **Test de inteligencia para niños. WISC**. Manual y Tablas (Bs As, Paidós).

Wechsler, D. (1994): **Test de inteligencia para niños. WISC III.** Manual (Bs As, Paidós).

Yela, M. (2003): **Estudios sobre inteligencia y lenguaje.** En <http://www.ucm.es/>

¿LOS HOMBRES SON MÁS TALENTOSOS QUE LAS MUJERES?

Raquel Lorenzo García

Doctora en Ciencias Pedagógicas

Consultora. Empresa de Gestión del Conocimiento y la Tecnología (GECYT)

Ciudad Habana. Cuba

Sin perseguir ningún propósito feminista, es importante analizar la problemática de la relación entre el género y el talento porque, entre otros aspectos, la mayor parte de los talentos en general, y en la ciencia en particular, han sido hombres y los conocimientos sobre el talento se han derivado del estudio de ellos.

En trabajos anteriores (Lorenzo y Martínez, 1996b; 1997b; 2002 y 2003b; Lorenzo, 2005a; 2005b y 2005c), al analizar lo referido a la influencia del sexo en el desarrollo del talento planteamos que la pertenencia a un grupo sexual influye en el desarrollo del talento, sobre todo en la infancia para los varones, porque está asociado con los prejuicios sociales existentes sobre las diferencias entre la crianza de ambos sexos. A las niñas, por lo general, se les orienta más que a los varones y los padres tienen mayor control sobre sus actividades. Se les exige más por el cumplimiento de las tareas escolares y por el mantenimiento de los cuadernos, por citar algunos ejemplos (Domínguez, 1993; Labarrere, 1981; Lorenzo y Martínez, 1997a y 2003d; Lorenzo, 2005d y 2005e). Por esto, entre otras cuestiones, en su mayoría tienen mejores resultados docentes que los varones en los diferentes niveles de enseñanza.

Estas condiciones de partida favorables que tienen las féminas al inicio de sus vidas las pierden después debido a los factores culturales impuestos o autoimpuestos, tales como: la doble función de la mujer, la religión, los prejuicios y los estereotipos. Por ello, los hombres se destacan más en el terreno profesional que las mujeres, en líneas generales.

Aunque con respecto a los siglos pasados, la posición de la mujer en la sociedad ha tenido cambios sin precedentes en la historia, la plena igualdad de la mujer ha quedado, en gran medida, en el discurso y se ve obligada a combinar el cuidado de los hijos y las tareas domésticas con la superación o con el trabajo fuera

del hogar. Esto repercute en que su progreso profesional como sexo sea bastante lento.

La religión, por su parte, ha alentado a las mujeres desde pequeñas a dedicarse a las "funciones propias de su sexo". Como ejemplos de prejuicios y estereotipos, que afectan el desarrollo femenino, en general, se puede apreciar que el acceso a los diferentes niveles de enseñanza y, sobre todo, a las carreras de ciencias ha estado deliberadamente restringido, y se encasillan las mujeres en determinadas profesiones.

Sin embargo, esto no siempre fue así en la historia porque en la edad media las mujeres tenían más cultura que los caballeros feudales. Con el paso del tiempo, se le ha cerrado el camino a la mujer para el desempeño profesional, lo que indica que las diferencias intelectuales entre los sexos son de origen social, en lo fundamental, porque están relacionadas con el ambiente y con la cultura.

No obstante, en diversas investigaciones, se observan diferencias entre los sexos -a favor de las hembras- en cuanto al rendimiento en las situaciones académicas típicas, en la memoria visual, en la velocidad perceptiva, en la velocidad del procesamiento de la información, y en la creatividad verbal, además de destacarse más en las humanidades (Anastasi, 1964; Alvarez del Villar, 1965; Labarrere, 1981; Heller, 1990).

Una de las causas que provoca las inclinaciones y las posibilidades hacia las diferentes áreas del conocimiento, según el sexo, se atribuye a que a los varones se les priva demasiado temprano del calor afectivo, les es más difícil expresar sus emociones y tratan de extraer de los objetos -por ello de las ciencias naturales y las matemáticas- la sensación de control del mundo. A las hembras, por el contrario, se les priva de la autonomía y se les brinda mayor afecto, lo que puede provocar que tengan mejores capacidades para comunicarse con los demás (Hill, 1987).

A pesar de todo lo planteado, se aprecia que en el florecimiento de los estudios sobre la mujer, que se ha producido en las últimas décadas, existen pocas investigaciones sobre el talento femenino, y menos aún acerca del talento femenino en ciencia. Por ello, son de gran interés las investigaciones compiladas por Karen D. Arnold, Kathleen D. Noble y Rena F. Subontnik en su libro "Mujeres memorables: perspectivas sobre el desarrollo del talento femenino" (1996):

En general, ellas exponen que el trabajo científico es un campo dominado, tradicionalmente, por hombres y resulta poco atractivo para las mujeres desde mucho tiempo antes de concluir los estudios preuniversitarios.

La realización del alto potencial ha sido siempre una tarea ardua para las mujeres muy capaces. Ellas son especialmente vulnerables en cuanto al hecho de no recibir aceptación social por parte de los padres, de los amigos y de los profesores. En opinión de las autoras citadas, reciben un trágico mensaje implícito de que la sociedad no necesita o no desea sus dotes y sus habilidades.

La época histórica, la edad, la etnicidad, la clase social, la localización geográfica y el móvil de la tarea son factores que influyen en las oportunidades que tienen, en lo que pueden aspirar a hacer las mujeres con potencialidades para ser brillantes en la ciencia. Estas características también determinan el tipo de experiencias que pueden encontrar en su educación y en sus carreras. Estas cuestiones unidas a la orientación sexual, a la religiosidad y al patrón de autopercepción inciden en el desarrollo de las mujeres talentosas adultas. También la posición socioeconómica influye en el logro que puedan alcanzar porque este es un aspecto que se le puede agregar a las dificultades de género.

El papel que debe desempeñar la mujer contemporánea afecta las realizaciones y los logros a que pueden aspirar en sus vidas. En ello, se destaca la contradicción entre el compromiso profesional y familiar. Por esto, existe un amplio número de mujeres científicas que permanecen solas, se casan tarde o deciden no tener hijos, lo cual indica cómo puede ser extremadamente difícil la dedicación a la ciencia para el sexo femenino.

En el modelo prevaleciente en las empresas de ciencia, el establecimiento de la carrera se produce en la segunda mitad de los veinte años y al inicio de los treinta años, después de un entrenamiento prolongado. Esta secuencia profesional está en conflicto con el papel social de la mujer porque en esos años, ella debe dedicar considerable tiempo a las relaciones familiares. Es el período en que, por lo general, nacen los hijos y demandan de la atención de la madre en la lactancia y de su cuidado durante la edad preescolar. Esto coincide con el período de más demanda de publicaciones y de la consolidación del esfuerzo inicial realizado.

Muchas mujeres optan por reducir sus horas de trabajo o se ven forzadas a interrumpir su labor por las responsabilidades familiares. Las que sienten ambivalencia entre su papel de madre y su carrera presentan dilemas internos. Por otra parte, las mujeres que deciden entregarse por completo a la producción creativa en ciencia afrontan la desaprobación social por su papel atípico.

En la sociedad contemporánea, las mujeres excepcionalmente capaces experimentan un stress considerable debido al conflicto de roles y a la sobrecarga de trabajo. Las mujeres profesionales indican que en ellas prevalece la contradicción entre la devoción característica de los investigadores eminentes y el deseo de balancear la familia y la carrera (Arnold, Noble y Subontnik, 1996).

En Estados Unidos, desde hace 54 años, existen los concursos anuales para la búsqueda de talentos para la ciencia entre los cuales se destaca el Westinghouse Science Talent Search, donde los alumnos de preuniversitario presentan proyectos de investigación. Ellos han sido una vía para la detección de muchachas potencialmente talentosas en la ciencia. Subontnik y Arnold (1996) han hecho un estudio longitudinal de una amplia muestra de féminas semifinalistas de estas competencias:

Los resultados más importantes de esta investigación destacan que las jóvenes plantean que se han sentido atraídas por la ciencia debido a la calidad de la instrucción recibida en estas asignaturas antes de graduarse. Muchas han seguido en su devoción a los propósitos intelectuales pero no dentro del campo de la ciencia, y en un porcentaje menor han podido distribuir de forma equivalente sus energías creativas entre la ciencia y sus intereses fuera de ella, donde se incluye la familia.

En cuanto a la interacción entre la carrera y la familia, algunas mujeres hacen la selección profesional para mantenerse geográficamente cercanas a sus padres u otros familiares, dejan buenas oportunidades de trabajar en prestigiosas instituciones para retornar a las ciudades donde viven los padres pues, como se apuntó antes, la localización geográfica puede ser una desventaja profesional. Otro grupo reconoce la dificultad de balancear la familia con las demandas de las carreras de ciencia porque parecen incompatibles (Subontnik y Arnold, 1996).

La solución al dilema de roles en la vida tiene diferentes matices, sobre todo entre las que optan por vivir acompañadas: unas subordinan su carrera a la familia, otras buscan compañeros que vean la carrera de ellas como lo primario. Las que se casan con otros científicos, por lo general, acomodan su vida profesional a la de los esposos. Otras deciden maximizar su potencial profesional sacrificando las relaciones.

Es una genuina dificultad combinar adecuadamente las responsabilidades familiares con la carrera profesional y constituir una familia es la preocupación central de la mayoría de las mujeres jóvenes que se dedican a la ciencia.

Por otra parte, se plantea que el contexto social de la ciencia no favorece a las mujeres porque es un campo dominado por los hombres. La naturaleza del descubrimiento científico demanda del investigador una devoción grande que consume casi todo su tiempo, y ese es del que no disponen las mujeres que tienen obligaciones familiares. Existe un mercado del trabajo desfavorable donde, en muchas ocasiones, las mujeres tienen que dedicarse a las investigaciones disponibles y dejar su propia línea de trabajo.

Las posiciones cumbres en la ciencia no solamente son escasas sino que el clima de la investigación es extremadamente competitivo y necesita de mucho tiempo y entrega y, en el caso de las mujeres, muchas veces no las vuelven a aceptar después de estar fuera durante el tiempo de la maternidad. Además, es un terreno que cambia muy rápido y estar alejado por un tiempo de él puede afectar el desempeño profesional.

Los valores que subyacen en la toma de decisiones sobre las carreras que inciden en la felicidad personal, en la muestra estudiada por las autoras citadas, son: el amor a la ciencia, el reconocimiento de poseer una habilidad intelectual que le permite hacer contribuciones al dominio, la oportunidad de servir a la humanidad y crear algo útil y el deseo de tener una vida profesional y emocional balanceada.

Las que abandonaron el camino de la ciencia fue debido a que el entrenamiento preparatorio les resultó demasiado fuerte y demandaba mucho compromiso. Ello ocurrió en su mayoría entre las que trabajaban en las ciencias básicas, donde los premios no son una garantía que sirva de motivo exterior para persistir, lo cual las diferencia de las ciencias aplicadas donde hay más reconocimiento y otras formas de motivación extrínsecas. Ellas en el preuniversitario recibieron la admiración pública y el estímulo de los profesores, pero

al graduarse se encontraron con la pobreza académica del mercado del trabajo, donde las jóvenes mujeres científicas tienen menos posibilidades que los hombres para encontrar empleo y modelos de vida profesional y personal que les sirvan de ejemplo a seguir (Subontnik y Arnold, 1996).

También otros estudios como el de las autoras Reis, Callahan y Goldsmith (1996) muestran que, desde la adolescencia, los varones son más estimulados a persistir en las carreras que las niñas. Ellos tienen una confianza clara en su futuro y sus metas profesionales, pero también tienen la percepción de que sus esposas deberán estar en el hogar con sus niños, lo cual les restará tiempo a sus carreras:

Un alto por ciento de las muchachas están interesadas en llegar a ser científicas, y las autoras de la investigación citada, se preguntan cómo podrán llegar a realizar sus sueños con la manera de pensar de sus futuros compañeros.

Las mujeres investigadoras que han alcanzado el éxito conocen e integran el sistema de valores que proviene de las generaciones de científicos hombres y hacen su vida de realizaciones y recompensas como los científicos profesionales hombres, en su mayoría.

Otros estudios de Sally M. Reis sobre las mujeres que han recibido el Premio Nóbel en la ciencia ponen de manifiesto una serie de rasgos comunes entre los cuales se encuentran que: adoraban la ciencia, tenían padres empáticos que influyeron positivamente en ellas, tenían fuertes valores religiosos, buena suerte y un hombre tolerante en sus vidas (Reis, 1995).

La preocupación por el desarrollo de las mujeres talentosas en la ciencia es el móvil de un Proyecto de la Fundación Nacional de Ciencia (TERGETS/GEMS) que dirige Bárbara Kerr, otra de las autoras líderes de opinión en el área del talento. El objetivo de este programa es alimentar el talento específico de las muchachas adolescentes en riesgo, mediante la creación de oportunidades equitativas para las niñas. La fundación identificó un grupo de niñas con estas características y desarrolla una estrategia que ayuda a superar los obstáculos sociales y psicológicos para lograr el éxito y alcanzar sus ideales (Kerr, 1998).

También el investigador Kurt Heller (1995) se ha preocupado por el género en la ciencia. Según sus investigaciones, las mayores diferencias se aprecian en las

llamadas ciencias “duras” o “difíciles” como la Física, la Astronomía, la Matemática y la Ingeniería. Él concuerda con el criterio de que las diferencias no radican en las capacidades sino en la motivación y en razones de tipo sociocultural. Opina que es preciso combinar la atribución causal individual ante el éxito y el fracaso. Ha recopilado evidencias donde se aprecian diferencias entre los sexos en la percepción de las dotes. Se aprecia que las niñas superdotadas son más parecidas a los varones en los intereses intelectuales, mientras que en la conducta y en las reacciones emocionales son más parecidas a las otras niñas catalogadas como no superdotadas. En general, subestiman sus capacidades.

Otros autores que se han interesado por el problema del género son los chinos Shi Jiannong y Xu Fan (1997) quienes estudiaron a los Premios Nobel desde 1901 hasta 1992 y han analizado las diferencias de género entre los jóvenes científicos y entre los estudiantes que participan en las olimpiadas de Matemática, Física y Ciencias de la Información:

Estas investigaciones también contribuyen a sustentar que el “bajo” rendimiento de las mujeres de ciencia se debe a una situación desfavorable desde el punto de vista social más que a una supuesta inferioridad genética o innata para estas materias.

Aunque en la actualidad hay más mujeres que antes dedicadas a la ciencia, los hombres ocupan una posición dominante entre los premiados en este siglo. Las causas de este fenómeno se deben a la influencia de los estereotipos sobre los sexos. Así, por ejemplo, desde la infancia a los varones se les estimula a arriesgarse mientras que a las hembras se les inculca que su lugar está en la casa, quietas y tranquilas. Esto ocurre tanto en la cultura occidental como en la oriental.

En China, se dice que las mujeres deben seguir tres obediencias y tener cuatro virtudes. Las obediencias son: al padre antes de casarse, al marido durante el matrimonio y al hijo después de la muerte del esposo. Las cuatro virtudes son: la moralidad, las maneras modestas, el trabajo diligente y el lenguaje adecuado. En general la mujer debe anhelar ser pura y es una virtud para ellas haber recibido poca instrucción. Existe un proverbio que dice que ser humano es difícil y ser mujer lo es más aún. Por otro lado, la mayoría de las

jóvenes excelentes en las escuelas y en las universidades devienen en amas de casa típicas con el paso del tiempo.

En cambio, los hombres según las creencias de las personas, deben aprender mucho y ser buenos en general. Entre las expectativas de los padres hacia los varones se encuentran que desean que sus hijos sean científicos o empresarios. Tanto los hombres como las mujeres concuerdan en que el papel ideal del hombre está formado por la devoción al trabajo, la alta educación, abundantes conocimientos, independencia, capacidad de liderazgo, audacia y valentía.

En cambio, los padres esperan que sus hijas sean buenas maestras, escritoras, bailarinas o cantantes. El ideal de mujer señala que debe ser bonita, fina, dócil, tranquila, considerada con los demás y devota al trabajo. Los autores de esta investigación aprecian que la percepción que tienen los hombres del papel ideal de la mujer es más femenino que la percepción del ideal que ellas tienen sobre sí mismas (Jiannong y Fan, 1997).

Estos estereotipos provocan conflictos psicológicos por las expectativas sociales sobre el papel de los sexos y afectan el desempeño de las mujeres en la ciencia.

La problemática del género en la ciencia atrae a los especialistas de diferentes disciplinas y existe una organización denominada Asociación de Género en Ciencia y Tecnología (Jenkins, 1997), la cual promueve la participación de los profesores de ciencias porque ellos juegan un papel fundamental. En cuanto a la propuesta de estrategias para amortiguar el desbalance de los sexos en esta área, Jenkins señala que no se deben hacer generalizaciones apresuradas porque existen diferentes ciencias y muchas tecnologías distintas. Además, una estrategia válida para una cultura puede ser inadecuada para otra debido a que existe mucha heterogeneidad cultural, incluso dentro de un mismo país.

Los estudios que ellos han realizado muestran algunas generalizaciones, aunque aún sin carácter definitivo, donde se aprecia que los muchachos tienen mayor interés por las dimensiones sociales, culturales y éticas de la ciencia y la tecnología; le atribuyen mayor importancia al trabajo colectivo mediante debates que a la competencia y al individualismo. Un factor que puede afectar es que existen

diferencias importantes en las respuestas al lenguaje científico técnico como por ejemplo “ejecutar”, “matar”, “abortar”, entre otras (Jenkins, 1997).

Este autor señala que hay que ser cuidadosos para llevar a cabo políticas de cambio aunque hay algunas cuestiones que pueden ser generales como:

- emplear profesores de ciencia que sirvan de modelo
- sensibilizar al personal docente con las cuestiones de género
- suprimir de los libros y otros materiales docentes prejuicios basados en el sexo
- destacar el papel de científicas reconocidas
- dar a conocer las posibilidades que ofrecen las carreras científico tecnológicas

En esta misma línea se encuentra el Proyecto Especial de la UNESCO “La enseñanza científica, técnica y profesional para niñas en África”, como parte de la preocupación por el progreso de los países subdesarrollados. En él, participan científicos de diversos países y se hace hincapié en que participen investigadores del tercer mundo, sobre todo mujeres (Barthes, 1998).

En nuestras investigaciones realizadas en el Proyecto ARGOS para el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento (Lorenzo y Martínez, 1999, 2000, 2003^a, 2003c, 2003e, 2003f y 2004; Lorenzo 2000) y en la Cátedra cubana especializada para el desarrollo del talento, la creatividad y la inteligencia en la educación (Lorenzo y Martínez 1995a, 1995b, 1996a, 1996c, 1997c, 1998a, 1998b y Lorenzo 2005b) hemos podido corroborar muchos de los planteamientos de los investigadores citados. En efecto, en las escuelas cubanas, las niñas obtienen mayores calificaciones que los varones en los exámenes escolares. Las puntuaciones de los exámenes de ingreso a las carreras universitarias cierran con un promedio más alto para las muchachas que para los muchachos, en la mayoría de las especialidades. De igual modo, se aprecia que, aunque el desarrollo el 75% de la fuerza técnica del país son mujeres, la mayoría de los puestos de dirección son ocupados por hombres. Las mujeres se autolimitan para ocupar estos cargos por las mismas razones que afectan a las mujeres en el resto del mundo (Lorenzo, 2005a).

Por todas las cuestiones analizadas hasta aquí, la atención especial a las niñas y las jóvenes con potencialidades para alcanzar altos niveles de desempeño es un

aspecto a tener presente en los programas de estimulación del desarrollo del talento, tanto en las instituciones educativas como en los centros donde laboren y para que no tenga lugar la conocida frase: "detrás de un gran hombre siempre hay una gran mujer". Este es un tema de especial interés para profundizar en su estudio porque en Cuba más del 50% de los científicos son mujeres, lo cual corrobora el condicionamiento social de su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Alvarez Villar, A. (1965): Psicología genética y diferencial. Madrid, Aguilar.
- Anastasi, A. (1964): Psicología diferencial. Madrid, Aguilar.
- Arnol, K.D; Kathleen D.N. y Subontnik, R.F. (1996): Remarkable women: perspectives on female talent development. NJ Hampton Press.
- Barthes, A.M. (1997): Enseñanza científica, técnica y profesional para niñas en Africa. En Contacto Vol. XXII, N.1 (Boletín internacional sobre educación científica, tecnológica y ambiental de la UNESCO), París.
- CITMA y ACyT (1997): Polos Científicos. La Habana, CITMA.
- Domínguez, M^a.I. (1993): Conferencia sobre inteligencia y sociedad. Dictada en el Proyecto Argos, 18 de mayo.
- Heller, K.A. (1990): El estudio longitudinal de Munich sobre el supertalento y algunos proyectos posteriores. En Psychologie Inerziehung und Unterricht N.2, Munich.
- Heller, K.A. (1995): Capacidad y creatividad: su papel en la ciencia y la tecnología. En Ideacción N.5, Valladolid (España).
- Heller, K.A. (1998): The challenge of identifying the gifted and talented: identification processes. Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de superdotación. 26 al 29 de agosto. Brasilia.
- Jenkins, E.W. (1997): El género y la educación científica y tecnológica. En Contacto Vol. XXII, N.1 (Boletín internacional sobre educación científica, tecnológica y ambiental de la UNESCO), París.
- Jiannong, S. y Xu, F. (1997): What does it mean: the low achievement of female in mathematics and science? En J. Chan y J. Spinks (Eds) Maximizing potential:

lengthening and strengthening our stride. Honk Kong: centro de investigaciones sociales de la Universidad de Hong Kong.

Kerr, B. (1998): Examining giftedness and talent in relation to gender and equity. Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de superdotación. Del 26 al 29 de agosto. Brasilia.

Labarrere, A. (1981): Sobre las diferencias en el rendimiento académico escolar de muchachas y varones. Cuadernos de Pedagogía. N.1. La Habana.

Lorenzo, R. (2000): Acerca de la problemática del talento. En Investigaciones en Psicología. Argentina, Buenos Aires.

Lorenzo, R. (2005a): Competencias asociadas con el talento para la dirección. Gerencia en salud. Revista del Asociación Panamericana de Gestión de la Salud www.gerenciasalud.com Perú.

Lorenzo, R. (2005b): Predictores del talento. Intangible Capital N.7. www.intangiblecapital.com, 7 de marzo, Barcelona, España.

Lorenzo, R. (2005c): Talento para la dirección. Ideacción, N. 23 Revista en español sobre superdotación, www.centrohuertadelrey.com

Lorenzo, R. (2005d): Programa de atención a escolares talentosos. Monografías, www.monografias.com 7 de marzo, Argentina.

Lorenzo, R. (2005e): El maestro y la familia como promotores del talento. www.sappiesn.com 18 de febrero.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1995a): El talento y sus indicadores. Colecciones, N.2, Revista del Centro de Investigación Educativa y Asesoría profesional (CIEAPRO), Venezuela.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1995b): Atención al superdotado en Cuba. En Ideacción N. 6, Revista en español sobre superdotación. Valladolid (España).

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1996a): ¿Qué es el talento? Educación. N. 88, Revista de Ministerio de educación de Cuba, La Habana.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1996b): Identificación del talento: actualidad internacional. Varona, Revista de la Universidad Pedagógica de La Habana "Enrique José Varona" N. 22, La Habana.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1996c): A Educação do superdotado em Cuba. En Integração N.17. Revista de Ministerio de educación de Brasil. Brasilia, 1996.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1997a) Atención al talento en Cuba. En Varona, N. 25, Revista de la Universidad Pedagógica de La Habana “Enrique José Varona” La Habana.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1997b): El talento y la edad. En Desafío Escolar, Vol.3, N.2, México.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1997c): Creatividad y talento. La Habana: Palacio de las Convenciones de Cuba.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1998a): ¿Qué hacer en la escuela con los niños talentosos? En Colecciones N. 5 Revista del Centro de Investigación Educativa y Asesoría Profesional (CIEAPORO), Venezuela, Maracay.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1998b): Profesores para estudiantes talentosos. En Palabra de maestro. Perú. Lima. Derrama Magisterial.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (1999): Talento para la ciencia: estrategia para su desarrollo. La Habana, Editorial Academia.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (2000): Talent and creativity in science and innovation. A Cubans perspective. En Connect. UNESCO.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (2002): Polémicas en torno al desarrollo del talento. Revista de psicología. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana www.intranet.dict.uh.cu Vol 19, N.1.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003a): Una propuesta de estimulación del talento en la escuela. Revista Educación. N.110, sept-dic pp. 19-26 (ISSN 0138-8029) www.campus-oei.org Cuba.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003b): Talento y sociedad. Revista Cubana de Ciencias Sociales. N. 31, pp. 124-134 www.filosofia.cu (ISSN 0138-6325) Cuba.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003c): Creatividad y talento. En Marta Martínez Llantada (Compiladora) Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003d): Polémicas en torno al desarrollo del talento. En Marta Martínez Llantada (Compiladora) Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003e): ¿Talento, precocidad, superdotado o genio? En Marta Martínez Llantada (Compiladora) Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003f): Estrategias para el desarrollo del talento. En Doris Castellanos Simons (Compiladora) Talento: estrategias para su desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lorenzo, R. y Martínez, M. (2004): Investigación y desarrollo del talento en la educación. En Lisardo J. García Ramis (ED) La creatividad en la educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, pp. 73-92.

Reis, S. (1996): Older women's reflections on eminence: obstacles and opportunities. En Arnold, K.; Noble, K.D. y Subontnik, R.F: Remarkable women: perspectives on female talent development NJ, Hampton Press.

Reis, S.; Callahan, C.M. y Goldsmith, D. (1996): Attitudes of adolescent gifted girls and boys toward education, achievement and future. En Arnold, K.; Noble, K.D. y Subontnik, R.F: Remarkable women: perspectives on female talent development NJ: Hampton Press.

Subontnik, R.F. y Arnold, K.D. (1996): Success and sacrifice: the cost of talent fulfilment for women in science. En Arnold, K.; Noble, K.D. y Subontnik, R.F: Remarkable women: perspectives on female talent development NJ, Hampton Press.

PROGRAMA PORTA ABERTA EM PERSPECTIVA

Maria Conceição Gomes
Colégio Paulo VI, Gondomar
Portugal

Abstract

Numa tentativa de individualizar o ensino às características dos alunos, das turmas, e às diferentes capacidades de cada aluno para responder às exigências académicas dos currículos regulares nos diferentes anos de ensino, o Colégio Paulo VI, ao longo dos seus muitos anos de existência, tem feito um esforço significativo e crescente para encontrar respostas o mais diferenciadas e diversificadas quanto possível.

ENQUADRAR O PROGRAMA PORTA ABERTA NUMA FILOSOFIA DE ESCOLA IGUAL PARA TODOS

Respeitando a lei de bases do sistema educativo em Portugal e aproveitando, sempre que possível e necessário, o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, que diz respeito a medidas de apoio especiais possíveis de serem adoptadas para os alunos com necessidades educativas especiais, o Colégio tem tentado ser flexível e diversificado nas suas estratégias e formas de organizar o seu processo de ensino-aprendizagem. Respeitando sempre a inclusão de todos os alunos em turmas regulares, os apoios educativos dos alunos com necessidades educativas especiais têm sido sempre uma preocupação e uma área de investimento. Por exemplo, actualmente, contamos com dois professores e uma educadora especializados em educação especial. Em conjunto e em articulação, este grupo de docentes, os restantes professores das diferentes turmas e o Gabinete de Psicologia, tentam encontrar e dar resposta aos alunos que, nos diferentes anos de escolaridade, pelas suas características de ordem motora, intelectual, sensorial e emocional, não conseguem acompanhar o currículo regular e beneficiam de currículos escolares próprios, por disciplinas ou alternativos.

Os apoios educativos extra-aulas, essencialmente, nas áreas da Matemática e do Português, tentam colmatar as dificuldades que muitos alunos dos currículos regulares revelam naquelas que são consideradas as duas disciplinas nucleares e as bases para toda a aprendizagem. Aliás, este ano lectivo, a disciplina de Estudo Acompanhado incide nas matérias destas duas disciplinas.

Os diferentes Clubes que ao longo dos anos têm vindo a ser organizados, mas frequentemente subvalorizados, como, por exemplo, os Clubes de Ciências, de Tecelagem, de Jornalismo, do Jornal, de Escrita Criativa, entre muitos outros, tentam proporcionar a muitos alunos oportunidades para expressar muitos especiais talentos e interesses. Os clubes devem, irrefutavelmente, ser entendidos como excelentes oportunidades extracurriculares para a descoberta, o desenvolvimento e o treino de grandes potencialidades.

Outro excelente exemplo é o Desporto Escolar, que tem ido longe no seu desempenho, não só pelas vitórias conseguidas mas, essencialmente, pela participação em inúmeros eventos, através do Voleibol feminino, das modalidades de Futebol, das actividades Rítmicas e Expressivas, que dão asas ao fantástico talento desportivo de muitos jovens que acreditam no que fazem e em irem sempre mais longe até à tão desejada vitória.

Neste Colégio, o Programa *Porta Aberta* surgiu em 1996 como uma iniciativa pioneira no nosso país por ser inédito numa escola de ensino regular, onde se conta com um corpo de 1100 alunos desde a Creche/Ensino pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade, e como mais uma forma de proporcionar uma resposta educativa atenta à diversidade. Neste caso e através deste Programa, tentou-se *dar a mão* aos alunos com capacidades acima da média, ou seja, aos sobredotados. De uma forma geral, o Programa destina-se à identificação e à intervenção junto de crianças e jovens com capacidades acima da média ou talentosos, ao apoio e ao envolvimento das famílias, sensibilização e à formação, nesta área, de professores e educadores. Trata-se de um Programa sem quaisquer fins lucrativos, ou seja, inteiramente gratuito para os alunos e suas famílias, apesar de estar integrado num Colégio particular. Neste momento, o Programa conta com 72 alunos com idades disíspares. Todos estes alunos do Programa foram identificados como tendo capacidades acima da média ou que se destaquem na sua criatividade ou talento e que frequentem o Colégio Paulo VI de forma a facilitar uma maior e uma melhor articulação com todos os agentes educativos e a permitir um acompanhamento individualizado de cada criança ou jovem. Paralelamente, é um Programa que se esforça para mobilizar outros segmentos da escola nas suas iniciativas. Um bom exemplo é a forte articulação que tem existido sempre com os já referidos clubes temáticos.

Na sua actual perspectiva, este Programa será melhor definido como um laboratório aberto à experimentação, à aprendizagem e ao ensino de novas e melhores formas educativas no campo da educação e do desenvolvimento integral da criança e do jovem com altas potencialidades.

Assim, as grandes áreas de actuação do Programa *Porta Aberta* são:

- (i) Através do Programa de Enriquecimento, uma abordagem centrada no aluno;
- (ii) Através do apoio, do aconselhamento aos pais e da dinamização de actividades sob a forma de *Ateliers* temáticos que visam o envolvimento da família;
- (iii) Através da promoção de momentos de estudo, formação, informação, reflexão e consultadoria dirigidos a pais e a profissionais da área de educação e do desenvolvimento da criança e do jovem pertencentes ao Colégio Paulo VI ou externos ao Colégio. Nesta última área, poder-se-á também fazer referência ao centro de Recursos, um investimento recente e em permanente crescimento. Por último, através da participação e intercâmbio em eventos de âmbito nacional e internacional.

A área da Sobredotação, não tendo ainda deixado de ser tabu, começa agora a adquirir projecção social em Portugal. Existem já inúmeros livros, revistas e artigos nacionais e internacionais disponíveis para elucidarem os mais interessados quanto à definição do conceito de sobredotação, às formas de identificação, avaliação e intervenção e às práticas educativas e pedagógicas adoptadas. Vários têm vindo a ser também os encontros nacionais para a discussão do estado da Sobredotação em Portugal e no estrangeiro. Tais encontros têm servido para uma grande e enriquecedora partilha de experiências.

Neste sentido, muito devemos à Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS) que, desde a sua criação, muito tem feito, um pouco por todo o país, para divulgar conceitos e mudar preconceitos nesta área. Aliás, esse tem sido um dos principais objectivos da ANEIS: dotar o tema da Sobredotação de maior credibilidade científica e priorizar a divulgação de trabalhos que operacionalizem com rigor os procedimentos de avaliação e as práticas de intervenção junto das crianças e dos jovens sobredotados. Algo que merece também especial relevo é o envolvimento e intercâmbio conseguido junto das diferentes universidades portuguesas.

Mas, em paralelo, crescem também as parcerias internacionais. A participação do *Porta Aberta* em diversos eventos de âmbito internacional, por exemplo, tem vindo, em muito, a enriquecer a nossa prática. No caso dos Congressos nacionais, a presença de especialistas internacionais tem sido fundamental, essencialmente, no sentido de dotar de maior credibilidade o estudo, a investigação e a prática nesta área. No último Congresso Nacional da ANEIS, a sul do país, dadas as proximidades culturais e linguísticas, foi bem sentida uma relação privilegiada com a investigação desenvolvida pelos colegas do Brasil e de Espanha, conseguindo-se assim atingir, com bons resultados, um outro grande objectivo da ANEIS, ou seja, *tornar a “Sobredotação” mais aberta à participação de autores estrangeiros propiciando a partilha de experiências matizadas por diferentes contextos sócio-culturais* (Pereira, 2004, p.6).

O Programa de Enriquecimento

Tentar que a escola seja um permanente desafio, e não unicamente um espaço para aprofundar, adquirir e compreender conceitos onde se deposita toda a responsabilidade na dinâmica da turma e nas estratégias de ensino do professor, é uma preocupação constante (Alves e Gomes, 2002, pp. 34-35). Dessa forma e numa tentativa de individualizar o ensino, o Programa de Enriquecimento incluído no Programa *Porta Aberta* surge dentro da própria escola como uma resposta e um espaço adequados às necessidades e ao desenvolvimento das potencialidades das crianças e dos jovens. Assim, o Programa de Enriquecimento tem como objectivo principal treinar capacidades intelectuais valorizando diferenças e estilos individuais, ajudando os alunos a identificar e a lidar da melhor forma possível com as suas áreas fracas e fortes numa tentativa de enriquecer o seu potencial cognitivo, emocional, criativo e social.

O Programa de Enriquecimento do Programa *Porta Aberta*, através de momentos extra-aula, em situação de pequeno grupo ou assumindo a forma de *Ateliers* temáticos para alunos, tem-se revelado um espaço especialmente fértil:

- (i) Proporcionando grandes oportunidades de experimentação, criação e de aprofundamento de várias disciplinas, temas ou áreas de interesse apelando sempre à criatividade e ao talento;
- (ii) Proporcionando oportunidades para a resolução de problemas nos domínios cognitivos, emocionais e sociais;
- (iii) Proporcionando a oportunidade a alunos mais interessados em desenvolver trabalhos independentes fruto de um aprofundar de matérias específicas.

O envolvimento dos pais

Uma outra área de investimento e preocupação, mais recente neste programa, está relacionada com o envolvimento dos pais e das famílias na educação das crianças e dos jovens visando aproximar pais e alunos dentro do espaço escolar. Para além de algumas tradicionais reuniões de pais que vão decorrendo ao longo de cada ano lectivo com diversos objectivos é, essencialmente, através de *Ateliers* de trabalho conjunto que se têm vindo a abordar temas diversificados e que, de um modo muito particular, se tem estado com a *porta mais aberta* aos pais e às famílias das crianças e dos jovens. Estes *Ateliers* realizam-se ao Sábado de manhã onde, com ânimo e muita criatividade, se têm reunido alunos, pais, irmãos, avós e professores num espaço singular onde a imaginação e a relação inter pares e inter gerações têm um lugar privilegiado. Mas, fazer só por fazer não tem sido prática adoptada. A importância das ideias dos pais (ver Gomes & Alves, 2002 e 2003) bem como a avaliação destes acerca do trabalho realizado (ver Gomes & Alves, 2004) tem sido alvo de grande respeito e de investigação.

A Escola faz a diferença

O talento e a capacidade humana são reconhecidos, sem dúvida, pelo seu impacto aos níveis cultural, social e económico. Por serem recursos valiosos, há a necessidade de tecer abordagens de vários ângulos. A mais significativa desde muito cedo na vida de qualquer indivíduo é a educativa. No entanto, frequentemente, verifica-se que os professores, as escolas e todo o sistema educativo subestimam os seus alunos com capacidades acima da média e a excepcionalidade. Por outro lado, é também importante que “escola igual para todos” implique aceitar, respeitar e tratar as diferenças, isto porque a escola não pode mais estar presa a padrões convencionais de ensino/aprendizagem. Quando a heterogeneidade é mais a regra do que a excepção nas escolas, os grandes desafios na educação passam também pela identificação e pela avaliação de crianças e jovens com capacidades acima da

média ou talentosos, mas, essencialmente, por encontrar respostas adequadas e diferenciadas às suas características. Pelo referido, considerase que a sensibilização, a partilha e a passagem de competências no intuito de criar respostas educativas para a educação do sobredotado é uma necessidade premente na filosofia de base da “escola inclusiva”.

O alargamento do Programa *Porta Aberta* à comunidade

O Programa *Porta Aberta* tem estado desde sempre aberto à comunidade disponibilizando um pequeno Centro de Recursos a professores e a pais interessados em aprofundar e adquirir novos conhecimentos nesta temática. O Programa *Porta Aberta* conta também com momentos de formação e reflexão abertos a educadores exteriores ao Colégio Paulo VI.

O atendimento a crianças e a jovens que não frequentam o Colégio Paulo VI, através de momentos de avaliação e da discussão de propostas de intervenção junto de pais e educadores, tem ocorrido com grande abertura e flexibilidade para aqueles que residem dentro e fora do concelho de Gondomar.

Não se pode deixar de referir que este crescimento do Programa se deve também à colaboração e ao envolvimento crescente, em qualidade e quantidade, de toda a equipa de profissionais deste Colégio. Como tal, o intercâmbio com os diferentes Clubes e com a comunidade escolar em geral tem sido cada vez mais abrangente e significativa. Mas, um projecto ambicioso não deixa de crescer, de inovar, de acolher e de aguardar sempre novas ideias, novas iniciativas, novos talentos e novas caras.

Tentar que a escola seja um permanente desafio, e não unicamente um espaço para aprofundar, adquirir e compreender conceitos onde se deposita toda a responsabilidade na dinâmica da turma e nas estratégias de ensino do professor é uma preocupação constante do Colégio Paulo VI.

Creio que temos, ao longo destes anos, vindo a dotar o Programa *Porta Aberta* de um trabalho sistematizado e de maior rigor científico. Temos estabelecido parcerias importantes com investigadores nacionais e estrangeiros. Creio, assim, que merecemos já crédito em termos de experiência, conhecimentos, opinião e esforço para querermos ser cada vez melhores no pouco que fazemos. Podemos, talvez fazer muito melhor daqui para a frente e, para tal, continuamos a contar com o trabalho, a vontade e a boa vontade de todos aqueles que, até à data, colaboraram e colaboram nas diversas iniciativas deste Programa. Podemos, talvez, com a idade que este Programa já tem, investir em trabalhos longitudinais que começem a revelar alguns dos frutos do trabalho de ontem e de hoje no sentido de melhorarmos o amanhã.

Vivemos numa época em que a heterogeneidade dentro da escola e de cada turma é mais a regra do que a exceção. Encontrar respostas justas, adequadas e diversificadas às necessidades de todos os alunos é, no mínimo, uma tarefa difícil se não quase que impossível. Para concluir, *a escola deve estar cada vez mais atenta à diversidade, construindo o presente e o futuro para cada aluno individualmente, mas também para um investimento numa sociedade e numa cultura cada vez mais rica e mais capaz* (Gomes e Alves, 2004, p.135).

Referências

- Gomes, C. & Alves, D. (2002). As ideias das mães das crianças com capacidades acima da média ou talentosas acerca do desenvolvimento das crianças. *Sobredotação*, 3 (2), 177-188.
- Gomes, C. & Alves, D. (2002). Promover o desafio na educação. *Boletim APEPICTa*, 6, 33-35.
- Gomes, C. & Alves, D. (2003). Las ideas que las madres de los niños superdotados tienen acerca del desarrollo de sus hijos: um estúdio exploratório. *Manual internacional de superdotados*. In Alonso, J.A.; Renzulli, J.S. ; Benito, Y. (pp. 159-169).
- Gomes, C. & Alves, D. (2004). Uma abordagem flexível centrada na família dentro de um programa dirigido a crianças e a jovens com capacidades acima da média ou talentosos. *Sobredotação*, 5, 121-137.
- Pereira, M. (2004). Editorial. *Sobredotação*, 5, 5-6.

LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES SUPERDOTADOS EN LA UNIVERSIDAD: Implicaciones para los educadores

Lee Kem, Ph.D.
Murray State University
Joy L. Navan, Ph.D.
Murray State University

Abstract

La necesidad de unos servicios adecuados para los estudiantes superdotados en ambientes educativos después de la enseñanza secundaria, no es tan evidente como lo es en las escuelas de primaria y secundaria. Con frecuencia, los educadores universitarios opinan que existen planes de estudio de alto nivel para después de secundaria, necesarios para que los alumnos altamente capaces continúen progresando en su aprendizaje. Sin embargo, este estudio señala que ésta no es siempre la realidad para los estudiantes superdotados. En este artículo, los autores exploran las opiniones de estudiantes universitarios brillantes que asistieron a programas para superdotados en Secundaria. Los estudiantes informan, a través de discusiones de grupo, que los cursos universitarios con frecuencia no responden a sus necesidades, en cuanto a estimulación y rigor académico se refiere. El propósito de la exploración es sugerir diferentes formas en que las universidades y sus profesores puedan ayudar a los estudiantes más avanzados, de manera que estimulen su aprendizaje y que puedan servir a sus necesidades psicosociales únicas.

LOS ESTUDIANTES SUPERDOTADOS EN LA UNIVERSIDAD: IMPLICACIONES PARA LOS CONSEJEROS Y LA FACULTAD

La necesidad de unos servicios adecuados para la población superdotada universitaria no es tan claramente evidente en los ambientes educativos tras Secundaria. La mayoría de los educadores universitarios cree que los cursos universitarios ofrecen la estimulación y enriquecimiento necesarios para todos los estudiantes.

Con frecuencia no nos damos cuenta de que para que progresen en su aprendizaje, algunos estudiantes requieren un mayor nivel de dificultad y necesitan implicarse en soluciones de problemas más críticas que las que los cursos habituales puedan ofrecer, las cuales están dirigidas al estudiante universitario medio. En este artículo los autores exploran las opiniones de estudiantes universitarios brillantes que asistieron a programas para superdotados en Secundaria. Los resultados de un estudio de grupo sugieren diferentes formas en que la universidad puede estimular a los estudiantes brillantes y dirigirse a sus necesidades psicosociales únicas.

Introducción

En muchos estados de los Estados Unidos los estudiantes que son reconocidos e identificados como superdotados demuestran sus capacidades en una o más de las siguientes cinco áreas – capacidad intelectual general, áreas académicas específicas, liderazgo, creatividad y arte. Las escuelas públicas emplean una combinación de tests y documentos formales e informales (por ejemplo, tests de CI, tests de rendimiento, recomendaciones, etc.) para seleccionar e identificar a los estudiantes como superdotados. Los estudiantes superdotados identificados pueden recibir servicios diferenciados que respondan a sus necesidades particulares de aprendizaje y que les ofrezca la oportunidad de desarrollar sus capacidades. La extensión y el tipo de los servicios dependen de las regulaciones establecidas en sus estados y en sus escuelas. Dichos servicios pueden incluir aceleración vertical y/o enriquecimiento horizontal de varias formas – aceleración de materia o curso, currículum diferenciado, programas de enriquecimiento, y otros. Algunos estados, incluso, establecen un plan educativo individual para los superdotados que especifica los servicios que han de ser ofrecidos y quién es el responsable de ofertarlos.

Diversos estudios respecto a estudiantes superdotados de Secundaria señalan que la estimulación, la elección y la significación son esenciales para un aprendizaje óptimo (Gentry & Owen, 2004). Sin embargo, numerosos estudiantes superdotados, incluso aquellos situados en cursos avanzados o especializados, refieren no estar siendo estimulados en sus clases de Secundaria (Colangelo, Assouline & Gross, 2004). Los profesores de escuelas públicas en nuestro país, presionados por los responsables escolares que demandan un alto rendimiento en tests de alta implicación y están sobrecargados por las más llamativas necesidades de los estudiantes más débiles, encuentran difícil planificar y prepararse para el óptimo aprendizaje de los estudiantes más capaces. De hecho, el mito de que los estudiantes superdotados *“lo conseguirán por sí mismos”* pervive entre los educadores y la comunidad en general. La autoeficacia del profesor puede también ser un importante impedimento para estimular las oportunidades de aprendizaje en la clase ordinaria (Navan, 1998b). De hecho, las necesidades de los superdotados pueden permanecer ocultas, y los estudiantes altamente capaces con frecuencia no son reconocidos, son infraayudados y se encuentran en situación de riesgo.

Las opciones para estudiantes superdotados tras la enseñanza secundaria varían. Algunos estudiantes tienen la opción de la doble matriculación, con lo que pueden recibir clases universitarias mientras aún están matriculados en Secundaria, y reciben tanto créditos de Secundaria como créditos universitarios, simultáneamente. Los estudiantes pueden elegir un ingreso temprano en un programa universitario y comenzar su carrera universitaria antes. Para estudiantes en su primer año de universidad y posteriores, algunas universidades ofrecen programas para alumnos brillantes, en los que consiguen un conjunto de cursos más estimulantes. Entre aquellos que eligieron la entrada temprana, las estudiantes femeninas refirieron una alta autoeficacia como resultado de sus éxitos en un ambiente estimulante (Navan, 1998a) y apreciaron la cultura universitaria que, cuando se comparaba con la escuela secundaria, valoraba sus aspiraciones intelectuales y animaba las interacciones con pares intelectuales (Noble, Arnt, Nicholson, Sletten, & Zamora, 1998). El Informe Templeton, “*A Nation Deceived: How Schools Hold Back America’s Brightest Kids*”, confirma los beneficios de una aceleración adecuada para aquellos estudiantes que están infraestimulados en las escuelas. Sintetizando décadas de investigación, los autores escribieron:

“Los estudiantes que son avanzados tienden a ser más ambiciosos y consiguen su graduación en mayor número que otros estudiantes. Entrevistados años después, una gran mayoría de estudiantes acelerados refieren que la aceleración fue una excelente experiencia para ellos. Los estudiantes acelerados se sienten académicamente estimulados y socialmente aceptados, y no caen en el aburrimiento que invade a muchos estudiantes altamente capaces que son forzados a seguir los planes de estudio de los compañeros de su edad.” (Colangelo, Assouline & Gross, 2004).

Un estudio con estudiantes brillantes universitarios reveló que tanto hombres como mujeres en el programa mostraban puntuaciones más altas en Autonomía, mientras que las mujeres brillantes demostraron puntuaciones más altas que las mujeres y varones normales en las siguientes subtareas: Autonomía Instrumental, Participación Cultural, Tolerancia, Autonomía Académica e Interdependencia. Los resultados más bajos en la subtarea de Relación con los Iguales indican que esta área es una en las cuáles el personal que trabaja con el estudiante podría trabajar centrando intervenciones tales como agrupar estudiantes para tareas académicas, o vida residencial, así como emparejar estudiantes con otros estudiantes universitarios que muestran habilidades en las relaciones interpersonales (Lease, 2002).

La literatura y el deseo de informar a las universidades, respecto al aprendizaje de los estudiantes y sus necesidades psicosociales como participantes en programas para estudiantes brillantes, llevó a los investigadores a realizar un estudio cualitativo de las opiniones de estos estudiantes, mientras hablaban en un ambiente conversacional. El objetivo era que los hallazgos del estudio ayudarían al personal de las universidades y facultades, quienes mostraban preocupaciones similares. El propósito del estudio era revelar las opiniones de los estudiantes brillantes universitarios respecto a:

- Autopercepciones de los estudiantes universitarios superdotados,
- Percepciones de sus experiencias K-12 como estudiantes superdotados,
y
- Percepciones de la experiencia de sus colegas.

Metodología y Procedimiento

Se eligió para el estudio una metodología de investigación natural, como la descrita por Lincoln y Guba (1985). La investigación con los participantes era desarrollada en un encuadre educativo: el campus universitario. Así, se posibilitó que los estudiantes contextualizaran su conocimiento a través de experiencias comunes en el ambiente presente y con informes individuales desde ambientes de aprendizaje pasados. La razón y propósito de la metodología era observar las dinámicas que emergían, permitiendo a los estudiantes brillantes encontrar una identidad a través del contexto y la colaboración. El hombre, como instrumento característico de la investigación natural (por ejemplo, el entrevistador) dio fuerza a la investigación porque, tal y como expresaban Lincoln y Guba, “*es de entender que todos los instrumentos interactúan con los entrevistados y los objetos, pero sólo el instrumento humano es capaz de captar y evaluar el significado de esa interacción diferenciada*” (1985, p.39). Los dos investigadores, uno un orientador con una amplia experiencia en asesorar a estudiantes universitarios, y el otro un especialista en educación de superdotados, tenían el conocimiento intuitivo y tácito que se convertiría en otra rica fuente de datos (Bateson, 1994).

Se utilizó un método de grupo para la recolección de datos. A través de conversaciones en grupo, la interacción dinámica de relaciones emerge mientras los participantes revelan sus historias y sus opiniones (Brown & Gilligan, 1992). Los datos que surgen de las interacciones en el grupo se consiguen a través de las interacciones, de una manera que otros métodos no podrían revelar (Morgan, 1988). Entrevistas semiestructuradas permitieron que los estudiantes se reflejaran y respondieran a las opiniones y conceptos expresados por sus compañeros. Los investigadores grabaron cada una de las sesiones y analizaron individualmente los datos, utilizando un método de análisis fenomenológico. Después de los análisis preliminares, los investigadores encontraron y pudieron categorizar diversos conceptos y constructos mostrados en los datos. Los investigadores después volvían de nuevo a los datos, refinaban sus análisis individuales y posteriormente planificaban el formato del cuestionario para la recogida de datos. Entonces, cada investigador preparaba un borrador de su parte del cuestionario, con el objetivo de nuevo de finalizar y componer el análisis, la discusión y las implicaciones.

Los participantes eran seleccionados de una clase de primero, dentro del programa para estudiantes brillantes en un campus universitario. En la primera sesión de grupo había 12 participantes. Posteriormente fallaron uno o dos estudiantes a las sesiones, debido a otros compromisos universitarios. Los participantes eran divididos de forma similar, hombres y mujeres en cada sesión.

Todos ellos habían sido previamente identificados como superdotados en escuelas K-12. Todos, excepto dos, asistieron a escuelas públicas K-12. Uno asistió a un colegio religioso y el otro asistió a un instituto para estudiantes superdotados.

El juego de las Habilidades de Supervivencia en la Universidad, desarrollado por uno de los investigadores, ofrecía la oportunidad para que los estudiantes discutieran sus experiencias en sus ambientes pre-universitarios y universitarios (Kem, 2003). El juego de las Habilidades de Supervivencia en la Universidad suscitaba la conversación y múltiples visiones a través de compartir opiniones respecto a experiencias universitarias comunes. Desde la conversación, se desarrolla una cultura compartida, junto a una nueva comprensión de las visiones individuales y sociales de uno mismo (Broome, 1991). Según Broome, “*los significados no sólo son los que se extraen de la conversación, sino que además son el producto del encuentro entre individuos*” (p.243). Por tanto, “*una tercera cultura se desarrolla a través de la interacción entre los individuos, abiertos a nuevos significados y a un discurso original sobre visiones del mundo diferenciadoras, sobre la diversidad y sobre múltiples perspectivas*” (Kem, 2002). Además, se tratan los factores terapéuticos de Yalom (esperanza, altruismo, universalidad) y los estudiantes tienen la oportunidad de aprender nuevas formas de pensamiento y existencia, mediante un aprendizaje inter e intra-personal (Yalom, 1985).

El juego suele componerse de diez categorías de preguntas, una de las cuales está diseñada para estudiantes superdotados y refleja el fenómeno de la superdotación defendido por la bibliografía. Por ejemplo, las preguntas destinadas a los superdotados incluyen:

- ¿Tienden los superdotados a negar o desmentir su superdotación?. En tu opinión, ¿a qué podría deberse?
- Algunos estudiantes superdotados son perfeccionistas. ¿Puede ser éste tu caso? ¿Cómo crees que te afectará en la universidad?
- ¿Qué supone para mí ser superdotado en la universidad? ¿Qué diferencias existen con respecto a mi experiencia en Secundaria?

El grupo se reunía una hora durante cuatro semanas. Cada semana, los participantes exponían y debatían las cuestiones de la categoría para superdotados del Juego de Habilidades de Supervivencia en la Universidad. La pregunta era leída al grupo por el estudiante que exponía la cuestión. A continuación se debatía, hasta que el grupo decidía que era el momento de elegir otra pregunta. En la mayoría de las sesiones, los estudiantes preferían continuar con la conversación más de una hora.

A petición de los estudiantes, se añadió una quinta sesión. Debido a la baja asistencia de estudiantes a esta sesión (4 participantes) el investigador no utilizó las preguntas del Juego de Habilidades de Supervivencia en la Universidad. Si no que, como consecuencia del informe de los estudiantes que sugería similitudes interpretativas, decidió formular preguntas que investigaran interpretaciones de superdotación, previamente identificadas en estudios sobre mujeres superdotadas (Leroux, 1994; Navan, 1998a).

Resultados y Debate

Auto-Percepciones

A lo largo de las sesiones, surgieron numerosas ideas referentes a las auto-percepciones de ser superdotado. Una de las ideas principales era que los participantes preferían no verse a sí mismos como superdotados – sino como simplemente académicamente brillantes. Los miembros del grupo estaban de acuerdo en sus grandes capacidades para adquirir y organizar información. Uno afirmaba, “*somos superdotados con buenos hábitos de estudio y con capacidad para retener información*”. Otro participante decía que se consideraba muy agraciado, pero no superdotado. Decía “*capto muy bien las materias, conozco mucha información y soy un todoterreno para cualquier cosa, pero no soy experto en ninguna*”. Otro chico reconocía que no se veía a sí mismo como superdotado, sino que más bien lo intentaba porque era una expectativa de sus padres. Otro explicaba que no era necesariamente más inteligente, porque “*no aprendí el ABC hasta segundo*”. Todos coincidían en que compartían habilidades de pensamiento crítico sobre problemas, mientras que la mayoría de sus compañeros carecía de ellas. Uno de los participantes reconocía que en primaria pensaba que “*éramos todos una panda de bichos raros – intelectos que no tenían ningún problema que estudiar*”.

El grupo coincidía en que tenían mente creativa, pero que no eran superdotados en todas las áreas. Unos de ellos afirmaba que ser superdotados “*significa que estás interesado en otras cosas*” y que eres un entusiasta de la información y el aprendizaje. Otra de las percepciones surgida era que el grupo consideraba que cada estudiante era superdotado en algo “*pero que carecían de sentido común*”.

Los estudiantes sentían que a menudo les frustraba el nivel de comprensión y motivación de los demás estudiantes. También compartían su irritación ante las preguntas *estúpidas* de sus compañeros, preguntas como para cuándo es una tarea o cuánto tiene que ocupar un trabajo. La mayoría estaban de acuerdo con el argumento de uno del grupo que afirmaba que todos los individuos son superdotados en alguna área, “*pero no se arriesgan a superarse*”. Uno percibía que la diferencia parecía ser que los estudiantes superdotados solían asumir el fracaso como un desafío para conseguir superarlo, mientras que los demás estudiantes abandonarían la tarea y no se esforzarían. En palabras de uno de ellos “*el fracaso me motiva. Es un desafío para hacerlo mejor la próxima vez y para trabajar más*”.

Un descubrimiento interesante que surgió fue el fenómeno presentado por miembros del grupo de un proceso de pensamiento dicotómico – ellos querían ser diferentes, pero también querían ser percibidos como “normales” por parte de sus compañeros de universidad. Un miembro del estudio decía que se emocionaba con algo, y quería compartirlo con su compañero, pero cuando empezaba a discutirlo, el compañero no estaba interesado, y no le estimulaba.

Reconocían que esto resulta muy desalentador para los estudiantes superdotados. El intento de ser “normal” y compartir intereses se topaba con la incomprendión en el mejor de los casos, y muchas veces con el rechazo. Los miembros del grupo declaraban que éste había sido su modelo desde la enseñanza primaria. Su percepción era que resultaba difícil a los demás conocerles y comprenderles, lo que les conducía a sentirse aislados, menos cuando estaban con otros niños superdotados o con estudiantes superiores especializados.

Una impresión más que surgió fue que los participantes parecían mantener expectativas y estándares superiores, debido a su superdotación. Los participantes del grupo decían que esperaban más de sí mismos y de los demás. Una chica contaba *“tenemos la responsabilidad de contribuir a diferenciar a las personas y los animales”*. Percibían que su motivación intrínseca para auto-realizarse era una clara diferencia entre ellos y muchos de sus compañeros, más allá del programa académico.

Otra tendencia perceptual que surgió fue la necesidad que los participantes manifestaban de ser reconocidos como individuos polifacéticos. Coincidían en que querían ser vistos como individuos con intereses distintos a los meramente académicos. El grupo parecía que había sido identificado únicamente en base a su “punto fuerte”, como por ejemplo ser realmente bueno en matemáticas. No obstante, preferían que los demás reconocieran también sus otros intereses y habilidades, tales como artísticas, musicales, atléticas y demás. Los participantes también compartían su aversión por ser vistos sólo como *“la persona que obtenía buenas notas”* en clase. Había consenso dentro del grupo con respecto a que les ofendía que se aprovecharan de ellos como estudiantes brillantes. Algunos de los participantes afirmaban que los demás ofrecían pagarles por escribir un trabajo para clase. En resumen, el grupo estaba de acuerdo en que los demás estudiantes no entendían a los superdotados.

Los investigadores además observaron algunas diferencias que eran únicas para este grupo particular. Mientras estudiantes diferentes tenían turnos para leer las preguntas de la discusión, con frecuencia los otros le pedían al lector que leyera la pregunta de nuevo. En ocasiones, la misma pregunta era leída hasta tres o cuatro veces. Algunas preguntas eran también discutidas hasta alcanzar un consenso sobre el significado de la pregunta. Cuando el grupo estaba de acuerdo sobre qué se estaba preguntando, entonces comenzaba la discusión. Este proceso de construcción social del conocimiento indicaba un alto nivel de procesamiento cognitivo por parte de estudiantes universitarios de primer año, que estudios previos habían revelado (Perry, 1970, 1981; Belenky, Clinchy, Goldberg & Tarule, 1986). Los estudiantes mostraron su comprensión acerca de que el conocimiento que proviene de la autoridad no era la única dimensión para acceder al significado. Es más, demostraron que a través de su colaboración dentro de una comunidad de aprendizaje, conseguían una comprensión más polifacética e inclusiva de sus realidades.

Además, si el grupo empezaba a discutir sobre la pregunta, diferentes miembros del grupo volverían a centrar al grupo, indicando la necesidad de volver a la pregunta. El grupo trabajaba en pos de mantener la discusión en marcha y a los miembros centrados en su tarea. Si la discusión continuaba o si una persona empezaba a dominar la conversación, el grupo se autocorregía.

Reflexiones sobre la Literatura

Durante la quinta sesión, uno de los investigadores – un especialista en educación de superdotados – formuló una serie de preguntas que comprobaban los constructos sobre la superdotación previamente identificados en diferentes investigaciones (Leroux, 1994; Navan, 1998a; Navan, 2001). Los estudiantes informaron que ellos utilizaban estrategias de afrontamiento versátiles – el estilo de afrontamiento más eficaz. Bajo un enfoque cognitivo, el afrontamiento cognitivo-conductual con el cuál ellos se enfrentaban al estrés de cada día a través de ejercicio físico, y el afrontamiento social, a través de compartir con amigos y familiares, eran las estrategias que más frecuentemente empleaban.

Además, los estudiantes describían muchas de sus experiencias vitales con términos o constructos similares a los que la literatura sobre superdotación emplea para reflejar las Sobreexcitabilidades de Dabrowski. Algunos investigadores creen que este modelo, procedente de la Teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski, puede convertirse en un paradigma de identificación para el fenómeno de la superdotación (Ackerman, 1997). Los estudiantes refirieron intensos episodios sensuales, emocionales e imaginativos en los cuáles se sentían “en la zona”. Algunos recordaban a los amigos imaginarios que habían tenido durante su infancia y hablaban de lo que denominaban “*Sentido Arácnido*”. Por ejemplo, un estudiante explicó “*Cuando estamos ante una situación extraña, me he dado cuenta que tiendo a comprender la situación. Mi percepción sobre lo que está ocurriendo es normalmente algo más rápida y a veces deseo que no fuera así*”. Las sobreexcitabilidades intelectuales emergían en el entusiasmo de la solución de problemas, consiguiendo desarrollar sus talentos creativo y académico con intensidad. Demostraban sus sobreexcitabilidades emocionales cuando discutían sobre sus intensos sentimientos de empatía y su sentido de misión y creencia de que eran llamados a ser líderes responsables en la sociedad.

Implicaciones para los Consejeros y la Facultad

Desde la investigación, surgieron varias implicaciones que orientan mejor a los profesionales de la Universidad. Primera, es importante que los estudiantes superdotados tengan la oportunidad en las clases universitarias de ser vistos como alumnos regulares – no etiquetarles en la clase regular como “el más brillante” o “el que aprende a más alto nivel”.

A estos estudiantes superdotados universitarios no les gusta ser identificados como diferentes a menos que sea en una clase para superdotados. Tal identificación en una clase regular resulta en separaciones y discriminaciones respecto a los otros miembros de la clase. Sin embargo, los estudiantes superdotados expresaban su necesidad de aprender y trabajar a niveles más altos que la mayoría de sus compañeros menos motivados.

Otro tema identificado por los miembros del grupo fue la dificultad que encontraban cuando trabajaban en grupo a la hora de realizar las tareas. Los estudiantes regulares con frecuencia quieren estar en el mismo grupo al igual que los estudiantes superdotados. Así, como uno de los miembros del grupo dijo “*entonces yo hago todo el trabajo porque quiero conseguir una buena nota*”. Los estudiantes superdotados también quieren una oportunidad para trabajar con otros estudiantes del mismo nivel intelectual. A este respecto, la diferenciación de tareas dentro de la clase, que respondan a diferentes niveles de comprensión y habilidades, resolverá numerosas preocupaciones implicadas en este tema.

Para los estudiantes superdotados del estudio, la relación con el instructor es extremadamente importante. El dar y recibir confianza entre el instructor y el estudiante se valoró por los miembros del grupo. Los estudiantes superdotados señalaron que también preferirían una facultad más “colegial” y relaciones con otros estudiantes en sus clases universitarias regulares. En las clases para talentosos, su rendimiento dependía tanto de la participación y el conocimiento del profesor así como de las tareas. Los estudiantes superdotados indicaron que su participación y relación con el profesor puede estar ausente en la clase regular.

Los miembros del grupo de superdotados respondieron que las clases universitarias regulares con frecuencia se centran en masivas cantidades de información y reproducción del contenido de tests. Los participantes preferían un ritmo de clase más rápido, centrado en profundizar en la comprensión y complejidad del contenido. El consenso fue que la preferencia era por un pensamiento más crítico que les permitiera acceder al conocimiento, en oposición al simple aprendizaje de información. Éste es el estilo de la instrucción en sus clases para talentosos y los miembros del grupo deseaban tener experiencias de aprendizaje similares en las clases universitarias regulares. De nuevo, la diferenciación de tareas es una manera apropiada de solucionar este asunto.

La cuestión planteada respecto a cómo los profesores universitarios veían a los estudiantes superdotados fue respondida por los miembros del grupo diciendo que la mayoría de los profesores veían la superdotación como algo positivo. Un miembro dijo “*;A menos que les corrijas en clase!. Yo destaque cinco errores el primer día de clase, y no fue una buena idea!*”. Los instructores universitarios necesitarán ser más tolerantes a tales comentarios procedentes de alumnos superdotados. Estos estudiantes están más acostumbrados a pensar críticamente y pueden estar más dispuestos a expresar una opinión.

Finalmente, esta investigación centrada en un grupo constituía la primera ocasión que estos estudiantes tenían la oportunidad de reunirse como grupo y discutir sus opiniones respecto a ser superdotados. Estaban limitados por no tener asesoramientos o grupos de discusión disponibles en los niveles de secundaria o después de la secundaria. Este es un tema que puede resolverse a nivel universitario. Las discusiones con cariz colaborador sobre los constructos y el fenómeno de la superdotación ofrecen a los estudiantes superdotados una comprensión más profunda de sí mismos y favorecen los sentimientos de relación con otros que comparten similares sensibilidades. La investigación indica que los estudiantes superdotados pueden experimentar una terrible soledad y aislamiento en la universidad. Grupos como estos pueden mejorar la salud emocional del estudiante, aumentar las oportunidades de éxito académico y pueden llevar a incrementar los niveles de permanencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, C.M. (1997): Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19 (4), 229-236.
- Bateson, M.C. (1994): **Peripheral vision: Learning along the way**. New York: Harper Collins.
- Belenky, M.; Clinchy, B.; Goldberg, N. & Tarule, J.: **Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind**. New York: Basic Books, 1986.
- Broome, B.J. (1991): Building shared meaning: Implications of a relational approach to empathy for teaching intercultural communication. *Communication Education*, 40, 235-249.
- Brown, L. M. & Gilligan, C. (1992): **Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development**. New York: Ballantine Books.
- Colangelo, N.; Assouline, S.G. & Gross, M.U.M. (2004): A Nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Vol. 1. The Templeton National Report on Acceleration.
- Gentry, M. & Owen, S.V. (2004): Secondary student perceptions of classroom quality: Instrumentation and differences between Advanced/Honors and non-honors classes. *Journal of Secondary Gifted Education* 16, 20-29.
- Kem, V. L. (2000): Use of Reflecting Teams in Teaching Empathy, Dissertation, 23, Southern Illinois University.

Lease, J.A. (2002): Psychosocial development in the : A study of freshman honors students. Georgia Journal of University Student Affairs, Fall. Retrieved April 25, 2005 from <http://www.coe.uga.edu/echd/saa/GCPA/gjcsafall2002.htm>

Leroux, J.A. (1994): A tapestry of values: Gifted women speak out. *Gifted Education International*, 9, 167-171.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985): **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Morgan, D.L. (1988): **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Navan, J.L. (1998a): Perceptions of efficacy of gifted young women in different learning environments (Doctoral Dissertation, University of Ottawa, 860).

Navan, J.L. (1998b): What gifted young women tell us about school. Proceedings of the 16th Annual International Alliance of Invitational Education Conference.

Navan, J.L. (2001): Access to a culture of knowledge: Developing self-efficacy and agency in gifted females. *Eastern Education Journal*.

Noble, K.; Arnt, T.; Nicholson, T.; Sletten, T. & Zamora, A. (1998): Different strokes: Perceptions of social and emotional development among early university entrants. *Journal of Secondary Gifted Education* 10, (2), 77-84.

Perry, W.G. (1970): **Forms of intellectual and ethical development in the university years: A scheme**. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Perry, W.G. (1981): Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In Arthur Chickering, **The modern American university**.76-116. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Yalom, I.D. (1985): **The Theory and Practice of Group Psychotherapy** (3rd ed.). New York: Harper/Collins.

XIII^a MUESTRA DE CUENTOS 2005

Se establecieron las siguientes modalidades por edades:

- hasta 9 años cumplidos antes de la fecha de entrega, que podían presentar sus originales escritos a mano.
- hasta 12 años, y
- más de 13 años.

A continuación publicamos la lista de cuentos que han obtenido una mención especial y que son publicados en el número especial 24 de la Revista IDEAcción.

PRIMERA CATEGORÍA

Ana Cristina	7 años	Valladolid (España)	Sol se va de excursión
Ana Cristina	7 años	Valladolid (España)	Aquella mañana
Miguel Angel	7 años	Madrid (España)	La Joya del poder
Alberto	8 años	Cáceres (España)	La Gota y el Pincel
Jesús	8 años	Valladolid (España)	Héroe por mejillones
Ignacio	8 años	Málaga (España)	La infancia de Don Quijote de la Mancha

SEGUNDA CATEGORÍA

Daniel	10 años	Valladolid (España)	El ataca sueños
Níobe	11 años	Valladolid (España)	The Simpson. No te vicies con el ordenata
Jon	11 años	Alava (España)	La rebelión por la justicia
Rocío	11 años	Segovia (España)	En el bosque

TERCERA CATEGORÍA

María	13 años	Valladolid (España)	Organos desperdigados
Eduardo	15 años	Palencia (España)	Prisionero 921-156
Mikel	15 años	Valladolid (España)	La palabra más bonita del mundo
Galoget	15 años	Quito (Ecuador)	El misterioso libro de un viejo convento Quiteño
Galoget	15 años	Quito (Ecuador)	El mejor regalo
Pablo	16 años	San Antonio Oeste (Argentina)	El niño viejo y el hombre paciente

¡ Enhorabuena a todos!

SOL SE VA DE EXCURSIÓN

Ana Cristina, 7 años (Valladolid, España)

Sol es un perro pequeño y juguetón. Le gusta ir de paseo y siempre que vamos de paseo, se pone como loco y por eso un día se escapó de casa y se fue de excursión con sus zapatos y su jersey.

Fue a la montaña y tenía tanto frío que decidió irse abajo del todo de la montaña donde hacía mucho sol. Allí estuvo muchos días. Conoció a una marmota que se llamaba Mota y juntos hicieron una expedición. Mientras hacían la expedición, se encontraron a un búho llamado Carpete; el búho también se unió a ellos. Pero no sabían que se iban a encontrar con un vampiro y cuando se encontraron con él, no supieron qué hacer.

¡Se quedaron pasmados!. El vampiro estuvo persiguiéndoles todo el día. Cuando llegó la noche, estaban agotados y no eran capaces ni de andar. Fueron a rastras hasta el río, se bañaron y luego buscaron algún sitio para dormir, pero el vampiro estaba detrás de un árbol y sin que se diesen cuenta Sol y Carpete, se llevó a Mota. La ató con unas cuerdas a un árbol y la puso una venda en la boca para que no hablase, pero como tiene dos dientes bien grandes, cortó la venda de la boca y empezó a gritar:

- Carpete, Sol, ¡Socorro, socorro, el vampiro me ha capturado!"

Carpete y Sol fueron a ayudarle y la liberaron.

Cansados de tanta aventura, los tres se fueron con Sol a su casa. Y vivieron juntos y felices para siempre.

Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

AQUELLA MAÑANA

Ana Cristina, 7 años (Valladolid, España)

Aquella mañana, los animales se habían levantado muy contentos porque había llegado la primavera. Sus dueños habían abierto la piscina; el cachorro se cayó al agua. Sus dueños no estaban, se habían ido de paseo. Un águila le cogió con sus patas y le salvó la vida.

Cuando los dueños llegaron se quedaron con el águila.

Todos los animales le dieron las gracias por salvar al perro, y el águila dijo que siempre cuidará de ellos.

Cuando pasaron unos días, el águila sentía deseos de irse porque en la granja no era feliz porque necesitaba vivir en libertad.

Los animales inventaron un walkie para llamar al águila cuando algún animal de la granja estuviera en peligro.

Un día un cabritillo se cayó, por suerte el águila pasó por allí y salvó nuevamente la vida de otro animal de la granja.

Todos los animales de la granja se reunieron en asamblea y decidieron nombrar al águila “cuidador de la granja” pero siempre volando en libertad. Así todos vivieron felices y comieron perdices.

NO TE VICIES CON EL ORDENATA

Níobe, 11 años (Valladolid, España)

- Niños os quedáis solos, vuestro padre se va a trabajar y yo me voy con Maggie al parque ¿queréis venir? - dijo Marge la madre de la familia.

- Me contestáis de una vez- dijo furiosa, mientras subía al cuarto de su hijo Bart y se encontró a Bart y a Lisa viciándose con el ordenador que les había traído los Reyes.

- ¿Niños habéis hecho los deberes? - Preguntó Marge.

- No, que más da el trabajo de ciencias - dijo Lisa, la lista de la familia.

- ¡Trae aquí ese cable, este me lo llevo yo, y hasta que no hagáis los deberes no se juega. Bueno adiós nos vamos - dijo Marge enfurecida.

Y con el ruido del coche de los Simpson los dos niños se quedaron solos, aburridos sin ordenador hasta que...

¡Ya no aguento más! - dijo Bart - seguro que en la caja de herramientas, papá tiene un cable de reserva...

Aquí está pero ¿que es esto?

- ¡Oh, Bart es una gota de plutonio!

- ¡Ah, pues no pasa nada esto es aquí..., ya está listo para utilizar.

- Bart, esto no me da buena espina.

En cuanto Bart encendió el ordenador, Bart y Lisa desaparecen para aparecer ¡dentro de la pantalla del ordenador!

- ¡Aaaaaahhhh ¿Lisa dónde estamos?

- Bart no te suena...

- El quéeeeeee

- ¡Eso!

Era rasca y pica el juego de ordenador de Bart y Lisa.

¡Oh no! de repente los dos se ven metidos en un cuadrilátero con un cartel que ponía RASCA Y PICA versus HERMANOS SIMPSON.

- ¡Aaaaaaaaaaaaaahhhhhhhhhhhhh! - dijeron a la par Bart y Lisa.

De repente... todo desaparece para aparecer en el juego del "tetris".

- Lisa ¿Qué pasa aquí?

- Es que no te das cuenta Bart, nos estamos metiendo en cada juego que tenemos instalado.

- Oye tu no tendrás alguno de música ¿no...?

- ¡Oh no! da la casualidad de que sí.

En ese instante se oye un gran estruendo y de la nada sale... LA MUSICA que persigue a los dos hermanos hasta que los acorrala.

- Es nuestro fin Lisa.

En otro lugar de Springfield de cuyo nombre no quiero acordarme..., trabaja Homer, si a eso se le puede llamar trabajar, porque esta roque y en una de las pantallas pone: sobrecarga eléctrica, corte de electricidad en 10, 9, 8, 7, 6, 5...

Mientras en casa de los Simpson.

- Bart es nuestro fin oye por que se ha espantado ese bicho.

De nuevo desaparecen para aparecer en su cuarto.

Claro como el agua,

- Bart es un corte de electricidad.

FIN

HEROE POR MEJILLONES

Jesús, 8 años (Valladolid, España)

Había una vez, en el año 2005. Un niño que se llamaba Juan, tenía 8 años y casi siempre llevaba un chándal.

Tenía una rara idea en la cabeza: su abuela le decía que cuando comía mejillones, si empezaba por los de color más oscuro le traería buena suerte, fue al día siguiente cuando comenzó su aventura en el patio del colegio.

Unos niños de 6º curso le estaban hinchando las narices a Juan y también a sus compañeros de clase y, de repente, a Juan le subió la fiebre de la furia y, entonces a Juan, en la mano le salió una bola de energía y se la lanzó a uno de los niños de sexto. La bola se estrelló contra el niño y salió disparado hacia el cielo.

Cuando cayó salió corriendo pero uno de los niños de 6º se enfureció y lanzó a Juan una pedrada. De repente sin querer hizo un salto triple en el aire y esquivó la piedra.

A los niños de 6º se les abrió la boca hasta que se les desencajó la mandíbula y salieron corriendo.

Los compañeros de Juan le miraron como si fuera un bicho raro, después sonó la campana y Juan se fue a clase por un camino y sus compañeros por otro.

Cuando Juan salió del colegio y llegó a su casa se encerró en su habitación dando un portazo, comprobó que tenía superpoderes y luego pensó..., me he convertido en superhombre gracias a la suerte de los mejillones.

Decidió que se cambiaría el nombre y se llamó el Patinador, porque siempre iba montado en su monopatín.

Al día siguiente, en el patio del colegio un niño de 6º tiró a un niño de preescolar al suelo pero Juan asustó al niño de 6º.

El niño pequeño contó a todo el colegio los poderes que tenía Juan.

Al regresar a casa tomó una decisión, ser superhéroe, era difícil y desde ese día solo utilizó sus poderes en ocasiones extremas.

LA REBELIÓN POR LA JUSTICIA

Jon, 11 años (Alava, España)

UNA fría mañana del mes de enero del año 50 antes de cristo como cada mañana vinieron a la choza de los esclavos dos guardias del rico señor Thoansu Onori. Cada uno con dos cubos de agua, que echaban a los esclavos si no se levantaban a la primera, cuando les llamaban y si ni así se levantaban los enterraban vivos.

En esa temporada los esclavos estaban construyendo un gran palacio para un gobernador que iba a visitar a Thoansu dentro de un mes; por eso les daban muchos latigazos a los esclavos. Los esclavos no recibían ni agua ni comida para hacer menos gasto, sin embargo les dejaban media tarde libre para ir de caza o beber agua de un río cercano, pero apostaban muchos guardias para que los esclavos no lograran escapar.

Aun así, un día los esclavos consiguieron burlar los guardias liderados por Araik un experto guerrero.

Así pues los esclavos fueron sublevando a más esclavos y asaltando carretas para obtener más alimentos y armas hasta iniciar la rebelión contra el emperador.

El asedio tardó mucho, por que dentro de las murallas había huertas y pozos. Pero el emperador no contaba con que los eslavos de dentro del castillo se revelasen contra el propio emperador, de manera que Araik reino en el imperio y prohibió la esclavitud, para que el mundo fuera un poco más feliz.

EL MEJOR REGALO

Galoget Jontze, 15 años (Quito, Ecuador)

Las luces intermitentes secuestraban su mirada, su pensamiento, junto a la ventana, Daniel, contemplaba extasiado el árbol navideño, era su obra de arte.

Su madre le había encargado la tarea de hacerlo, y es así, que con la ayuda de sus dos hermanas menores, buscó, en la quebrada cercana a su barrio, la rama seca más apropiada, la arrancaron, la llevaron a su casa y la pintaron de blanco, luego, él, la decoró con luces y más adornos.

Era la época navideña, aquella que año tras año la hemos vivido, momentos en que la gente se vierte hacia las calles a realizar sus compras, el tráfico se complica y las personas, sea cual fuere su religión o condición social, acuden a los centros comerciales en busca de los tradicionales obsequios para la noche buena.

Ahora, Daniel, pensaba en su regalo, recordaba la promesa de su madre:

- Si, hijo, pero todo depende del dinero que nos envió tu padre. Por la noche la ciudad era un enjambre de luces, al día siguiente, en clase de lenguaje, el profesor pidió que realizaran un trabajo relacionado con la Navidad, Daniel, pensaba en su árbol, se preguntaba. ¿Qué tiene que ver la Navidad con un árbol?, y decidió averiguar al respecto.

Revisaba varios libros en su casa, cuando dijo a su compañero:

- Mira, Mauricio, aquí afirman que el árbol representa la esencia del cosmos, la generación y regeneración, la vida inagotable que equivale a la inmortalidad, y por el hecho de su verticalidad conduce la vida subterránea hasta el cielo y participa de los tres planos el inferior, bajo la tierra, el central, sobre ella y el celeste que se proyecta hasta el cielo.

- Y en este libro dice, que el pino por ser un árbol de hojas perennes, que se mantienen verdes durante todo el año, es símbolo de la inmortalidad; y su fruto que es una piña en forma piramidal está asociado con la fertilidad.

- Entonces, esas son las razones por las que el árbol de pino ha sido escogido para representar el espíritu de la Navidad.

De pronto, el timbre de la puerta sacudió a todos. La hermana de Daniel exclamó:

- Es el cartero.

Su madre corrió presurosa hacia la puerta. Al retornar, su cara dibujaba un gesto de insatisfacción.

- ¿Qué sucede madre?, preguntó Daniel.
- Tu padre, que cada vez envía menos dinero.
- ¿Y no alcanzará para comprar nuestros regalos?
- Ya veremos, a ver si con esto se puede hacer milagros.

Por la noche, en su cama, Daniel pensaba en la situación de su familia, en la Navidad, en su regalo, una mezcla de emociones lo envolvían hasta que se quedó dormido.

Al día siguiente, observó a su madre cuando regresaba de compras, una curiosidad incontenible lo invadía.

- ¿Habrá comprado el regalo que le pedí?, se preguntaba.

Pero tuvo que esperar hasta la noche buena, cuando su madre, con un abrazo, fue entregando los obsequios uno a uno. En ese instante, Daniel estaba muy emocionado, una profunda alegría lo embargaba:

- He esperado todo el año para tener mi celular, y al fin lo tengo entre mis manos.

Abrió precipitadamente la envoltura de su obsequio y sacando el celular de la caja, tamaña fue su decepción al constatar que era un celular de juguete, de repente, se puso a llorar, su madre trató de explicarle:

- Pero hijo, el dinero no ha sido suficiente.

Sin acabar de escucharla, salió corriendo de la casa, caminaba insensible por las calles, dolido, decepcionado. ¡No es posible, no es posible! repetía.

- Todos mis compañeros de clase lo tienen, y yo tengo que seguir siendo la excepción.

Al llegar al parque, arrojó con furia el juguete que traía en sus manos y se lanzó a la hierba mientras seguía llorando.

Unos niños de la calle, que rebuscaban entre la basura, lo miraron extrañados, y fueron a examinar lo que había arrojado. Un grito de alegría se escuchó de todos ellos.

- Es mío, es mío, yo lo encontré primero, dijo uno.
- Préstame, déjame ver, dijo otro.

Escuchando estos gritos, Daniel, pareció volver en sí, y al mirar que se alejaban, una sensación de pérdida lo reanimó, se levantó tratando de recuperar su celular, pero los niños se habían marchado.

En casa, mientras trataba de dormir, Daniel reflexionaba:

- Ese juguete significa el esfuerzo de mis padres, no debí haberlo perdido. Además, me resulta incomprendible como puede el mismo objeto que causó tanta tristeza en mí, causar tanta alegría en aquellos niños.

Fue así que se propuso recuperarlo a toda costa, y al día siguiente, salió en busca de los pequeños, no tardó mucho en encontrarlos. Arrebatando el juguete a uno de ellos, procedía a marcharse, cuando todos le rodearon:

- No, por favor, es nuestro único juguete, además, usted ya lo botó.

Los niños lloraban angustiosamente al ver que Daniel se alejaba, de repente, una niña lo sujetó del brazo. Al mirarla, Daniel, vio reflejado en ese rostro toda la tristeza que el mismo había vivido, toda la frustración que lo había azotado, pero que misteriosamente la actitud de aquellos niños, había aplacado en esa misma noche.

Sin pensarlo más, Daniel, entregó el juguete a la niña, y ese rostro de alegría quedó grabado en su recuerdo, mientras se alejaba.

Al llegar a casa, pidió perdón a su madre, la abrazó fuertemente y le dijo:
- Madre, gracias a ti he comprendido. "Que el mejor regalo, es el que se da, y no el que se recibe".

EL MISTERIOSO LIBRO DE UN VIEJO CONVENTO QUITEÑO

Galoget Jontze, 15 años (Quito, Ecuador)

Quito es una ciudad maravillosa, inquietante, y llena de contrastes; donde la naturaleza compite con la locura: podemos ver de repente que el sol sale a bañarse a media lluvia, o que el granizo sale a tomar sol en plena plaza, pero ante todo esto no hay nada tan inquietante como escuchar a los viejos quiteños jubilados contar sus aventuras, sus anécdotas, sus pedacitos de vida echados al azar en medio del tumulto en la tan querida por nosotros Plaza Grande.

- Te digo Pepe, que Juanito se hizo cura, no por fe, sino por faldas.
- No es así, Rodrigo, ya te dije que toda la familia de Juanito son católicos hasta los huesos.
- Sí, Pepe, la familia es católica, estoy de acuerdo, pero Juanito era un chico muy inteligente buen alumno, gran bailarín, además estudio en el Mejía, y quería ser ingeniero, cualidades las tenía de sobra, pero se enamoró, y ..?
- ¿Qué?, el amor ¿pudo más que la Física o la Astronomía?
- Sí, el amor más que la Astronomía le hizo ver estrellas, acabo con la Física y terminó haciéndose cura por decepción amorosa.
- Lo alegre del caso, es que es un buen cura, preocupado de las causas sociales.
- Pero escuchaste, “las de Caín” que pasó y les hizo pasar a los del convento.
- Claro, dicen que Juanito cuando ingreso era una esponja, se pasaba en la biblioteca y devoraba los libros, libros antiquísimos de religión, filosofía, incluso hasta de exorcismos.
- Eso no es nada, más que una esponja era una aspiradora y a tiempo completo, todos los días lo vieron cargado de viejos y pesados libros que llevaba a su cuarto y los leía hasta la madrugada, es decir que no dormía ni dejaba dormir a los demás con los ruidos que hacía.
- Mira, Rodrigo, según dicen las lenguas entendidas, no dejaba libros sin topar, y algunos dicen que incluso llegó a leer de eso que llaman “Ciencias Ocultas”, “Parapsicología”, etc., Razón por la que los otros curas le pusieron el ojo y empezaron a esconder esos maravillosos libros sagrados que se reservan en los conventos.
- Lo grave del caso es que por esconder los libros, los curas encontraron un libro muy grueso, vetusto, más empolvado que las sillas del Congreso, amarrado además por los cuatro costados y con una gran nota que decía: “NO ABRIR”.

Muy pronto el rumor corrió por los pasillos del convento entre cura y cura se escurrió tremendo hallazgo, hasta que llegó la noticia a los sutiles oídos de Juanito, el hombre se volvió mas inquieto que canguil en paila ardiente, entraba y salía de la biblioteca refundiendo los libros tratando de encontrar el nuevo hallazgo.

- Cierto, y la preocupación de los otros curas fue mayor, si antes con los otros libros habría sus ventanas a las tres de la mañana y bajo las hermosas madrugadas de las noches quiteñas hablaba en latín, no se si con la Luna, o con la negra noche; qué pasaría ahora al llegar este libro a sus manos.

- Dicen que en el comedor el resto de curas murmuraban – puede terminar en la locura – si este libro llega hasta sus manos.

Es así que decidieron pasar el libro de celda en celda, cada noche, pero eso si, bajo juramento de que ningún cura intentara leerlo.

- Si, y así dicen que se procedió.

- Para Juanito se convirtió en una obsesión, hallar ese viejo libro secreto. ¿Qué conocimientos sagrados allí encontraría?. ¿Qué misterioso saber se resistía llegar a sus manos?

- Fíjate, que dicen que Juanito adelgazó mucho en tres semanas, no comía, no dormía tranquilo, ya no era el mismo. Pero en su astucia decidió vigilar al resto de curas para dar con tan preciado tesoro, y es así que al enterarse de lo actuado aprovecho el descuido del respectivo cura, entró a su celda, busco brevemente hallo el libro en una mesa tapado con una toalla. La emoción era tal, que sentía ganas de gritar, de reír, pero al sujetar el libro sintió que sus piernas no le respondían, temblaba de pies a cabeza y sus manos apenas podían con el peso de aquel libro. Algo tenía que hacer, o sería descubierto y sacando fuerzas de más no poder salió corriendo del lugar, llegó a su celda, coloco un libro de igual tamaño en la funda y regresó a colocarlo como lo había encontrado.

- Ese día las horas fueron excesivamente largas para Juanito anhelaba pronto la noche para poder leer el libro.

- El resto de curas lo notaron sumamente extraño pues nunca se había retirado a su cuarto tan temprano, las luces se apagaron en su celda y de repente sólo la débil luz de una vela se tambaleaba entre las sombras.

- Preocupados los curas salieron de sus celdas y por una rendija de la puerta de Juanito trataban de mirar lo que sucedía, algunos de ellos murmuraban, es su fin, lo vieron recostado de lado en su cama con un libro en sus manos. Estaría practicando algún extraño rito?, el temor se apoderó de todos ellos, y de repente, pudieron ver el rostro de Juanito, serio, incrédulo, perplejo, como quien reniega de su fe, miró hacia el techo de su habitación y con una fuerte risotada, casi sarcástica rasgo el silencio, se calló de pronto vieron que cambiaba la página y como un convulso se retorcía en la cama, reía, casi lloraba, a veces parecía no querer ser escuchado, en otras reía a voz en cuello sin importarle nada.

- Los curas se miraron entre todos y presos de pánico dijeron 'está loco, de pronto Juanito cayó de la cama, reía como un paranoico, los curas se pusieron a orar 'está poseído' murmuraron.

- ¿Qué extraña fuerza lo tenía atrapado?
- A momentos callaba, otros reía, otros casi lloraba, hay que ayudarlo, exclamaron los curas y echando abajo la puerta entraron presurosos, encendieron la luz, ante ellos la cara de Juanito estaba transformada, asustado, casi babeando, trató a arrastras de esconder el libro pero uno de los curas se le adelantó, empezó a leer el libro que tenía en sus manos y apoyándose en la mesa con gesto de incredulidad echó a reír dejando caer el libro en el piso. El estruendo pareció despertarlos a la realidad, todos miraron aquel libro, aquel secreto libro, ahora abierto ante sus ojos y alcanzaron a leer las doradas letras de aquella gruesa pasta en la que decía “Los Mejores Cachos de Los Chullas Quiteños”.

Afueras del convento la gente encendía las luces de sus casas. ¿De dónde provenían aquellas risotadas? –es en el convento–, decían algunos, parece en el convento decían otros.

¿De qué reían los curas a aquellas horas de la madrugada?

- De que, sino, de la famosa sal quiteña.

LA GOTA Y EL PINCEL

Alberto, 8 años (Cáceres, España)

Mi hermano Daniel se dejó un pincel al lado de la ventana. El pincel estaba deprimido. ¡Se sentía tan solo! Además, no paraba de llover...

De pronto, vio como una gota de agua resbalaba por el cristal y caía a su lado. Charlaron un ratito, se contaron sus vidas y algunas aventuras y decidieron ser amigos.

Al día siguiente salió el sol y la gota comenzó a adelgazar hasta que, por fin, se evaporó y se fue al cielo. Su amigo el pincel, se puso muy triste y lloró mucho. ¡Volvía a sentirse tan solo!

Cuando pasaron unos cuantos días el cielo se cubrió de nubes grises y comenzó a llover de nuevo. En medio de su tristeza el pincel escuchó una voz que le resultaba conocida y, ¡no era la de Daniel que definitivamente se había olvidado de él!. Era... ¡su amiga la gota de agua que había vuelto!.

El pincel se sentía feliz por volverla a ver y sobre todo porque se dio cuenta que su amiga, "la gota", le visitaría a temporadas.

Rocío, 11 años (Segovia, España)

Un fin de semana de septiembre, Jorge, Iván, Cristina, Elena y Rocío salieron a jugar.

Iván y Jorge se fueron a buscar a Raúl.

Rocío, Cristina y Elena, como se aburrían, se fueron al pinar a ver la perforación que estaban haciendo en su pueblo para sacar aguas termales.

Cuando estaban cerca, vieron un rebaño de ovejas y como no querían que las picasen las pulgas de las ovejas, se fueron por la arboleda de Rocío y luego volverían a salir al camino.

Iban hablando y bromeando mientras caminaban.

Al lado de la arboleda había unos montes de arena blanca y, en el centro, una pequeña laguna.

Se subieron a uno de los montes y estuvieron contemplando la laguna durante unos minutos.

Bajaron de la montaña de arena en la que estaban subidas y siguieron andando. Cuando no habían andado más de veinte metros, Rocío vio algo que se movía.

Era del color de la arena blanca, pero pronto supo lo que era en realidad.

- Chicas, giraos muy despacio y andar como si nada -les susurró.
- ¿Por qué?- le preguntó Elena.
- Ahí hay un perrazo enorme y creo que es el que dice la gente que muerde y es casi como dos lobos de grande- la contestó Rocío.

Todas se dieron la vuelta. Era muy difícil ir despacio. A todas les daban ganas de echarse a correr e irse de allí cuanto antes.

Elena iba mirando de reojo al perro. En verdad era enorme y las seguía desde muy cerca.

A Cristina la invadió el miedo y salió corriendo. Rocío y Elena la querían detener pero no pudieron porque el miedo había cegado a Cristina.

A Elena y Rocío no las quedó más remedio que echar a correr también si no querían que el perro las mordiera.

Corrieron a más no poder y, cuando ya estaban a una distancia razonable del perro, Cristina se cayó.

Elena y Rocío la apremiaban a que se diera prisa en levantarse, pero no podía.

El perro avanzaba rápidamente hacia ellas.

A Cristina se le estaban empezando a saltar ya las lágrimas cuando Rocío le cogió a las espaldas.

Elena corría bien y deprisa, pero Rocío no podía correr con Cristina a cuestas también como ella hubiera deseado.

Siguieron corriendo como pudieron y perdieron de vista al perro porque algo le había entretenido, pero Elena se dio cuenta de algo muy importante. ¡Ya no veían los tejados del pueblo!

Eso quería decir que habían ido bosque adentro y no podían volver por donde habían venido porque el perro merodeaba por allí.

Todas decidieron que se subirían a un árbol, pues así el perro cuando viniese no las alcanzaría y también podrían ver si desde esa altura se veían los tejados del pueblo y no estaban tan lejos como creían.

Cristina tuvo muchas dificultades para subir porque su tobillo le seguía doliendo pero Elena y Rocío la empujaron.

El perro no tardó en volver y les empezó a ladrar cuando les descubrió subidas al árbol.

Ya les daba igual el animal, pues era otra la preocupación que tenían.

Ni desde la altura del árbol se veían los tejados del pueblo.

- No puede ser. No nos podemos haber alejado tanto, no nos ha podido dar tiempo -decía Cristina-, intentando mover el tobillo.

Rocío y Elena pesaban y volvían a pensar por qué camino se podían haber metido y en cuál zona del bosque podrían estar, pues ellas vivían en el pueblo y se sabían los caminos mejor que Cristina, que solo venía algunos fines de semana, fiestas o en vacaciones porque tenía familia en el pueblo.

A Cristina le dolía cada vez más el tobillo y estaba empezando a pensar que le tenía roto porque no le podía mover.

Elena al ver lo mal que lo estaba pasando Cristina se inventó que ella se había caído una vez encima de su mano y que, cuando ya pensaba que le iba a explotar la mano del dolor que tenía y que la tenía rota, la empezó a mover y se le fue calmando el dolor.

Cristina se desocupó un poco, pero no podía dejar de pensar en la posibilidad de no poder andar y tener que quedarse allí para siempre.

Allí esperaron hasta que el perro se fuera que, como se quedó dormido, tardó bastante en irse de debajo del árbol.

Cuando se fue, Elena y Rocío bajaron primero por si acaso Cristina se caía al bajar, cogerle.

Cuando bajaron todas, sin ningún accidente, intentaron orientarse.

El pueblo estaba al norte, según creían.

Rocío se sabía un truco para orientarse a través de los árboles. Por la parte donde el árbol tenía más musgo, en esa dirección estaba el norte.

Escogieron un árbol para verlo y tomaron la dirección que les señalaba el musgo de aquel árbol.

A veces, ese sistema no era muy seguro, pero era mejor moverse que esperar allí subidas al árbol hasta que alguien, que podía tardar meses, fuera por allí.

Anduvieron un buen rato, Rocío cargando a Cristina porque, aunque ya no le dolía tanto el tobillo, no le podía mover bien.

Cuando ya sabían que por allí no vendría el perro, pararon a descansar.

- Faltan menos de dos horas para que se haga de noche. Si queremos llegar a algún sitio tenemos que darnos prisa -dijo Elena-.

Así que Rocío volvió a coger acuestas a Cristina y emprendieron la marcha.

Siguieron andando con la esperanza de pronto encontrar el pueblo, pero ni si quiera se veían unos tejados al fondo, solo bosque y más bosque.

Cuando llevaban media hora andando, encontraron una cabaña.

Elena y Rocío intentaron recordar si habían estado antes en ella pero no les sonaba de nada.

Entraron y decidieron que iban a pasar la noche allí porque sabían que estaban en una parte del bosque que no conocían y entonces no iban a poder llegar a casa antes de la noche.

Se notaba que la casa había estado muchos años abandonada y sin limpiar. Había cuatro cuartos. En uno había una sucia y mugrienta cama, en otro había una mesa con una silla; también muy sucios, en otro había solo una chimenea y en otro una bañera de la que no salía agua. Se sentaron en un rincón del cuarto de la cama que parecía que estaba un poco más limpio.

Las tres estaban muy cansadas y Cristina tenía un poco de miedo. No sabían como dormirse porque el suelo, además de sucio, estaba muy frío y duro. Rocío fue la primera en dormirse porque haber tenido que cargar a Cristina durante gran parte del día. Elena fue la segunda en dormirse porque había estado pensando en lo preocupados que estarían ahora sus padres y sus hermanos y también las familias de sus amigas. Cristina se durmió mucho después que Elena y Rocío porque el miedo la iba envolviendo cada vez más, pero consiguió quedarse dormida.

A la mañana siguiente, Elena fue la primera en despertarse y también fue la que despertó a sus dos amigas.

Todas decidieron que lo mejor sería empezar a andar otra vez para poder llegar a algún sitio pronto, pues el hambre les empezaba a asaltar a todas.

Caminaron un buen rato y, después de media hora, se encontraron un arroyo. Todas bebieron con mucha ansia, pues llevaban sin beber agua muchas horas.

Elena les contó, mientras estaban sentadas descansando, lo que había pensado la noche anterior antes de dormirse.

Rocío y Cristina no habían pensado todavía en cómo se estarían tomando sus familias su desaparición. Acordaron no pensar más en eso, pues las angustiaba mucho.

- ¿Y por qué no seguimos el arroyo? -preguntó Cristina-.
- Pues es una buena idea. Además de que nos llevará a algún sitio, podremos beber agua cuando queramos -dijo Elena-.
- A lo mejor nos lleva hasta la “Arroyada” de nuestro pueblo -dijo Rocío-.
- ¿Dónde está eso? -preguntó Cristina-.
- ¿No lo sabes? -preguntó Elena- es un sitio que está a más o menos dos kilómetros del pueblo por el que pasa un arroyo.
- Pues yo no he estado allí nunca.
- Bueno, sigamos -dijo Rocío-.

Siguieron caminando al lado del pequeño arroyo, con la esperanza de que fuese el que cruzaba la “Arroyada”.

De repente, se encontraron una zarza con muchas moras ya maduras.

- ¡Bien algo que comer, por fin! -exclamó Cristina que es la que tenía más hambre.

Entre todas cogieron unos puñados y se las metieron en el bolsillo. Todas comerían a la vez y poco a poco, pues quién sabe cuando podrían llegar a algún sitio o a otra zarza.

Era mediodía cuando se pararon otra vez a descansar.

Estaban agotadas y, aunque habían sido muchas las moras que habían cogido, ya les quedaban menos de la mitad.

Se echaron una siesta muy pequeña para recobrar fuerzas.

Cuando se despertaron eran las tres y media de la tarde y se dieron cuenta de una cosa: ¡Habían aplastado las moras!

No podían volver atrás porque desde la zarza hasta donde estaban había mucho más de hora y media de camino y, aunque regresaran hasta la zarza, la habían dejado sin moras.

- Venga chicas no os desaniméis. En esta época abundan las moras y seguro que hay otra zarza un poco más adelante -las animó Cristina-.

Intentaron creer que eso era verdad, pero lo cierto es que tenían poca esperanza. Llevaban ya unos cuantos días deambulando por el bosque y no habían salido a ningún pueblo.

No las quedó más remedio que seguir caminando. Esperaban ver pronto una zarza.

Iban hablando de lo cansadas que estaban, pues andaban muchas horas seguidas y descansaban poco. Pero como si fuera un milagro, una zarza apareció delante de ellas.

Decidieron echarse otro rato antes de coger moras, pues no querían volver a aplastar las moras.

Cuando despertaron ya atardecía y se arrepintieron de haber dormido tanto porque por la noche no iban a pegar ojo y las daba un poco de miedo estar despiertas por la noche.

Después de coger las moras decidieron quedarse allí, así que para dejar las moras y no aplastarlas, Elena se quitó la chaqueta y dejaron allí las moras que habían cogido.

Para no pensar en cosas que las pondría tristes decidieron contar chistes y, aunque algunos eran muy buenos, no se rieron casi nada.

Como no sabían que hacer y se aburrían, decidieron dormirse.

Era tarde ya cuando se hubieron dormido, pues habían echado una siesta hacia tan solo una hora. Se despertaron justo cuando estaba amaneciendo.

Elena cogió su chaqueta con cuidado y sin derramar ni una sola mora. Comieron unas pocas y siguieron caminando. Rocío tenía el presentimiento de que hoy mismo saldrían a algún sitio conocido.

Cuando ya llevaban una hora caminando coma, oyeron un ruido familiar.

- ¡Es el perro! Estamos ya en nuestro pueblo- dijo Elena.

- Si pero, ¿qué hacemos con el perro? -preguntó Cristina-, a la que la estaba empezando a entrar miedo.

- Yo te doy una idea. Vamos a correr y si vemos que el perro viene, nos subimos a un árbol. El pueblo está en esa dirección -dijo Rocío- señalando a su derecha.

Saltaron el arroyo y empezaron a correr.

- Mira Rocío que como no sea esta la dirección, puedes salir corriendo porque no se lo que te hago...-dijo Elena-.

Pero sí era esa la dirección, pues los tejados empezaban a asomar por encima de las copas de los árboles.

Cuando llegaron al extremo del bosque, estaban muertas de cansancio por haber corrido tanto, vieron a sus familias que las esperaban a la entrada del pueblo.

Corrieron hacia allí y les explicaron toda la aventura y, cuando les dijeron que no habían andado en todo el recorrido a más de tres kilómetros del pueblo y que habían estado dando vueltas en círculo, se quedaron patidifusas.

LA JOYA DEL PODER

Miguel Angel, 7 años (Madrid, España)

Los protagonistas de este cuento somos: Roque, Simón, Carlos y yo.

Roque es un perro de peluche, se llama Roque porque no tiene rabo (ya sabéis... “El perro de Roque no tiene rabo porque Ramón Rodríguez se lo ha cortado”).

Simón en un osito de trapo, se llama Simón porque me lo regalaron en día San Simón, el día que nací.

Es verano del año 2020, soy científico y arqueólogo. He construido una máquina para dar vida a objetos inanimados y he hecho que Roque y Simón tengan vida.

El día diez de Junio estaba en el laboratorio P.Q.A. (Planta Química Arqueológica) cuando me llamó Carlos, el director de arqueología, y me dijo: “Miguel, nos faltan tres personas en la misión para encontrar la Joya del Poder, y hemos pensado en Roque, Simón y tu”. Yo respondí: “Vale, cuenta con nosotros”.

La joya del poder es un diamante con poderes infinitos que se encuentra en un baobab (árbol africano) gigante que está en algún lugar de África del sur. Así lo dice una leyenda. También cuenta la leyenda que el Dios del fuego y de las nieves perpetuas te contará donde está.

Al día siguiente todos los miembros del grupo nos reunimos para pensar donde llevaban las pistas.

“¿El Dios del fuego, las nieves perpetuas, y al sur de África?”, dijo Carlos.

“Las nieves perpetuas... ¡Una montaña!”, dijo Roque.

“El Dios del fuego... ¡Un volcán!”, dijo Simón.

“Al sur de África... ¡El volcán Kilimanjaro”, dije yo.

El día quince de junio salió el avión con destino a Tanzania. Llegamos a las dos de la tarde a Arusha, la ciudad más cercana al Kilimanjaro, preparamos las mochilas para la expedición y nos fuimos a dormir para reponer fuerzas después de cenar.

Nos despertamos a las cinco de la mañana y nos fuimos a escalar el Kilimanjaro. Cuando llegamos arriba vimos un escrito tallado en la lava seca que decía: “La serpiente de agua mira hacia la tierra flotante donde un árbol está plantado al revés”.

Nos pusimos a observar el mapa de África y a pensar y... “La serpiente de agua... ¡Un río!”, dijo Simón.

“Tierra flotante... ¡Una isla!”, dijo Roque.

“¡Ya lo sé!”, dije yo, “El río es el Zambeze, porque en frente de su desembocadura está la isla de Madagascar, en esa isla hay muchos baobabs, una leyenda dice que son árboles plantados al revés con las raíces hacia el cielo”.

¡Pues vamos a Madagascar!, dijo Carlos.

Al día siguiente fuimos en avioneta hasta Antananarivo, la capital de Madagascar. Una vez allí discutimos a donde dirigirnos, y al final decidimos ir a ver a la tribu de los Bantúes porque el baobab es su árbol sagrado.

Ya estábamos en la selva buscando a los bantúes, pero no sabíamos que nos observaban muy de cerca, porque los bantúes nos habían encontrado antes a nosotros.

De repente, y ante nuestra sorpresa, nos rodearon con sus lanzas, nos ataron por las manos y por los pies y nos llevaron al poblado ante el jefe de la tribu.

El jefe de la tribu nos preguntó qué estábamos buscando.

Yo le contesté: "Estamos buscando la joya del poder del baobab gigante".

El jefe nos respondió: "Todas las personas que lo han intentado han muerto porque eran avariciosas. Os llevaremos al árbol sagrado y él sabrá si tenéis el alma limpia o no."

Nos sacaron de la choza, nos desataron y, a través de la selva más profunda, llegamos a un baobab majestuoso, grandísimo, tan grande que dentro cabían cincuenta personas.

Antes de entrar al árbol el jefe de la tribu se despidió diciendo: "El árbol sabe juzgar sabiamente".

Entramos dentro del tronco del árbol por un agujero. El tronco por dentro era enorme.

"¡Eh mirad, en el centro del baobab se ve una luz roja resplandeciente!", dije yo.

¡Es la joya!, dijo Roque, y empezamos a correr hacia el centro del árbol. Pero a medida que corríamos hacia el centro el tronco del árbol empezó a encogerse.

Cuando llegamos al centro del árbol las paredes estaban a punto de aplastarnos.

Vi a Simón como estiraba la mano para coger la joya y grité: ¡No la toques Simón, o moriremos todos! ¡Rodead la joya formando un círculo con nuestras manos! ¡Pensad que queréis paz, que todos los niños sean felices y que todas las enfermedades desaparezcan!

Nos agarramos las manos fuertemente y nos concentraremos en la frase.

De repente el tronco del árbol dejó de presionarnos. De la joya salió un resplandor inmenso y se transformó en una paloma que salió volando fuera del baobab.

Todos gritamos a la vez:

¡Lo hemos conseguido! ¡En el mundo ya hay paz!

FIN

EL NIÑO VIEJO Y EL HOMBRE PACIENTE

Pablo Migueliz, 15 años (San Antonio Oeste, Argentina)

He aquí otra sutil quimera, no como los modelos que se nos ofrecen de materia animada e inanimada, luz y oscuridad. He aquí a un espíritu amplio, que sin saberlo, amalgama dos posturas que de poder ser elegidas, estarían las dos a la vez. No les hablo de cosas raras sino de ejemplos cotidianos, he aquí al niño viejo. A no confundirlo con aquellos niños que privados de infancia se hallan necesitados de madurar su fruto a temprana edad. Si no de aquel maldecido-bendecido de por la naturaleza, ese que mira lejanamente como si ya hubiera vivido, como si ya supiera que paso dar y adonde ir. Pero que sin embargo se siente confundido por el tamaño de sus pies.

Aquel temprano confuso que se ve joven por fuera y viejo por dentro. Esta hecho de dos sustancias que añejan a distinto termino, una es su conciencia y la otra, el resto. Pobre niño confundido el que no sabe de que bando jugar, si decidirse por una sustancia o la otra, sin abrazar las dos. En esta oscilante búsqueda es golpeado por los miembros del bando al que "traiciona" con sus fluctuaciones de movimiento. No sólo es la parte de su cuerpo que quiere estar en un determinado bando la que lo golpea, sino los demás jugadores totalmente comprometidos con el bando. Golpeado y abatido por sí mismo y los demás, los frutos de ese árbol que es el niño, permanecen en un incierto destino. En su dualidad sigue siendo persona, y como tal puede decidir sobre sus partes, dando esto como resultado, no dos, sino tres fuerzas convergentes que le guiaran en su destino. La tercera de estas fuerzas, surge como la apreciación de las dos anteriores, pero no sin ellas. Es el conjunto lo que forma el 3er ente, la persona en sí.

La naturaleza es pícara y no todos reciben la misma bendición-maldición, bienaventurados y benditos aquellos que jueguen en toda la cancha, pues el indeciso es abolido en su fluctuación y se asemeja más a un brillante péndulo que deja de moverse, que a una bendita criatura.

Maldición paria es esta que no depende de sí misma, sino que existe a gusto, a veces involuntario, de su creador. Su relación es simple, aquel que piense que la dotación de esta característica es mala, la transformara a sus deseos en algo malo, y viceversa. Tan simples y voraces son los efectos de saber manejar esta cualidad, que de dominarla, el mundo es poca cosa.

Poca cosa es de hecho, el pensar que este niño vive en este mundo aunque su cuerpo este aquí. Sus laberínticos confines interiores solo develan la entrada a una caverna mayor, y más oscura, donde un solo haz de luz desterrara grandes misterios.

Una cueva tan llena de riquezas que embriaga incluso al más virtuoso y lo lleva a la ruina. El niño juega en su cueva, descontento por tener que elegir de que bando jugar, se refugia dentro de él. Eterno suertudo este niño que tiene el don de ver, incluso con los ojos, los confines de su caverna. No teme a los misterios pues ya los ha visto y solo sirven para enfriar el viento de la caverna. Se sienta solo en la entrada y ve llegar microscópicas luces a sus ojos, tampoco les teme a ellas. Voces le llegan a los oídos, pero solo son ecos, él no ha emitido ningún sonido. No teme a la caverna que él mismo ha diseñado en otro tiempo, es solo el despecho de haber olvidado porque hizo la caverna, lo que lo deja meditabundo en su entrada. Sabe que las luces lejanas son solo un reflejo en su iris; las voces, ecos del pasado; y el frío una cruda advertencia del peligro de prender la luz. Todos estos artilugios han sido su obra y lo sabe, pero se ha olvidado el porque de estos. Ensaya miles de posibilidades, pero siempre se conforma con estar sentado en la entrada, en un jocoso desafío, en una burla para quien ha sido.

No sólo de cavernas es el mundo de este niño, o de este viejo, sino también de desolados páramos, yermos, sin vida más que la que pudiera llegar del cielo, la de las estrellas y el respetuoso firmamento. A él le basta con su soledad. Infructuoso es el hecho de que este niño tenga ojos, pues solo ve desolados páramos, estériles, sin vida, donde abundan las flores y donde la vida estalla en su abanico multicolor de formas, no son ojos para ver este mundo. Su visión se centra en sí mismo y en su silencioso firmamento, en los destellos reflejados de su caverna y el eco de las voces con el viento. "El viento es un elemento disuasorio -ha pensado- lo he puesto a propósito para concentrarme en mi tarea, la voz, es mi voz, pero disfrazada ya en el manto del tiempo... ella me guiara en mi camino... las luces, son destellos reflejados de mis ojos, yo los he puesto, al mirarme desde allí, este deambular me aburre, pero sin embargo están ellas allí, para hacerme preguntas."

En ese desolado y yermo ambiente, donde el piso esta resquebrajado, formando islas de barro seco; donde el viento es constante y la noche eterna, donde el frío cala los huesos y hiela el aire. Es ahí donde el niño permanece en su paz, la de no elegir que ser, sino ser. Allí el niño no elige, solo mira y piensa. Es ahí donde se encontraba el niño, cuando vio una nueva luz, otro nuevo reflejo. Escéptico, nunca dejara de refutar la probabilidad de que sea él, el único en caminar por esa solitaria llanura. Alejado de esa soberbia destructiva, se preguntó, si sería otro el que estuviera viéndolo desde la luz. Ya dejaron de existir los reflejos en su mente, y nuevas teorías deambularon por su cabeza.

Extrañado tuvo que detenerse en medio de ese desierto, para pensar en lo que estaba viendo. Tan abstraído se encontraba en su labor, que el exacto reflejo de la luz lo alcanzo, como rayo luminoso enviado de los cielos hacia sus ojos, descendió la imagen que lo perseguiría de ahí en más. Terminó en un estado de sopor que hacía pensar que su cuerpo dejó de existir.

Ahora era otro, estaba en otro lugar, pero seguía viendo como él. Todo parecía un sueño, el mejor de los sueños. Sentía sus manos moverse siguiendo una voluntad ajena, se sentía diferente y lo que lo rodeaba era distinto. Todo se veía negro, el firmamento lo rodeaba de pies a cabeza y una gran bola azul y marrón se encontraba directamente frente a sus ojos.

Era una bola extrañamente hermosa, virginal, impoluta y reluciente. La forma le resultaba conocida, pero entre sus colores, era el azul el que predominaba, que hermosa vista, el paisaje más inigualable jamás creado. Giraba esta bola, como si alguien la hubiera golpeado desde muy lejos. Extraño sentimiento era el que le acaecía en ese preciso momento, se sentía extrañamente poderoso. Cada aspecto de la bola, cada recoveco, cada punto específico, cada particularidad de su movimiento, le venía a la mente en forma de datos exactos que comprendía absolutamente. Una luz se prendió en esa mente extraña, y el potencial de la esfera hallóse revelado al instante. Se sentía magnánimo ahora que emprendería una gran cruzada, era el que lo comandaba quien se lo pidió, ese que mora en las tinieblas y la luz. Su sentimiento de magnanimidad crecía a cada instante, mientras veía la gran bola incandescente que caía sobre lo azul. Otro gran destello se vio, y de ser posible se hubiera sentido sonreír en este instante, no sólo él y su vehículo de voluntad ajena, sino también al unísono la luz y oscuridad que tomaban peculiar curvatura, imitando la primitiva sonrisa irónica que sería el emblema de lo allí perpetrado.

Tan pronto como el destello se vio apagado, la bola empezó a cambiar. De a poco se tornaba cada vez más verde y agitada, como si un extraño helecho le estuviera sacando su energía potencial. De a poco, blancos copos empezaron a flotar en la esfera y todo se movía vertiginosamente. El blanco, azul y ahora verde espectáculo opacaba la presencia anterior del primitivo marrón. Sentía entonces, como se alejaba de la susodicha esfera, partiendo en dirección opuesta, siguiendo el reflejo de otros ojos que desde otro lugar miraban. La imagen de la esfera regurgitándose en su festival de colores jamás lo abandonó, era su paisaje preferido y este lo seguía en su viaje a través de la titilante oscuridad y su mesura.

Pronto se dio cuenta de que no estaba solo y de que alguien lo miraba, aunque no pudiera especificar qué o quien. Su viaje prosiguió y pronto vio 3 grandes esferas que se movían, enceguecían de solo verlas. A medida que se acercaba a estas todo se ponía blanco, pensó que quizás un cuerpo así de iluminado desprendería un calor abrasante, sin embargo él no se sentía quemar. Entre la blancura que ahora lo rodeaba, podía apreciar el color de la dulce esfera, ya ahora semejante a lo que es hoy. El azul de ese oasis es algo que nunca olvidaría, y ahora lo tenía casi entre sus manos. Lo separaban de la esfera nada más que unos pocos pasos, aventuróse a mirar un punto específico demasiado tiempo. Era una pequeña luz titilante, agonizante, en ese momento supo ver el reflejo distante de quien era y de donde había venido. Otra vez se abstrajo en su visión y de nuevo ahora se encontraba en su desolado páramo, se sentía relajado, curado de alguna manera, contento con su regalo.

Ahora el niño continuó su viaje por la vasta llanura, el horizonte era algo que adoraba, lo hacía sentir pequeño y grande, justo como él era.

"...ah, infinito horizonte que me desvelas, no eres más que otro reflejo de mi, que he puesto en mi ambiente, tú sola función es recordarme la magnitud de lo que hago, porque no estaría aquí de no tener que cumplir una misión, que encima me he auto-impuesto..."

soy un eterno masoquista, y mi estoicismo retrogrado no hace gracia a quien habita este cuerpo... tú alma anterior que me torturas, déjame libre, en paz... necesito reconciliarme con lo que creo que soy, no molestes... vete, me has planeado, pero necesito ser diferente... mi horizonte no es de barro como tú lo has planeado... apaga los cielos siquieres, pero yo los veré igual... no me molesta deambular horizontalmente en este hechizado mundo qué nunca despertará... seré libre y lo consentirás, aunque tu yugo me oprima el cuello al final...".

El silencio siguió siendo la respuesta a los gritos del niño. Sin embargo, las ondas de su voz, encontraron esta vez algo para chocar, una palmera se vislumbro opacando el esfuerzo vocal del pequeño. En un arrebato de curiosidad se acerco a inspeccionar, no era una sola palmera, era un bosque entero lo que tenía por delante. Se precipito a explorar las enmarañadas siluetas vegetales mientras avanzaba a gran velocidad entre ellas, la velocidad aumentaba paso a paso y se sentía diferente, parecía cambiar dentro del bosque. Se sintió más pesado, más brutal por decirlo de alguna manera. Sus pasos se entorpecieron lo suficiente hasta hacerlo caer, el suelo del bosque era húmedo, y ahora se encontraba lleno de barro. Se levanto ofendido, y previno medir su caminar. Cautelosamente se guiaba en la espesura, cuando un suave viento le recorrió la nuca para después rodear su cuerpo. Apresurado esta vez se acerco diligentemente hasta la fuente de su bienestar, el bosque era menos tupido a medida que se acercaba, cristalinas aguas eran ahora el objeto de su mirada, pero no estaban solas. Alguien estaba chapoteando placidamente en ellas, era incluso más profunda que todo lo anterior, y el niño creyó verse no solo reflejado en sus ojos, sino absolutamente perdido, inocente, desvalido y cayendo por el abismo de esas celestes ventanas que no lo contemplaban sino que lo absorbían.

Permaneció varios minutos en su estupor, creyó que su alma se mudaba de casa, y era bastante cierto. La gracia del anterior niño ya no existía en lo que se había convertido a través de la selva, y este momento pareció la mejor forma de recuperar lo que aquel niño había sido, sacarse la torpeza acumulada en el viaje entre las plantas, deshacerse de la rudeza adquirida, para ver por un momento el destello de aquello que fue, pero que seguía latente.

La celestial persona también estaba absorta en su mirada, parecía una veterana en la selva, de la que permanecía intocada. Las plantas y el ambiente rudo, no la habían perjudicado ni un centésimo, debía saber con seguridad, alguna forma de protegerse, quizás ni siquiera lo noto, quizás sea su naturaleza impoluta que la protege pero que no la deja ver el cielo en el bosque. Lo único que importaba era que estaba allí.

Seguían mirándose, ninguno se acerco al otro, sus ojos entablaban una conversación tacita a medida que el lazo crecía. La energía en sus miradas era algo que nada pudo jamás igualar. Ahora si, ella dio el primer paso y comenzó a caminar hacia la orilla. Cada uno de sus pasos era una marca indeleble más en la atormentada caverna de sus recuerdos, su corazón comenzó a querer escaparse de su cuerpo y abrazarse con el de la bella persona que se le acercaba. Sus largos cabellos color de noche, se ondeaban majestuosamente, asemejándose al firmamento alguna vez contemplado.

Cuando la distancia se redujo, el abismo de su tierra se hubo sellado mientras las dos mitades se soldaban completando el paisaje que habría de añorar, ahora podía caminar libremente dentro de él, ya nada sería un misterio, por un momento se encontró con la caverna develada, con toda su luz prendida y un optimismo reluciente que hacía brillar aún más sus doradas paredes. Su viaje por la redescubierta caverna duro poco, lo suficiente como para extraer sus más maravillosas piedras, y recordar el brillo de su propio misterio develado. La caverna brillaba cada vez más encegueciéndolo, todo se tornaba blanco otra vez.

Yacía alguien ahora en la llanura, el bosque ya había sido vencido, y bajos pastos poblaban la llanura, dulces flores brotaban por doquier, pero ese alguien estaba solo. Todo brillaba en su máxima densidad, arroyos suaves tranquilizaban el paisaje y pájaros celestiales armonizaban el entorno. Todo pertenecía a una sutil geometría que hacia pensar que el caos era ajeno a esa tierra. Inmóvil seguía ese alguien que estaba en el suelo, sus ojos parecían lastimeros cristales que quisieran despedir una lagrima de alegría. Su cuerpo era viejo y largas canas recorrían sus sienes, ironía ésta, para aquel que recién se sentía joven. El niño cambio, ningún átomo de su cuerpo era ahora el mismo de antes, intensa fue la energía que le transmitió al ambiente y este le devolvió con su mortal oxígeno.

Sin escatimar esfuerzos, pudo levantarse de cómodo lecho vegetal. Con una sola mirada pudo contemplar un paisaje ajeno a su conocimiento, todo era nuevo y extrañamente cálido, incluso el sol salió por primera vez. Se sentía dichoso de contemplar tal esquema natural, todo parecía en su lugar, hermosos colores estampaban cada silueta que había de recorrer con su mirada. Demasiado endurecido por su viaje, se sintió indigno de apreciar tales bellezas. Pensamientos pasados recorrieron su cabeza, y pronto imagino a su lado a la bella ninfa que le hubo de originar sus mejores recuerdos. Futil recuerdo que solo acentuó la soledad en la que se encontraba.

Deambuló un par de horas, fatigado por el desgastado envoltorio que envolvía a su alma, eterna joven. En su paseo, no fijo la mirada en nada en absoluto, parecía soñar despierto, no es más que ayer cuando era solo un niño solitario y angustiado por haber acarreado tal vejez, todo cambio nuevamente e intentaba lidiar con las razones que de alguna manera justificaron tal situación. Sin embargo no pudo dedicar demasiado tiempo a sus razonamientos cuando topo con alguien, era un viejo sentado bajo el único árbol de la llanura.

Viejo. Eh tú, ven para acá, siéntate, te he estado esperando...

El viejo niño (Señalándose con el dedo), ¿a mí?... El sonido de su propia voz, le resultaba casi ajeno, debido a su acostumbrado dialogar solitario de la razón.

Viejo. Si, a tí, ¿tienes nombre?, ¿verdad?...

El viejo niño. Eh, ¿nombre?... eh, nunca lo había pensado... de alguna manera debo llamarme... hum, estoy confundido, no sé como llamarme...

Viejo. Te diré Federico, es nombre de rey, y lo único que me suena fácil. Deja de titubear y siéntate...

Federico. Sí, sí. Ahora me siento...

Una vez sentado, largos minutos pasaron mientras el extraño y alegre viejo contemplaba meticulosamente los alrededores. Silencio que sirvió de telón para los cuestionamientos de *Federico*, ¿quién es este viejo?, ¿de donde salió?, ¿acaso yo lo puse aquí?. Supuso que pronto lo sabría, entonces el viejo cortó el silencio.

Viejo. Se acerca la noche, muchacho. Hoy debes partir.

Federico. ¿Partir? ¿A donde?...

Viejo (ronca carcajada). ¿Todavía no lo sabes? ¿no?. Mejor que no lo sepas, la sorpresa le da más gusto. ¿Eres aquel que siendo joven, pensaba como un viejo en su interior? (*Federico* respondió con una leve inclinación de cabeza) Que suerte la tuya, entonces. Mírame, yo he nacido viejo y eternamente sabio, y no me sirve de nada, pues añoro la ignorancia del niño que patea una piedra sin saber donde caerá. Mi destino ya ha sido escrito y no me revelo a él, pues ya somos viejos amigos y respeta mi voluntad de poderío en este frío páramo.

Federico (extrañado). ¿Frío?

Viejo. Sí, frío has escuchado, tus oídos no te engañan. No ves la triste llanura con esos vientos que soplan helados, tristes de no encontrar montañas. Porque aquí todo es llanura. Imagínate si existiera siquiera una hormiga y te viera, serías tu la montaña. ¿Nunca lo pensaste? (otra vez disintió con su cabeza). Ah, ya sé son tus ojos los que te engañan. (entre risas) es la primera vez que me alegro de ser ciego. Cierra los ojos, y mira la llanura otra vez.

Federico intentó nuevamente cerrar los ojos, pero siempre que lo hacia estaba en la caverna. Nunca se le había ocurrido mirar la llanura, si es que existía en tal onírico paisaje. Cerradas las ventanas de su alma, se hallaba nuevamente en la caverna, para sorpresa suya todo estaba frío, congelado casi. Lastimaba el ver dentro de la caverna, incluso pensar dolía, el viento que entraba se traducía en lastimeros aullidos que acrecentaban lo lúgubre de su apariencia. Parecía inmerso dentro de un enorme iglú, camino por él, pero su libre albedrío anterior se hallaba aquí dominado, angostos pasillos de cristal delimitaban su campo de acción. Intento hallar la llanura que el viejo mencionó, pero solo se encontraba aún mas adentro de la caverna, un efímero y lozano brillo se comenzaba a acentuar con su proximidad. Siguió la débil luz a medida que se acrecentaba. En momentos se multiplicaba dibujando miles de formas geométricamente perfectas en los cristales. Caminó tranquilamente, pronto la luz se asomo rápidamente por uno de los pasillos, debilitándose en su huída.

Federico comenzó a correr en ese gélido laberinto, el viento magnificaba su poder con la forma del pasillo, pronto ya se le hizo imposible respirar y proseguir, el piso se hallaba lustroso, patinoso. Todo empezó a perder iluminación y cayo de bruces.

El viejo lo miraba, con una gran sonrisa desdibujada por su arrugada cara. *Federico* se hallaba en el piso boca abajo.

Viejo. Levántate, linda carrerita te habrás hecho para darte semejante tropezón (Carcajada estruendosa).

Federico se levantaba con la cara inexpresiva, tenía escarchas en su mentón.

Viejo. Podría apostar a que te cansaste de correr la evasiva luz.

Federico (envalentonado). ¿Cómo lo sabes viejo?, ¿Acaso estabas viendo?, ¿...y cómo es qué ves tan helado paisaje, si nada más que flores y cosas paradisiacas nos rodean?

Viejo. Sabía que tenías una lengua escondida en algún lado. Lo sé, por que simplemente sé. No me puedo dar el lujo de decir que solo sé que no sé. Lo que ves depende de ti, no de mi. Sé que ves flores, arroyos y verdes campos alrededor de ti. Incluso podría decirte que te va a doler la cabeza dentro de poco.

Federico. ¿Qué me a doler la cab...? (Un enorme coco, cae sobre él)

Increíblemente, no se desmaya por el golpe, y ni siquiera una herida le deja el coco, a excepción de un dolor momentáneo.

Federico. ¿UN COCO?, no puede ser, si ni siquiera tiene frutos este árbol.

Viejo. Quizás para alguien los tenga, y sean cocos, quizás no sea un árbol común y corriente para esa persona, quizás sea una tropical palmera.

Federico. Veo a dónde quieras llegar...

Viejo. ¿No te acordás mucho, no?

Federico. No tengo por qué hablar de eso contigo.

Viejo. Ni falta que hace... Bueno, ya basta de chachara, pronto se acercará la noche, por lo menos eso es algo que comparto contigo en mi percepción.

Federico. ¿Por qué aquí se alternan el día y la noche?...

Viejo. ¿Qué pregunta más tonta?, ¿Estás seguro de no haberla pensado?

Federico. Ya deberías saberlo.

Viejo. Tienes razón y me has arruinado la broma. Supongo que después de que te vayas ya tendré tiempo para reírme. Bueno, me preguntas por qué solo veías noche de niño, por qué solo contemplabas la negrura de un firmamento estrellado. No es suficientemente simple todo esto como para que tengas que preguntármelo. Como me siento alegre hoy te lo contaré... nunca te miraste mientras contemplabas ese espacio eterno que te rodeaba, horizonte aquí, horizonte allá, ningún signo de fertilidad en ningún lado, quién pudiera sobrevivir en tal hostil ambiente sin un escape, una distracción, qué distracción mas fácil que la noche, las estrellas, el espacio. Por no tener familia creíste que eran parte tuya esas bolas de fuego que se mueven por el espacio. Tenías razón, estas hecho de estrellas, como todos, como todo. Soberbio fuiste al considerarte el único en la llanura, eso era por que no mirabas a los costados, con solo caminar un poco más hubieras encontrado a otros como tú, mirando las estrellas, buscándose. Ni siquiera te fijaste en lo divino de la distribución estelar, nunca te preguntaste, por que siendo las estrellas tan pequeñas iluminaban tanto.

Ni siquiera cuando contemplaste a aquel curioso arquitecto que hubo de tirar la primera piedra a la esfera, nunca te preguntaste cuál fue el brillo que vio. Eras tú, parado en el desierto, en ese yermo paraje al cual nunca perteneciste, fuera de tu tiempo, creíste verte en ese triste planeta, tu... tierra. En un momento en él que ni siquiera estabas, iluso fue aquel lanzador de piedras, al creer que todo no se repetiría de vuelta... con su divina tecnología, hizo esa maquina autorreplicante que algunos llaman célula, y la arrojo a la esfera para que aprenda, para que crezca para que se desenvuelva, para que tenga esa oportunidad que siempre quiso, la de hacer lo que ella quisiera, y así creció, y nunca dejo de ser una.

Federico. ¿... y por qué era de noche?

Viejo. Tienes la respuesta en tus manos y ni siquiera eres capaz de vociferarla, qué noble aquel que te otorgo tu don, pareces no merecerlo con tal infantil actitud. Si no hubiera sido de noche, hubieras perecido. ¿qué hubiera traído el día en tu mundo?, calor, pero tu no necesitabas calor, ni siquiera tu ambiente hubiera aprovechado el calor, demasiado estéril lo que te rodeaba, hermano mío. Nunca hubieras sobrevivido. La noche te inspiraba, te reflejaba, pero hubo un momento en el que la noche ceso. Ya no necesitabas mirarte, egoísta. Necesitabas ahora mirarte con otros ojos, curarte de la maldición que tan solitaria Ilanura plantó en tí. Descubriste allí, enmarañado de dificultades, la razón de tu existir, de este eterno juego en el sabías todo los riesgos al principio, y en el que sin embargo te arriesgaste a participar. Qué podría significar la eternidad en un universo donde todo es eterno, eh?, ¿acumulación de datos?... quizás haya alguien a quien le guste catalogar todo, pero no es el caso. Tú elegiste esto, y es esto lo que no demuestras comprender.

Federico. ¿... quién era ella?

Viejo. Me importunas con preguntas a las cuales ya has contestado. Viejo-niño, lamento no poder brindarte más razones que las que tú tienes, de todas maneras me placera refrescarte la cara. Ella era otra como tú, pero más digna, mas divina. No se limito a ver las estrellas en la Ilanura, acepto los designios que estas le enviaban y resistió innumerables dificultades, sin chistar, sin filosofar. Se encomendó a una autoridad mayor -qué en realidad no es más que la suya- para atravesar con ímpetu el bosque en el que tú la encontraste, he ahí por que encontró antes que tí la paradisíaca fuente, tampoco pudiste ver el reflejo de las estrellas en el agua de aquel lugar. Pudiste ver las estrellas en aquél claro del bosque, y sin embargo optaste por verlas en ella. Respeto tu sabia decisión, tu destino te arrastra con grilletes que solo duelen al cobarde. El brillo de la caverna permanece en tus ojos, en tu corazón. Nunca comprendiste el frío de tu caverna ¿verdad?, nunca te preguntaste por que hubo de ser el momento de su iluminación el más efímero, el más corto... Demasiado quizás sea esto para tí... No quiero entorpecer la gracia de tu viaje...

Federico. ¿Qué es eso del viaje? Vamos viejo, contesta...

Viejo. Estas parado en él, y ni siquiera te das cuenta. Todo el tiempo viajamos, tú planeta se mueve, las estrellas se mueven en torno a otras estrellas. Casualidad fractal el que la atracción sea una de las fuerzas más grandes del universo. ¿No admirás acaso a los amorosos agujeros negros?

La vida es un eterno viaje en el cual aceptamos una ilimitada voluntad de poderío en un limitado tiempo, por una cuota de mortalidad... porque aunque no lo sepas, la vida es absolutamente redundante, mira el espacio con tus ojos adivinos y solo verás que se asemeja a lo interno de tu cuerpo, un caracol y una galaxia tienen la misma forma... todo es tan obvio y está tan bien diseñado que difícil no engañarse ante el juego de las proporciones... es todo lo mismo, solo varía su proporción... su periodicidad... Qué alma inmortal, podría aferrarse a una caja de juguetes diseñados todos, bajo el mismo precepto... recuerda que si un juego dura poco, lo valoraras más... una persona promedio, no tú... vive alrededor de 700.800 horas, que hiciste tú en tus setecientas mil horas... obviamente no puedo preguntarte esto a tí, vagabundo de cavernas y llanuras desiertas... pero mira que beneficiado has salido aquí, seguramente eres alguien importante del otro lado...

Federico. Cada vez entiendo menos lo que me dices, viejo adivino...

Viejo. No necesitaras entenderlo a donde vas, es solo un tiempo que me dedico a mí mismo para nublar tu caverna... fíjate... todo cumple un gran ciclo, la vida y la muerte, el día y la noche, la lluvia y la sequía... todo gira, todo vuelve sobre su eje, pero nunca en el mismo lugar... es un eterno viaje sin vuelta atrás, consciente por lo menos... todo empieza una y otra vez, y sin embargo no es lo mismo, aunque se vea igual... este viaje que tú harás, ya lo has hecho infinitas veces, y sin embargo, siempre me preguntas lo mismo cuando llegas aquí... te confesaré algo, una personita a la cual envidio eternamente, recuerdas a aquel pequeño rubiecito que vagabundo en el desierto recordó a su planeta natal... a su flor...

Federico. Si, el pequeño del asteroide B 612. Recuerdo a su aviador... me parece remotamente conocido...

Viejo. Envidio terriblemente a ese chiquito, solo necesito una flor para perfumar su planeta, ni siquiera riquezas, gloria, bienestar, no... solo una flor... ¡Mírame!... con mis toscas manos, cualquier flor se marchita, aunque no la sostenga... con solo mirarla la destruyo... No hay un día que no deteste a aquel gran rey, con su ideal invencible...

Federico. ¿Qué rey?, ¿Qué ideal?

Viejo. No recuerdas a Gilgamesh, el inmortal de Uruk, aquel que quiso para la humanidad lo más grande... el sacrificio, como justificación de existencia, sudar hasta la última gota, en gloria a lo eterno. Para valorar de alguna manera el viaje eterno. Recuerdo como si fuera ayer, cuando la serpiente devoró la planta que habría de traer a mi pueblo la inmortalidad... la amistad martirizada... un viaje que no deseé repetir... soy la única excepción a la regla y aquí me encuentro...

Federico. ¿qué, eres Gilgamesh?... *Gilgamesh*. Si lo soy, te preguntaras como aparezco sin embargo, aquí, en tu ilusión... en tu viaje dentro de tí, en este... universo. Tú, me has puesto aquí, como todos lo hacen, soy aquel que esta relegado a no perecer, a no cambiar, soy la anti-tesis de la evolución y la ironía justificada de lo terrenal... busque solo lo mejor para mi pueblo, y para mí, sin saber que la muerte es algo natural... bueno.

Así y todo, soy la angustia personificada, y el sedentario eterno... no te preguntes más porque es todo frío en mi percepción... misterios me rodean, y misterios me rodearan... ni siquiera me gustaría volver para decirle a aquel sabio de la montaña que la inmortalidad no es lo que quiero.

Fui inmortal y dejé de serlo, ahora soy un muerto eterno... tú *Federico* en tu pequeñez y brevedad eres eterno... como aquel rubiecito con su flor que me hubiera gustado ser... yo solo acumulé conocimientos y cicatrices... bah, la misma cosa... lo quise para mi pueblo, era lo que ya tenía.. felicidad... hubiera dejado de vivir para el futuro, sabiendo que no existe, y que él, y el pasado, son la misma cosa... es cuestión de percepción...

Federico. Que triste tu vida Gilgamesh... realmente debiste ser valiente para aceptar semejante destino...

Gilgamesh. O muy tonto, supones tú con esa frase que yo alguna vez estuve del otro lado, que elegí todo esto, eso es imposible, tendría que haber sido una sola vez... si empezó, alguna vez termino... solo sé que me hallo aquí, esperando la muerte bajo este árbol que ni siquiera existe...

Federico (Mirando extrañado el sol mientras se pone).

Gilgamesh. Ja, tu viaje se aproxima. Dejémonos de chachara, solo me falta algo más para agregar... yo que he visto, millares de hombres y pasados millones de eras, solo una cosa me llamo gravemente la atención, mientras la vi pasar... el hecho que la naturaleza sea rebelde y se imite a sí misma... en cierto año, los hombres desarrollaron maquinas, apéndices de lo que no podían ser, cosas que los reemplazaban parcialmente, insultos a la naturaleza anterior que se necesita mejorar más rápido... no más que simples vehículos de vanidad y posible perpetuidad... mi cabeza me duele mientras recuerdo esto, pero solo diré que mientras al principio, significaron su perdición, después la salvaron... pero eso es otra historia, que no contaré aquí... Marcha ahora, hermano mío, que el arroyo no reflejara para siempre la luz de las estrellas...

Y así, después de su reveladora conversación, Federico se marchó, haciendo antes una reverencia al gran sabio, eternamente afligido. Se fue con la sensación de haber hablado consigo mismo, con su inmortal alma, de alguna manera personificada. No tuvo demasiados problemas en llegar al nombrado arroyo, a excepción de unos dolores lumbares que lo aquejaban y algún que otro hueso que ya dejaba de servir. Una vez llegado al arroyo, se arrodilló ante él y encontró en el reflejo del agua, no solo sus ojos, sino los de alguien más. Su compañera que había de esperarle del otro lado del acuoso espejo. Otra vez, se observó caer al agua como una marioneta sin titiritero, soltando sus manos para abrazar a alguien que añoraba. Otra vez, encontró la razón de ser de ese juego que eligió jugar, y otra vez, no se arrepintió de encontrar la satisfacción que tanto necesitaba, en ese lugar en el que la ironía no existe. No cómo el suertudo Gilgamesh, que sin saberlo, escapo de un lugar que aborrecía, auto-condenándose a la ironía que tanto ansiaba.

EL ATACA SUEÑOS

Daniel, 10 años (Valladolid, España)

En un colegio un director estaba encendiéndose un cigarro, pero se le quemó la camisa. El fuego luego fue ascendiendo por los pantalones. El director fue a apagarse el fuego con un extintor, pero algún gambero lo había llenado de alcohol.

Al poco rato, el conserje lo vio tirado en el suelo. El olor a carne quemada ya reinaba por todo el pasillo 30 del piso 3. En el suelo, con letras de fuego, ponía: "*les atacaré en los sueños*". El conserje llamó rápidamente a los bomberos, para apagar el fuego, y a la policía, para investigar el caso.

El conserje convocó a todos los padres para decirles lo sucedido. El conserje quería decirles que creía que las señales querían decir que atacaría a los niños en sueños. A los pocos días sus sospechas se confirmaron: cada día quedaban menos niños y niñas en el colegio.

El nuevo director llamó a todos los niños que quedaban en el colegio. Fue seleccionando: el más fuerte cogió a Robert, el más alto cogió a Alfonso, el más gordo cogió a Rubén, el más listo Tomás y el más gambero Dex. La trampa consistía en dormirse los 6 a la vez, para reunirse en el mismo sueño y luchar contra el espíritu de Fansel, el exdirector. Pues así, entonces, cuando se durmieron se encontraron contra Fansel que iba con una metralleta, directo hacia Rubén. Alfonso se tropezó y se le cayeron sus termitas, que llevaba siempre encima porque le encantaban. Las termitas empezaron a comerse a Fansel. Pero, de repente, Fansel dio un soprido y mató a todas las termitas. Fansel parecía inmortal, pero Tomás, el cerebrito, dijo: "*tiene que tener un punto débil*". Todos pensaban mientras corrían. Dex dijo: "*claro, ya sé qué punto débil tiene. Rubén, Tomás, paraos en seco*". Los dos se pararon para frenar a Fansel y hacerle tropezar. Cuando estuvo en el suelo Dex sacó un cigarrillo, pegó una calada y le echó el humo a Fansel. Fansel se disolvió con el humo. Al recordar su muerte, Dex dijo: "*nunca más diré que no a comprar tabaco a mi padre*". FIN.

LA PALABRA MAS BONITA DEL MUNDO

Mikel, 15 años (Valladolid, España)

Hace días que no salgo de mi habitación, porque me gusta mirar el techo. Techo. Resuena como un eco. Techo. Es una palabra bonita. Techo, del latín, tectum, sustantivo masculino, parte superior de un edificio.

Ese techo que miro, es el único sustento que puedo pisar, las noches buscándola, las tardes buscándola. Porque está escondida, se que esta ahí, ocultándose, riéndose de mi. Porque está ahí, la he visto millones de veces, y aun así no la encuentro.

No soy una persona compulsiva, es mas, soy un tío muy vago, pero esto me ha carcomido el tiempo como el ermitaño que ocupa una concha.

Quiero encontrarla, ella, la palabra mas bonita del mundo.

Amor, corazón, poesía, primavera... no puede ser. Están demasiado trilladas, las musas que inspiraron a los grandes poetas abusaron de estos sustantivos que han desgastado su belleza.

Paz, libertad, anarquía... demasiado quiméricas. Tiene que ser algo que este delante de mí, algo corriente, pero mesa, silla, puerta, son demasiado vulgares.

Mierda, coño, puta, son... no son palabras. Pero espera, es algo, algo innecesario, una palabra que represente una idea. No puede ser una cosa, tiene que ser un sentimiento, una ilusión... demasiado vago, difuminado en el cielo léxico. Tengo que concretar, pero puedo sentir como me hace burla, en el intangible techo de mi habitación.

¿Como es?, ¿Es fácil identificar los estandartes de la belleza en una persona, pero que palabra es "guapa"?

Es una palabra que se pronuncia suavemente, como el ruido de un velo, silencioso, pero ajetreado... un sonido dulce... con algún rasgo extranjero. Algo nasal, que se sienta al pronunciar, una caricia tanto para el hablante como el oyente, incluso para el aire.

Me he estado engañando. No esta en mi habitación. Esta fuera. Cojo un abrigo y salgo a la calle. Nieva, pero no es esa. Acorto camino por la hierba, y piso unas flores, pero siguen sin ser ellas. Miro a mi al rededor. Está claro que la palabra más bonita del mundo no puede estar enjaulada en la jauría de la ciudad.

Sí, ahora lo veo cada vez más claro, que la palabra mas bonita del mundo debe ser a la vez la mas inútil, una palabra que alejada de la sociedad, alejada de nuestro mundo consumista exista solo por el placer de ser oída.

Hay un descampado cerca de mi casa, de manera que arrastrado por las dulces cadenas de la obsesión, parto a encontrarla. Es curioso como a momentos siento que esto es un viaje sin retorno, una odisea para buscar nada en ningún lado, pero es tarde. Tampoco es esta. Llego a la campa y no veo nada salvo cielo arropado por un edredón de galaxias, ajenas a mi perturbada búsqueda.

Una repentina desesperación al no encontrar lo que andaba buscando me incita a patalear una inofensiva piedra... y paradójicamente a encontrarla. He sido tan estúpido... estaba ahí desde el principio... pero ¿No la ven? Está ahí, solo hay que tener los ojos adecuados. Yo he encontrado la mía, pero lo realmente bello de las palabras es que a cada uno no le gusta esta o la otra sino que le gusta la que le tiene que gustar.

Fin para mi... y el principio para ustedes.

ORGANOS DESPERDIGADOS

María, 13 años (Valladolid, España)

Un día, el padre de una niña de 10 años perdió la vida en un accidente de coche. Los médicos, al sacar el cadáver del vehículo, se quedaron completamente desconcertados puesto que el hombre no tenía ningún Arañazo por el cuerpo: ningún hematoma, ningún rasguño...¡NADA!. Solamente le faltaban los dedos de las manos, lo cuál también les extrañó, ya que los dedos no aparecieron en ningún lugar del siniestro. Los forenses descartaron la idea de que se hubiera desangrado, por lo que fue una muerte muy tenebrosa y llena de misterio.

Al cabo de dos años del accidente, la hija se había vuelto loca y estaba presa en un manicomio porque, desde el día de la muerte de su padre, siempre que se quedaba sola en una habitación decía que en las paredes veía, en un color azul neón, el rostro de su padre, unas manos y los ojos de otra persona, a la cuál no reconocía.

Un día por la noche, cuando uno de los celadores fue a llevar la cena a la niña, se quedó petrificado: en el suelo de la pequeña y oscura habitación divisó diez dedos tirados por el suelo. Del susto sólo pudo exhalar un chillido.

Un compañero, al oír el grito, fue a ver qué pasaba y lentamente se acercó a la niña. Cuál fue su sorpresa al descubrir que la niña estaba muerta y que tenía todos los dedos a la altura de los nudillos, cosidos y con cicatrices. Entonces la puerta del cuarto se cerró y en las paredes del dormitorio aparecieron ahora todas las imágenes que veía la niña, más otra: la de ella. Fue entonces cuando el celador se dio cuenta de que aquellos no eran unos ojos cualquiera, sino los ojos de la muerte. El hombre que presenció estas imágenes entró en estado de shock y murió con un gran secreto a sus espaldas.

LA INFANCIA DE DON QUIJOTE DE LA MANCHA

Ignacio, 8 años (Málaga, España)

En un lugar de La Mancha había un niño llamado Alonso Quijano, con cabello castaño y ojos marrones. Siempre estaba soñando en ser caballero andante, pero claro, como era atrevido tenía una armadura blanda de plástico, una gorra protectora y una espada de madera.

Alonso tiene una hermana mayor que juega con él a ser princesa, se llama Gimena. Ella tenía un vestido largo y precioso, parecido al de una princesa real.

Alonso juega y se divierte a sus ocho años leyendo libros de caballería. Le gustan los caballos, y quien los monta. Le gusta correr y corre con su amigo Javier persiguiendo a los pájaros.

Vive en su mundo de fantasía / es inteligente, distraído, y soñador. No suele atender a su profesor en clase. Como está un poco loco, resulta divertido para su hermana y sus amigos. Todos se ríen mucho con él. Cuenta chistes y aventuras de caballeros y caballos.

Come poco, no le gustan los spaghetti ni las espinacas. Se alimenta de tortilla de patatas y queso manchego. También come carne y pescado del río, ya que en La Mancha no hay mar.

Su madre es una señora dulce y cariñosa, generosa con él y su hermana. Ellas quieren que Alonso coma más, pero él prefiere charlar y charlar sobre aventuras y batallas en el recreo de su colegio.

También hacía exámenes. En algunos estaba despiñado de cosas que no importaban para él. Los exámenes eran de leer y escribir.

Juega a los caballeros. En su casa tiene un caballo de madera y su amigo Javier otro.

Su vida pasa entre su infancia y su mundo particular. Sus amigos y vecinos lo llaman el Bueno. Sin embargo él se creía un noble caballero igual que los personajes que leía.

¿Cuándo y como? Pues leía en cualquier lugar, a cualquier hora y concentrado debido a su inteligencia.

Este niño va creciendo. Le gustarán las niñas, como Dulcinea de El Toboso y luchará por su amor. También, como buen caballero, será educado y correcto con las personas. Por lo tanto, será justo. Amará la justicia.

Alonso será libre en su mundo de fantasía. Mirará al arcoíris, el sol, los molinos de viento. Caminará por los campos de su tierra. Será amigo de las aves, los reptiles, las vacas y las ovejas. Pero, no serán buenas con el algunas personas que verá en su vida real. Le harán travesuras.

Alonso, D. Quijote cuando cumpla muchos años, tendrá un buen amigo, Sancho Panza. Un hombre muy bueno pero muy comilon.

Bueno, Alonso será siempre un niño mayor que le gustará soñar, y sobre todo, vivir.

¡Bravo Alonso!

Vivir es lo mejor si se sueña y se juega con alegría.

Gracias.

Nacho*

XIV MUESTRA DE CUENTOS 2006

Convocatoria abierta
durante todo el año

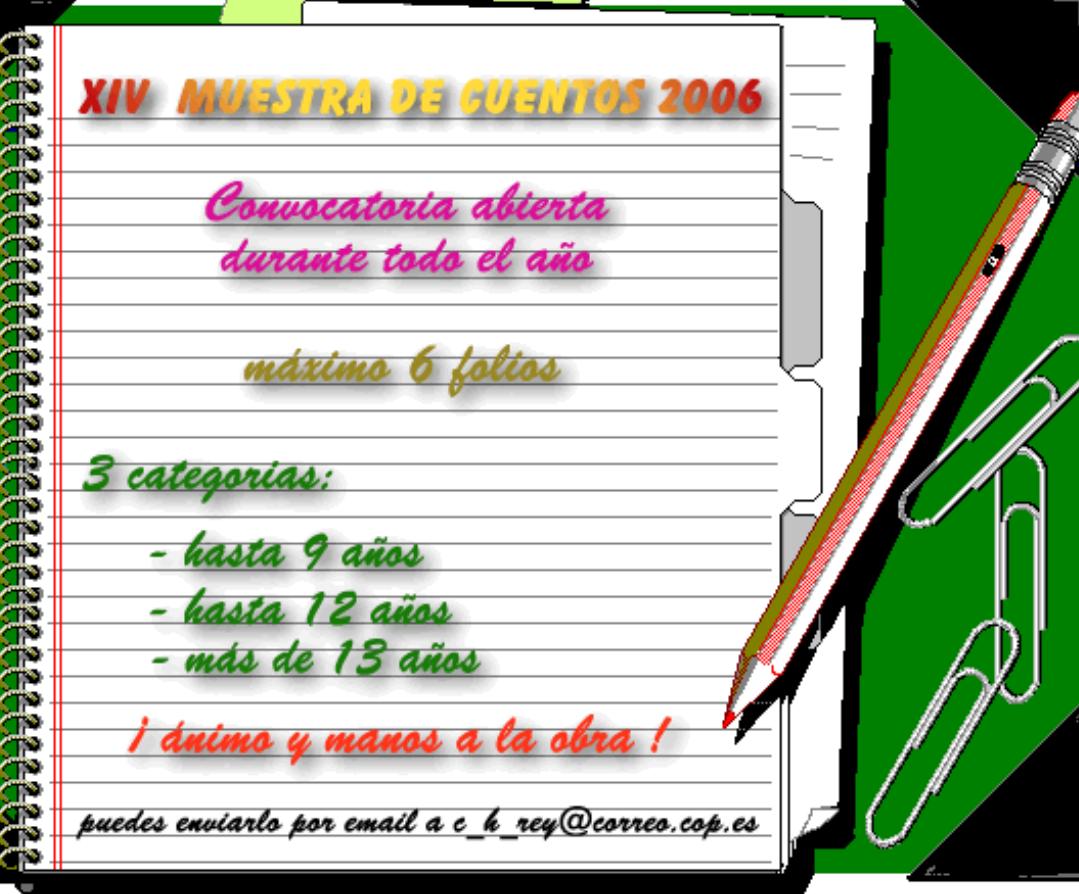
máximo 6 folios

3 categorías:

- hasta 9 años
- hasta 12 años
- más de 13 años

¡ ánimo y manos a la obra !

puedes enviarlo por email a c_h_rey@correo.cop.es



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y CONVENIOS

Investigación nacional:

“Proyecto de Identificación Temprana para alumnos superdotados”, autores Yolanda Benito (Doctora en Psicología) y Jesús Moro (Doctor en Medicina).

Validado en España en Cantabria a través de la Dirección Provincial.

Investigadores Principales: Yolanda Benito y Jesús Moro.

Entidad: Ministerio de Educación y Cultura. Responsable M^a. Antonia Casanovas, Subdirectora General de Educación Especial y Atención a la Diversidad

Financiado en su totalidad por el Ministerio de Educación y Cultura.

Fecha de inicio: Septiembre de 1997.

Fecha de finalización: Mayo de 1999.

Investigación internacional:

“An empirically-based proposal for screening in the early identification of intellectually gifted students”.

Validado en sus respectivos países.

Investigadores Principales: Yolanda Benito y Jesús Moro.

Coordinación internacional: Juan A. Alonso.

Traducción: Camino Pardo.

Financiado en su totalidad por la Institución de cada país, Ministerio o Universidad.

Fecha de inicio y Fecha de finalización, ver en cada país.

Institución responsable en **Rumanía** para la aplicación y administración del Proyecto, la Universidad "Al.I. Cuza"; Responsable el Prof. Dr. Teodor Cozma, Decano de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación: Iasi, Rumanía; Coordinadora Dra. Carmen Cretu, Directora General de Formación del Profesorado del Ministerio de Enseñanza en Bucarest. Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Febrero de 2001.

Institución responsable en **Brasil** para la aplicación y administración del Proyecto en la Universidade Paulista; Responsable la Prof. Dra. Marilia Ancona Lopez, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação; Coordinadora Dra. Christina Cupertino: Sao Paulo (Brasil). Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Mayo de 2000.

Institución responsable en **México** para la aplicación y administración del Proyecto en el Departamento de Psicología de la Universidad de Guadalajara; Responsable la Mtra. Silvia Valencia Abundiz, Jefe del Dpto. de Psicología Aplicada. Coordinadora Profesora M^a. Dolores Valadez: Guadalajara, Jalisco (Méjico). Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Agosto de 2000.

Institución responsable en **Yugoslavia** para la aplicación y administración del Proyecto en Visa Skola za Obrazovanje Vaspitaca Vrsac (Teacher's College in Vrsac); bajo la coordinación de la Dra. S. Maksic, Dr. S. Gasic-Pavsic and Dr. Grozdanka Gojkov, Principal of the College. Teacher's College; Vrsac (Yugoslavia). Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Julio de 2000.

Institución responsable en **Antioquia (Colombia)** para la aplicación y administración del Proyecto en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de Medellín; Responsable el Prof. Dr. Queipo Franco Timaná Velasquez, Decano de la Facultad; Coordinado por el Dr. Santiago Correa, y Profesora Ana Elsy Diaz y Ruth Elena Quirós: Medellín (Colombia). Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Junio de 2000.

Institución responsable en **Ecuador** para la aplicación y administración del Proyecto, el Ministerio de Educación de Ecuador; División Nacional de Educación Especial, Coordinadora de la Investigación Dra. Elisa Espinosa Marroquín, por parte del Departamento de Educación Especial de Pichincha la Lcda. Lilian Vinuesa y la Lcda Sara Guamán y el Director del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Psicológicas Profesor Dr. Oswaldo Montenegro: Quito (Ecuador). Fecha de inicio: Octubre de 1998. Fecha de finalización: Enero de 2001.

Institución responsable en **Argentina** para la aplicación y administración del Proyecto, el Instituto San Bernardo de Claraval, Coordinadora de la Investigación Psicopedagoga Cecilia Affronti, Mendoza (Argentina). Fecha de inicio: 1998. Fecha de finalización: 2004.

Institución responsable en **Santa Marta (Colombia)** para la aplicación y administración del Proyecto, la Universidad del Magdalena, grupo de Investigación Cognición y Educación, integrado por Elda Cerchiaro Ceballos, Ligia Sánchez Castellón, Enrique Tapia Pérez y dirigido por Carmelina Paba Barbosa. Fecha de inicio: Junio de 2005. Fecha de finalización: Diciembre de 2006.



**PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES EN EDUCACION DE
ALUMNOS CON SOBREDOTACION INTELECTUAL,
ENTREGADAS A DON JUAN LOPEZ MARTINEZ,
SUBDIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA,
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA, 31 de Agosto de 2005**

El Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado como miembro y representante en España de Eurotalent O.N.G. (dotado de estatuto consultivo ante el Consejo de Europa) realiza las siguientes propuestas y recomendaciones al Ministerio de Educación:

a) En cuanto a la TERMINOLOGIA.

Según palabras de Don Juan López, Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación de España “hemos cambiado por altas capacidades intelectuales...”.

La supresión de SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL Y ALUMNO SUPERDOTADO, CONSIDERAMOS ES UN ERROR POR LAS SIGUIENTES RAZONES:

1.- Existe una amplia legislación y normativa a nivel de Estado y de CC.AA. (como podemos observar esta terminología ha sido utilizada desde 1989):

- Libro Blanco de la Reforma.
- Documento del Ministerio de 1990.
- Real Decreto 696/1995 y sus respectivas Ordenes Ministeriales y Procedimientos.
- Expedientes en materia de educación de alumnos superdotados del Senado.
- La LOCE.
- Todas las legislaciones y normativas a nivel de CCAA.

2.- Uso claro del término superdotado y sobredotación intelectual **a nivel mundial** (véase consenso del Comité de Delegados nacionales, en el Congreso de Toronto de 1993 del **World Council for Gifted and Talented Children**), estando presente Don Juan A. Alonso como Delegado del WCGTC por España.

3.- Uso claro del término superdotado y sobredotación intelectual **a nivel europeo** en el Informe y la Recomendación del **Consejo de Europa** y todos los documentos emitidos desde dicho Consejo (1993-1994), obrando Dª. Yolanda Benito y D. Juan A. Alonso como miembros de la Comisión Consultiva por España.

4.- Documento del **Defensor del Menor de la CAM**.

5.- Todos los **Procesos jurídicos**.

6.- La denominación de **más del 95% de las Asociaciones nacionales, regionales y provinciales** de España incluyen esta terminología.

7.- El **criterio científico-técnico** como puede observarse en la inmensa mayoría de las **referencias bibliográficas**.

Estas razones son más que suficiente fundamentación para no equivocar a las **personas que en la actualidad están vinculadas a este alumnado**, ya sea por ser alumnos, padres, asociaciones, profesores, psicólogos, etc.

Pero es que además si admitiéramos otra terminología confundiríamos a la opinión pública y a otras **personas pertenecientes a Ciencias afines, no vinculadas de forma directa** y que desde hace más de una década están utilizando en sus Libros, Manuales, etc., esta terminología, y nos estamos refiriendo a la Psiquiatría, a la Medicina, etc., como por ejemplo en el **Manual de Psicopatología del niño** (2004, 3^a edición, ed. Masson) de D. Marcelli y J. De Ajuriaguerra, en su página de 187 dentro de la Psicopatología de las funciones cognitivas, habla a lo largo de varias páginas de los niños superdotados, de las dificultades del niño superdotado... Recordar en su página de crédito como sus autores, sus traductores y la revisión científica son integrantes de Departamentos de Psiquiatría Infantil y Facultades de Medicina de la Universidad de Barcelona.

Una de las **conclusiones del V Congreso Iberoamericano** fue la siguiente: "Se ha mejorado la información que se está transmitiendo por los medios de comunicación y la opinión pública en general, aún así hemos de ser muy precavidos a la hora de utilización de términos que pueden producir confusión y sobre todo con otros conceptos que carecen de cualquier validez científica".

Además no es un problema de sinonimia, es un problema de contenido, a nivel estadístico y considerando la **medida psicométrica** de la inteligencia, se puede hablar de **alta capacidad a partir de un cociente de inteligencia de 110, cuando hablar de sobredotación intelectual es hablar de cociente de inteligencia de 130, sería un gravísimo error no recordar como el niño con necesidades educativas especiales** es aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio, esto es, 2 desviaciones estándar por debajo del promedio (cociente de inteligencia entre 55 y 70) y por encima del promedio (CI entre 130 y 145). La desviación es tal que el alumno requiere de prácticas escolares modificadas o “especiales” para poder desarrollarse.

En conclusión no tiene sentido esta nueva terminología, consideramos que traerá consigo confusión. Por otra parte la terminología utilizada hasta ahora está ampliamente divulgada y consensuada.

b) En cuanto a la DEFINICION.

Según palabras de Don Juan López “Igualmente no es sencillo establecer unas características que puedan ser aplicadas a los calificados de alumnos de altas capacidades intelectuales o talentosos. No obstante podemos determinar algunas características comunes, aunque lo mas común de los superdotados es su propia divergencia. Su cociente intelectual debe ser como mínimo de 125, unido a una serie variada de aptitudes específicas...”.

Evidentemente consideramos que tanto la LOE como los posteriores Reales Decretos, deben reflejar una **clara definición**, basada en marcos teóricos y propuestas consolidados, reconocidos, y consensuados internacionalmente, y que son los siguientes:

El **Informe Marland** (1972) de la Oficina de Educación de los Estados Unidos presenta la siguiente definición de superdotación: niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades excepcionales y son capaces de un alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias:

- 1) Capacidad Intelectual General.
- 2) Aptitud Académica Específica.
- 3) Pensamiento Creativo o Productivo.
- 4) Capacidad de Liderazgo.
- 5) Artes Visuales y Manipulativas.
- 6) Capacidad Psicomotora.

Estos niños, que son capaces de elevadas realizaciones, pueden no haberlo demostrado con un alto rendimiento pero pueden tener la potencialidad **en cualquiera de las anteriores áreas, por separado o en combinación.**

Según los criterios de definición del Informe Marland, la **sobredotación intelectual esta ligada a la Capacidad Intelectual o “criterio según el cual el alumno deberá obtener dos desviaciones típicas en test de inteligencia para ser calificado de superdotado”** (Documento Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, p.15, 2003).

Hay en nuestro país algunos tipos de superdotación que han logrado mayor grado de aceptación e implicación en el desarrollo educativo, como sucede con **el deporte**. Ya desde edades tempranas, los alumnos con elevado grado de **superdotación sensomotriz** reciben un tipo de enseñanza de cara al desarrollo de su talento, por ejemplo, a través de “Centros de Tecnificación y de Alto Rendimiento”, donde a partir de ciertas edades, compatibilizan su preparación deportiva en **clases especiales y propuestas educativas adaptadas**.

En el ámbito escolar se hace mayor hincapié en la sobredotación intelectual debido a la función central que cumple la escuela en nuestra sociedad. Y la necesidad de programas educativos adaptados para la enseñanza de estos alumnos dentro de la misma.

Renzulli recoge dos categorías de superdotación: por una parte la school house giftedness y por otra la creative-productive giftedness. La **Superdotación de Escuela** es el tipo que más fácilmente mide el CI u otros tests de habilidades cognitivas, y por esta razón es también el tipo más comúnmente utilizado en la selección de estudiantes para su ingreso en programas especiales. Las habilidades que las personas muestran en el CI y en los tests de aptitudes son exactamente los tipos de habilidades más evaluadas en las situaciones de aprendizaje escolar. En otras palabras, los juegos que las personas realizan en los tests de habilidad son parecidos en su naturaleza a los juegos que los profesores utilizan en la mayoría de situaciones de aprendizaje de lecciones. La investigación también ha demostrado que estas habilidades de aprendizaje de lecciones o de realización de tests normalmente permanecen estables a lo largo de los años. Los resultados de esta investigación deberían conducirnos a algunas conclusiones obvias sobre la superdotación de escuela: existe en varios grados; puede ser identificada mediante técnicas de determinación estandarizadas; por lo tanto, deberíamos hacer todo lo que esté al alcance de nuestra mano para realizar las modificaciones apropiadas dirigidas a los estudiantes que tienen la habilidad de cubrir el material curricular regular con altos grados y niveles de comprensión.

La compresión o compactación del currículum, un procedimiento utilizado para modificar el contenido curricular con vistas a adecuarlo a aprendizajes avanzados, y otras técnicas de aceleración, deberían representar una parte esencial de cualquier programa escolar que pretenda respetar las diferencias individuales, diferencias que son claramente evidentes a partir de las puntuaciones establecidas mediante tests de habilidad cognitiva.

Según Macotela el niño con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio. Aproximadamente, el 4% se encuentra entre 2 y 3 desviaciones estándar por debajo del promedio (cociente de inteligencia entre 55 y 70) y por encima del promedio (CI entre 130 y 145). La desviación es tal, que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o ‘especiales’ para poder desarrollar su máxima capacidad porque el procedimiento educacional uniforme, que se aplica a la mayoría, resulta inadecuado para él.

Atendiendo a la diferenciación de conceptos, en opinión de Gagné, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como **superdotado**, pero no como académicamente **talentoso**.

Atendiendo al diagnóstico clínico, se tienen en cuenta tres criterios:

Criterio **a**.- La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento *intelectual* significativamente superior a la media (**CI igual o superior a 130**). La capacidad intelectual general se define con el cociente de inteligencia obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados pasados de forma individual.

Criterio **b**.- La sobredotación intelectual va asociada a una mayor madurez en los procesamientos de información (Memoria Visual y Percepción Visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), ‘insight’ en resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y desarrollo del talento.

Criterio **c**.- La sobredotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años.

El criterio para determinar la existencia de una sobredotación intelectual es la obtención de una puntuación en rendimiento de la inteligencia conceptual de alrededor de dos o más desviaciones típicas por encima de la media. Esto supone una puntuación típica de aproximadamente 130 o superior, basándose en escalas con una media de 100 y una desviación típica de 15 puntos. **La capacidad intelectual general se define por el coeficiente de inteligencia (CI o equivalente de CI) obtenido por la evaluación de uno o más test de inteligencia normalizados, administrados individualmente** (por ejemplo, las escalas Wechsler, Stanford- Binet). Si las medias estandarizadas no son pertinentes al caso, como pudiera ser por razones de diversidad cultural, se debe recurrir al juicio clínico. En este caso, una sobredotación intelectual supone un rendimiento superior al alcanzado por aproximadamente el 97 por 100 de las personas de su grupo de referencia (en términos de edad y ambiente cultural).

La sobredotación intelectual, el que un alumno sea superdotado, ha de entenderse como capacidad y potencial para poder obtener un mayor rendimiento, si se ponen los medios para un adecuado desarrollo, sin embargo no debe confundirse con éxito. La sobredotación intelectual responde al criterio de potencialidad. El alumno superdotado, como todo niño necesita experiencias de aprendizaje adecuadas que le motiven y le constituyan una satisfacción y un reto personal puesto que no tener estas oportunidades puede ocasionarle inhibición intelectual y como consecuencia bajo rendimiento y desajustes emocionales. Todo niño tiene derecho a una educación según sus necesidades y características que optimice su desarrollo.

Los diferentes modelos de superdotación no son excluyentes sino complementarios, es decir la realidad es que los niños que tienen elevada puntuación de CI en ‘los viejos’ tests de inteligencia son los mismos que tienen procesamiento de información más avanzado a edades tempranas que les permite aprender con mayor facilidad y tareas más complejas. Así mismo muestran capacidades metacognitivas a partir de los 6 años, así como insight o intuición en diferentes formas de ver la realidad y resolver problemas, tienen desde pequeños un interés intrínseco por diferentes tipos de conocimiento, aunque no siempre y dependiendo de en qué edad más o menos en consonancia con la escuela, pueden desarrollar o no talento, ya sea el académico, el matemático, u otro, esto depende en gran medida de la educación y oportunidades del niño. Es decir que hemos estado hablando de los modelos psicométricos de la inteligencia, los modelos cognitivos ligados al procesamiento de información, los modelos socioculturales y los modelos de realización orientados.

El artículo 29.1.a de igualdad de oportunidades y los derechos del niño (Derechos del Niño de la Convención de 1989, ratificada por España en 1990) establece que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

c) En cuanto a la IDENTIFICACIÓN TEMPRANA.

Según palabras de Don Juan López “Es necesario detectar tempranamente las necesidades educativas de estos alumnos y darles la respuesta adecuada...”.

Dado que **existe un instrumento de screening** o preselección **científicamente validado** por el Ministerio de Educación de España (a través de sus Equipos de Orientación) y en otros 7 países (Brasil, Argentina, Serbia, México, Ecuador, Colombia, Rumania), a través de sus Ministerios y Universidades consideramos que es **necesario que dicho instrumento se utilice de forma sistemática** en todos los colegios y se aplique a todos los alumnos de edades de 4, 5, y 6 años. Este screening permite la detección de los alumnos con posibles necesidades educativas especiales ligadas a la sobredotación intelectual siendo extraordinariamente eficaz y económico, **permite la detección en todas las clases sociales sin discriminación de género**. Siguiendo los principios de equidad e igualdad de oportunidades sería necesario realizarlo como hemos comentado anteriormente en todos los colegios de forma sistemática.

Referencia: Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual de Yolanda Benito y Jesús Moro (Psymtéc, Madrid). La 1^a Edición fueron cedidos los derechos de autor gratuitamente al Ministerio “Proyecto para la identificación temprana de alumnos superdotados” Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 1997.

Según palabras de Don Juan López “Por lo tanto este instrumento válido de carácter general, es de enorme utilidad”.

Según palabras de Don Juan López, Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación de España “hay quien me dice que los primeros síntomas de unos superdotados, de altas capacidades, son tan claros, que realmente no es necesario tener una enorme red de especialistas de diagnóstico porque, las propias familias antes de los 3 años se dan cuenta del problema. No con la definición precisa, pero sí con la suficiente para recurrir a los actuales Equipos, cuentan el problema a estos Equipos para llevar a cabo su función”.

Dada la necesidad de incluir el mayor número de alumnos en esta primera fase de detección sería igualmente necesario, considerar la petición de evaluación por parte de los padres a los equipos psicopedagógicos ya que, existe amplia bibliografía (ver Proyecto de Identificación Temprana) de la sensibilidad de los padres para observar las diferencias de desarrollo de sus hijos.

A este respecto consideramos importante mantener la inclusión íntegra del Artículo 69 como en un principio se recogía en el Anteproyecto, dada la sensibilidad de los padres para conocer las necesidades de sus hijos y el derecho a ser informados: “Artículo 69. Recursos. Apartado 4 del Anteproyecto de Ley (Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo): “Las Administraciones Educativas promoverán la realización de cursos de formación permanente del profesorado relacionados con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado Asesoramiento Individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos”.

En cuanto a la identificación por parte de los profesores, según el Documento antes mencionado del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid“ (p. 21): ...En el ámbito mundial se habla de identificación por parte de los profesores de tan sólo el 50% de estos niños: los datos obtenidos en la Comunidad de Madrid son menos alentadores ya que los maestros identificaron tan sólo un 44% de los alumnos superdotados que estaban en sus clases y por tanto dejaron de identificar un 56% de los que eran. Además, identificaron como superdotados un altísimo número de alumnos -97%- que no eran superdotados. Esto implica que los profesores no están suficientemente formados para identificar a los superdotados...”. “Muchos alumnos superdotados no son identificados en los centros escolares, y muchos de ellos dejan de estudiar por falta de adecuación de los programas a sus capacidades”.

En conclusión es necesario considerar tanto las nominaciones de los padres, como la de los profesores así como la utilización de instrumentos apropiados en esta primera fase de Screening.

Para realizar adecuadamente esta primera fase de identificación es aconsejable considerar los siguiente principios:

- 1) criterios múltiples,
- 2) entrenamiento del personal que va a ocuparse del proceso de identificación, y
- 3) utilizar test y escalas apropiadas que sean fiables y válidas.

d) En cuanto al DIAGNOSTICO E INSTRUMENTOS DE EVALUACION.

Según palabras de Don Juan López “no me llegan posiciones de consenso en relación con los instrumentos que serían homologables o que serían validables para el diagnóstico del muchacho”.

Aunque el atributo de ‘Diagnóstico’ por influencia del modelo médico nos hace pensar con frecuencia en un etiquetaje clasificador, entendemos dicha evaluación como un intento de comprender globalmente un alumno concreto, mediante recogida de información de aspectos personales, capacidades, aptitudes, etc.

Los instrumentos con los que realizamos la Evaluación intentarán darnos respuesta a las preguntas de partida:

- ¿quién es este niño superdotado?
- ¿cuál es su situación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

De acuerdo con Verdugo en el campo de la deficiencia mental (1994) en la sobredotación intelectual, la medición de la inteligencia **es necesaria para la identificación, aunque, claramente, no es la medida indicada para decidir los programas o el tratamiento educativo de las personas diagnosticadas.**

Es de todos conocido que no existen normas fijas a la hora de seleccionar Instrumentos, Tests o Técnicas de Evaluación; lo que sí parece claro es que resulta imprescindible la utilización de múltiples procedimientos de indagación para cada uno de esos supuestos planteados. Además no sólo debemos emplear distintas Técnicas en la evaluación de una misma variable, sino que éstas deben ser, en la medida de lo posible, de diferente entidad (Fernández-Ballesteros, 1980).

Es necesario puntualizar que, en el caso de la valoración del superdotado, el instrumento psicométrico más recomendado para medir la inteligencia es el Stanford-Binet, Terman-Merrill, Forma L-M (Silverman y Keartney, 1989; Benito, 1992) puesto que es el que tiene menos techo y puede medir puntuaciones extremas, lo que los tests modernos no hacen. Algunas personas opinan que es lo mismo que un alumno obtenga, como resultado de la aplicación de la prueba, un CI de 160 o un CI de 180. Pues no es lo mismo, ya que existen diferencias muy destacadas en la comprensión y acercamiento al mundo que nos rodea, y las necesidades afectivas, cognitivas y educativas son diferentes. De aquí la importancia de una evaluación adecuada.

Los resultados de los tests de inteligencia constituyen una parte importante del proceso de evaluación, pero estos datos deben ser complementados con la información obtenida mediante otras técnicas adicionales o información evaluativa de distinta procedencia: padres, profesores, etc.

Según la literatura científica al respecto, la evaluación diagnóstica debe realizarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos (Feldhusen y Jarwan, 1993; Verdugo, 1994; Benito, 1997):

1. La evaluación debe ser realizada únicamente si existen razones suficientes para ello. Los procesos de identificación y evaluación de superdotados deben estar basados en los mejores conceptos y teorías actuales sobre aptitudes, talentos y habilidades humanas.
2. Los padres o tutores del alumno deben dar su autorización para llevarla a cabo y tienen derecho a participar y apelar cualquier decisión que se adopte al respecto.
3. Las evaluaciones deben ser realizadas sólo por profesionales plenamente cualificados.

Según el Documento editado por el **Defensor del Menor** de la Comunidad de Madrid (p. 25, 2003) “**el diagnóstico y el informe psicológico** con las debidas orientaciones son totalmente necesarios para determinar si un niño es o no superdotado. **Ha de hacerlo un psicólogo experto en superdotados**”.

En el **V Congreso Iberoamericano** celebrado en Ecuador en noviembre de 2004 se reconoció la **importancia de la identificación por personal especializado**.

No todos los psicólogos tiene experiencia en la aplicación de pruebas a niños con sobredotación intelectual.

Por lo tanto es necesario incidir sobre la necesidad de incorporar el íntegro el Artículo 74 del Anteproyecto de Ley (con el correspondiente uso terminológico): “Cuando equipos integrados por profesores y otros profesionales valoren e identifiquen que un alumno tiene altas capacidades intelectuales, se adoptarán planes de actuación adecuados a dicha circunstancia”.

Es importante considerar la posibilidad de identificación y diagnóstico por otros profesionales que no sean técnicos de la administración y posibilitar la colaboración entre todos sin olvidar el objetivo principal que es dar al alumno la educación que necesita.

La razón es obvia, si se niega la posibilidad de identificación a otros profesionales se conferiría infalibilidad técnica a los técnicos de la administración, lo que no está en la finalidad de las normas reguladoras de los procedimientos de evaluación en esta materia, donde **debe de prevalecer el principio de veracidad y prevalecer el derecho a la educación del alumno**.

La Constitución Española encomienda a los poderes públicos realizar una política de previsión, tratamiento..., para el disfrute de los derechos que se reconoce a todos los ciudadanos. El deber de atención a todos, y en este caso a los alumnos superdotados, debe ser asumido por las administraciones educativas, el interés particular en la adopción de la medida más correcta se identifica con el interés público, pues si los derechos fundamentales y el libre desarrollo de la personalidad son siempre fundamento del orden político y la paz social lo son especialmente cuando afectan a un menor, ya que en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño conforme al artículo 3.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

4. Los instrumentos, tests y escalas de clasificación deben ser seleccionados considerando la fiabilidad y validez establecidas para su uso en procesos de identificación.

5. La identificación debe ser diagnóstica por naturaleza, considerando valores y aptitudes, así como problemas, debilidades y necesidades.

6. La validación empírica debe utilizarse para verificar que el sistema de identificación-selección está funcionando como se pretende. ¿Siguen bien el programa los niños seleccionados?, ¿estamos pasando por alto a niños que deberían participar en ellos?, ¿seleccionamos a niños que rinden a niveles altos o superiores a la larga?

7. Deben realizarse esfuerzos para asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades para ser identificados. ¿Encontramos superdotados entre niños de ambos géneros, que tengan algún handicap, entre minorías y culturalmente diferentes, y entre aquellos que pueden estar rindiendo por debajo de sus posibilidades (bajo rendimiento) y no muestran sus dones y talentos? Los instrumentos necesarios están disponibles para asegurar a todos las mismas oportunidades de identificación y con programas adecuados.

El futuro de la educación se debe construir sobre los sólidos cimientos de la teoría y de la investigación. Los procedimientos de identificación se prestan, por sí mismos, a la validación científica; y la teoría resulta de la investigación rigurosa. Las dos juntas se pueden y deben utilizar para identificar a todos estos alumnos.

Los resultados de la evaluación deben plasmarse en un perfil individualizado en el que se indiquen las intervenciones educativas necesarias. Los programas y servicios deben estar ligados a los talentos especiales, aptitudes y habilidades de los niños superdotados, así como sus problemas y necesidades especiales.

La definición, clasificación e intervenciones educativas suponen una reconceptualización del proceso de toma de decisiones. En este sentido, es importante fomentar la preparación de profesionales sobre las necesidades que conlleva la atención a las personas con sobredotación intelectual.

Las áreas más comúnmente evaluadas son:

- Desarrollo evolutivo, primeros aprendizajes e influencia de la familia y el contexto social del alumno.
- Evaluación de las funciones individuales directamente relacionadas con el aprendizaje escolar:
 - Repertorios básicos de conducta para el aprendizaje escolar.
 - Funciones predispositivas y funciones adquisitivas integradoras. Procesamiento de la información.
 - Desarrollo cognitivo e intelectual, aptitudes académicas, aprendizajes instrumentales y aptitudes específicas.
 - Historia escolar y niveles de competencia curricular.
 - Estilo de aprendizaje, motivación e intereses.
 - Personalidad y adaptación personal, familiar, escolar y social.

EVALUACIÓN DIAGNOSTICA. Los Diagnósticos deben ser Evaluaciones psicopedagógicas que nos den una información completa del alumno donde a las pruebas psicométricas de medición de la inteligencia se unan otros aspectos como personalidad, estilos de aprendizaje, motivación, adaptación, aptitudes, etc., que tienen un gran valor para saber de qué alumno estamos hablando.

La Identificación debe ser realizada por personal cualificado, es decir, un psicólogo especializado en alumnos superdotados, “**reconocer la importancia de la identificación por parte de profesionales especializados**”, como la Comunidad Científica reconoce a nivel internacional (véase los Congresos Mundiales –World Council for Gifted and Talented Children- como el celebrado en Barcelona del 2001 con la presencia de 54 países, Conclusiones del V Congreso Iberoamericano celebrado en el Ecuador). Es necesario **saber diagnosticar los diferentes niveles de sobredotación intelectual y a los alumnos con sobredotación intelectual y trastornos asociados**, como por ejemplo, aquellos que presentan dislexia, para una adecuada intervención.

La evaluación psicopedagógica es un concepto que implica el establecer unos objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos para tomar decisiones educativas respecto a los alumnos evaluados. Estas decisiones educativas se han de plasmar en el establecimiento y seguimiento de un programa educativo. Se evalúan aspectos centrados en el déficit, como en las áreas de mayor capacidad, en base a detectar las necesidades educativas de los alumnos para abordar el proceso de enseñanza necesario para los mismos.

e) En cuanto a la HETEROGENEIDAD DE LOS ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL Y LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS.

Según palabras de Don Juan López, “estamos ante un colectivo, que hasta incluso me cuestionan que se pueda definir como colectivo, porque apenas tienen algunas cuestiones homogéneas suficientes para que sea como tal que, estamos ante una diversidad dentro de la diversidad tan grande, que incluso me cuestionan que deban ser escolarizados en la red pública que es una red básicamente homogénea, que parte de un sistema educativo tradicional como el que antes he explicado. De tal modo que me llegan a decir que, para el diagnóstico y tratamiento eficaz de estos muchachos necesitaríamos primero en la red pública, al menos por cada distrito un equipo de especialistas en superdotados y, además necesitaríamos luego un tratamiento, sea cual sea el sistema de educación, prácticamente de clase particular”.

Diversidad de este alumnado. En términos psicométricos, en el ámbito intelectual va desde **130 de Cociente Intelectual a más de 200**, con lo que eso implica a nivel de evaluación e intervención educativa. De la misma manera, es necesario considerar la existencia de **estudiantes superdotados con trastornos asociados** o con doble excepcionalidad (dificultades de aprendizaje (dislexia), trastorno de déficit de atención, hiperactividad, deficiencias físicas, etc.).

Es evidente que esta misma diversidad se da dentro del otro grupo que se recoge dentro lo que en Psicopatología del niño dentro del apartado de **“Patología de las funciones cognitivas”**. Lo que tienen en común los niños con **deficiencia mental** y los niños con **sobredotación intelectual**, es una puntuación significativamente diferente en los tests psicométricos de medida de la inteligencia al promedio que implica una intervención educativa adaptada dado que aprenden de manera distinta y a un ritmo diferente que el resto de los alumnos. Tanto en uno como en otro grupo **existen grados** y tanto en uno como en otro grupo **se pueden dar trastornos asociados**. En ambos extremos de la curva considerando el nivel psicométrico hay aproximadamente un 2,2% de alumnos.

Por lo tanto es necesario que estos alumnos sean incluidos dentro del apartado de necesidades educativas especiales. Es necesario se vuelva a incluir a los alumnos superdotados dentro de los alumnos con n.e.e. a todos los efectos, tal y como fue recogido en el Real Decreto 696/1995, puesto que, conforme al Proyecto de Ley, de no ser así, se excluye a este alumnado de la escolarización recogida en el artículo 74: identificación y valoración de las necesidades educativas lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación..., **siguiendo los principios de equidad e igualdad de oportunidades.**

Considerando lo anteriormente referido **a las propuestas educativas**, destacar que no hay una única solución que se pueda ajustar a todo niño con sobredotación intelectual, ya que existe diversidad en los niveles y patrones de dotación intelectual, en la madurez emocional, en las habilidades sociales y en las destrezas motoras. Aun así, una norma básica es útil entre las opciones, el principio de la Opción Optima: **El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad, un nivel para el cual esta preparado.**

El criterio de ‘normalización’ puede ser adecuado para unos pero no para todos. Al igual que la flexibilización puede ser buena para la mayoría de los alumnos con sobredotación intelectual pero no para un alumno concreto.

Llegados a este punto **no tiene sentido discutir sobre si esta o aquella propuesta educativa es mejor o peor** para los alumnos con sobredotación intelectual en el ámbito escolar. Consideramos que los alumnos con sobredotación intelectual deben tener la oportunidad de disponer de un abanico de posibilidades educativas, y dependiendo del momento de desarrollo y de sus características se pueda escoger una u otro tipo de alternativa. Para el alumno con sobredotación intelectual, las propuestas educativas en el ámbito escolar, **considerando la igualdad de oportunidades, se traducirían en aceleración, adaptación curricular significativa, clases especiales, y enseñanza a distancia.** Al igual que en el caso de cualquier otro colectivo de alumnos de necesidades educativas especiales resulta inútil discutir sobre qué propuesta educativa es la mejor para ese grupo de alumnos, sino cuál de las formas de enseñanza y alternativas educativas se adecuan al desarrollo actual y a las necesidades del niño.

f) En cuanto al ARTICULADO DEL PROYECTO DE LEY.

1.- Imperiosa necesidad del Carácter de los artículos.

La LOE debe tener carácter de **Ley Orgánica** en todos los artículos referentes a alumnos con sobredotación intelectual, en base a los derechos fundamentales de los ciudadanos.

2.- Volver a incluirlos en alumnos de necesidades educativas especiales.

Inclusión de los alumnos superdotados dentro de los alumnos de necesidades educativas especiales (que queda reservado a los alumnos discapacitados y con trastornos graves de conducta).

Ello implica que el Proyecto de Ley no contemple para los niños superdotados algunas de las medidas previstas en el artículo 74 como por ejemplo, la evaluación anual obligatoria de los planes de actuación (art. 74.3), la posibilidad de centros de educación especial... (art. 74.1), la identificación 'lo más tempranamente posible' y por personal 'con la debida cualificación' (art. 74.2), y en general excluye a estos alumnos del régimen jurídico que pueden tener otros alumnos de necesidades educativas especiales.

3.- Cambios de expresión significativos en la redacción.

El Proyecto de Ley ha cambiado algunas expresiones respecto al Anteproyecto de Ley, especialmente transformando las obligaciones de las Administraciones educativas ('dispondrán', 'dotarán', etc.) por indicaciones competenciales ('corresponde a la Administración educativa dotar', 'disponer'...).

Entendemos que su redacción original era mucho más clara y concluyente. No es una cuestión competencial, sino una obligación de disponer los medios para buscar la equidad en la educación de estos alumnos. Luego lógicamente cada Administración educativa dotará con mayores o menores medios, pero su obligación legal debe estar clara.

g) Por último, pero no por eso de menor importancia, otra serie de propuestas analizadas en este documento, ya incluidas en las Recomendaciones del Consejo de Europa (1994), en la Comparecencia en el Senado de Don Juan A. Alonso (2002), o en las Conclusiones del V Congreso Iberoamericano (2004), son las siguientes:

- **Formación de los diferentes profesionales.** Formación del Profesorado, Pedagogos, Psicólogos y Psicopedagogos tanto en los Planes de Estudio de las Universidades (Formación Inicial) como a través de los Centros del Profesorado o Centros de Recursos (Formación Permanente). Se hace necesaria una formación específica, tanto del profesorado como de los especialistas que intervienen en su diagnóstico y conviene, fomentar la creación de materiales específicos así como los recursos para trabajar con estos alumnos.

- **Ayudas y asesoramiento a las familias. Elección abierta del Centro Escolar.**

Destinar una mayor cantidad presupuestaria en Becas para familias con alumnos con sobredotación intelectual.

Necesidad de asesoramiento y apoyo a las familias para un adecuado desarrollo del niño/a y joven.

Potenciar la participación de los padres en el desarrollo de sus hijos.

- **Intervenciones educativas.** Sistema educativo que contemple todas las intervenciones educativas.

Madrid, 31 de Agosto de 2005

D. Juan A. Alonso

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca

Presidente del Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado

Vicepresidente de Eurotalent O.N.G. (dotado de estatuto consultivo ante el Consejo de Europa)

Miembro del Comité Ejecutivo del World Council for Gifted and Talented Children (1997-2001)

Delegado en España del World Council for Gifted and Talented Children

Dª . Yolanda Benito Mate

Doctora en Psicología por la Universidad de Nijmegen (Holanda)

Presidenta de la Comisión de Evaluación e Identificación del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados (Eurotalent O.N.G.) dotado de Estatuto consultivo ante el Consejo de Europa. Consejera Representante en España del Comité Científico.

**DOCUMENTO DE PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES EN
EDUCACION DE ALUMNOS CON SOBREDOTACION INTELECTUAL,
ENTREGADAS A DON JUAN LOPEZ MARTINEZ,
SUBDIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA,
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA, 31 de Agosto de 2005**

UNA VEZ ENTREGADO ESTE DOCUMENTO A DON JUAN LOPEZ, SE HARÁ DIFUSIÓN ENTRE TODAS LAS PERSONAS AFECTADAS EN FORMATO PAPEL Y ELECTRÓNICO A TRAVÉS DE INTERNET PARA QUE SIGA RECIBIENDO EL APOYO Y RESPALDO DE LAS ORGANIZACIONES, ASOCIACIONES, PADRES Y JÓVENES IMPLICADOS.

Dª . Yolanda Benito Mate

Doctora en Psicología por la Universidad de Nijmegen (Holanda)

Presidenta de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children

Delegada en España del World Council for Gifted and Talented Children

Las Propuestas y Recomendaciones son fruto de las intervenciones de los padres y de muchos años de formación, investigación y experiencia.

Desearíamos recibir el máximo de **apoyos individuales** con firma y D.N.I. así como **apoyos de asociaciones y otros colectivos**.

Esperamos que ustedes consideren la posibilidad de apoyar dicho Documento, para ello es necesario que firmen la presente hoja anotando su D.N.I. (padre, madre y joven mayor de edad) y nos lo remitan, y si es asociación u otro colectivo con su correspondiente C.I.F.

Muchas gracias.

Juan A. Alonso

FIRMAS DE ADHESIONES Y APOYO A LAS RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS PRESENTADAS AL MEC

Tras la petición de asesoramiento por parte de Don Juan López Martínez, Subdirector General de Ordenación Académica, del Ministerio de Educación de España, fueron entregadas las Propuestas y Recomendaciones en educación de alumnos con sobredotación intelectual, al propio Don Juan López Martínez, y a Don Mariano Labarta Aizpún, Sudirector General de Centros, Programas e Inspección Educativa, en base a las cuales fueron redactadas las enmiendas al texto del Proyecto de Ley.

Propuestas y Recomendaciones presentadas por el Centro Español para la Ayuda al Desarrollo del Superdotado como miembro y representante en España de Eurotalent O.N.G. (dotado de estatuto consultivo ante el consejo de Europa) fundado en 1994, con el apoyo ampliamente mayoritario de las Asociaciones de España.

Asociaciones que respaldan las Propuestas y Recomendaciones:

- Centro Español para la Ayuda al Desarrollo del Superdotado, de ámbito nacional.
- Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados (Eurotalent, Organización Internacional No Gubernamental) dotado de estatuto consultivo ante el Consejo de Europa, registrada en París.
 - Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (FICOMUNDYT), de ámbito iberoamericano.
 - Asociación para el desarrollo de los jóvenes con altas capacidades (HAYDA), de ámbito nacional.
 - Asociación onubense para la atención al superdotado (AGORA), de ámbito provincial.
 - Asociación de sobredotados de Almería (ASAL), de ámbito provincial.

- Asociación de superdotados de Granada (ASGRAN), de ámbito provincial.
- Asociación de Navarra de superdotados y talentosos (ANAST), de ámbito regional.
 - Asociación castellonense de apoyo al superdotado y talentoso (ACAST), de ámbito provincial.
 - Asociación ARETE, de ámbito provincial.
 - Asociación de superdotados de Andalucía (ASA), de ámbito regional.
 - Asociación Castellano-Manchega de apoyo a niños con altas capacidades intelectuales (ACMANAC), de ámbito regional.
 - Asociación leonesa de ayuda a los niños/as superdotados (ALANS), de ámbito provincial.
 - Asociación de superdotados de Euskadi (ASUPE), de ámbito regional.
 - Asociación de padres de alumnos con altas capacidades del Principado de Asturias (APADAC), de ámbito regional.
 - Associació de famílies d'infants superdotats (AFINS, Cataluña), de ámbito regional.
 - Asociación Balear de superdotados y altas capacidades (ABSAC, Islas Baleares), de ámbito regional.

Apoyo ampliamente mayoritario, y se sigue a la espera de la ratificación y adhesión por parte de alguna otra Asociación a través de sus Asambleas.





EUROTALENT

ORGANISATION INTERNATIONALE NON GOUVERNEMENTALE dotée du Statut Participatif auprès du CONSEIL de L'EUROPE
NON-GOVERNMENTAL INTERNATIONAL ORGANISATION enjoying Participatory Status with the COUNCIL of EUROPE

- COMITATO EUROPEO PER L'EDUCAZIONE DEI FANTULLI ED ADOLESCENTI PRECOCI DOTATI, TALENTATI.
- COMITÉ EUROPÉEN POUR L'ÉDUCATION DES ENFANTS ET ADOSSENTS PRÉCOCEZ, DOUES, TALENTUEUX.
- COMITÉ EUROPEO PARA LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES PRÉCOZOS, DOTADOS Y TALENTOSOS.
- COMITÉ EUROPEO PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PRÉCOCEZ, DOTADAS E TALENTOSAS.
- EUROPEISCHE RÄTETRÄGER ZUR ERZÄHLERISCHEM FAHRTEN, KUNSTWIRTSCHAFTLICHEN UND TALENTUELEN.
- ESPAÑOLSKA RÄMSTÄR TILL BÖRSERGEMÅNGA DOKTORER I MÄRKANTER MED KULTURTIDNINGAR OCH TALENTUELA.
- EUROPAÑOLSKI KOMITÉ DLA SZKOLENIA DZIECI I ADOLESCENTÓW WHO SĄ INTELIGENCJALNIE ROZWOJOWI, KOTYCH TALENTY.
- EUROPESE VERENIGING VOOR DE OPVANG EN BEGELEIDING VAN HOOGBEGAAFDE EN TALENTUELE KINDEREN EN ADOLESCENTEN.
- EUROPÄISCHER KOMITETZ FÜR DIE WICHTUNG UND WIEDERHOLUNG VON HOCHBEGABTEN UND TALENTUELEN KINDES UND ADOLESCENTEN.

AFFILIÉE au CONSEIL MONDIAL pour les ENFANTS SURDOUES et TALENTUEUX
AFFILIATED to the WORLD COUNCIL for GIFTED and TALENTED CHILDREN

Paris, le 27 octobre 2005

De

Dr. Jean Brunault
Président d'Eurotalent
Siège social : 48 Avenue du Général Leclerc
75014 Paris France
Téléphone: 00 33 2 47 20 91 25
Télécopie : 00 33 2 47 64 82 07

A

Dr. Juan Antonio Alonso
Président de Centro Huerta del Rey,
47014 Valladolid Espagne
Vice-Président d'Eurotalent
Tél. & Télec.: 00 34 9 83 34 13 82

Monsieur le Président,

Par la présente lettre, notre Organisation Internationale Non Gouvernementale, Eurotalent, vous apporte son soutien aux démarches de reconnaissance que vous conduisez auprès du Ministère de l'Education de l'Espagne, pour l'Education des Enfants surdoués. Vos actions sont conduites, en particulier, par votre souci d'être fidèle à l'application de la Recommandation 1248 (1994), adoptée par l'Assemblée parlementaire (Doc. 7140) et le Comité des Ministres (Doc. 7326) du Conseil de l'Europe.

Nous vous sommes reconnaissants de nous tenir informés des résultats de vos démarches auprès de votre Ministère de l'Education de l'Espagne.

Monsieur le Président, nous vous prions de croire à l'expression de notre haute considération.

Le Président d'Eurotalent
Jean Brunault

EUROTALENT

SECRETARIAT GENERAL/GENERAL SECRETARY : 15, RUE BARILLET DESCHAMPS - 37000 TOURS (FRANCE)
TÉL. 00(33)02 47 20 91 25 - FAX 00 (33) 02 47 64 82 07 - brunault@wanadoo.fr

SIEGE SOCIAL/REGISTERED OFFICES : 48, RUE DU GÉNÉRAL LECLERC - 75014 PARIS (FRANCE)

XVI CURSO DE VERANO, VALLADOLID

El XVI Curso de Verano del Centro "Huerta del Rey" está abierto a chicos/as desde 5 hasta 16 años. Se llevará a cabo del 3 al 14 de Julio de 2006.

Para inscribirse debe ponerse en contacto con el Centro "Huerta del Rey", C/ Pío del Rio Hortega Nº 10, bajo, 47014 Valladolid, Tfno. 983 341382. El curso se desarrolla en clases de mañana y tarde, con horario de 10 a 13 horas y de 17 a 20 horas. En paralelo con el programa para niños, se celebrarán 2 seminarios para padres, dentro de la XVI Escuela de Padres de Verano.

II CURSO DE VERANO, MÁLAGA

El II Curso de Verano organizado por ASA (Asociación de Superdotados de Andalucía) e impartido por el Centro "Huerta del Rey" está abierto a chicos/as desde 6 hasta 17 años. Se llevará a cabo del 7 al 12 de Agosto de 2006.

Lugar de celebración: Colegio San Pablo, anejo a la Casa de Espiritualidad del Seminario de Málaga, para inscribirse debe ponerse en contacto con ASA, Tfno. 659 374804. En paralelo con el programa para niños, se celebrará 1 seminario para padres, dentro de la II Escuela de Padres de Verano.

.....

El Centro "Huerta del Rey" es un Centro especializado en la identificación, seguimiento, formación e investigación, siendo autores de 19 libros y materiales psicopedagógicos para alumnos superdotados. El hecho de que trabajemos, desde hace 18 años en los diferentes niveles antes mencionados —entre sí estrechamente relacionados— nos permite ver de una manera global la situación de esta temática. Esto implica, a su vez, un mayor y mejor conocimiento para optimizar el desarrollo del niño o del joven tanto desde un punto de vista cognitivo como socio-afectivo.

La singularidad del Centro "Huerta del Rey" y sus líneas de trabajo le han convertido en **Centro de Recursos** de padres, jóvenes, profesionales de la Educación, Psicología y otras ciencias próximas, e investigadores de Universidades no sólo nacionales sino de fuera de nuestras fronteras así como de diferentes Ministerios.

Los cursos de Ampliación son impartidos por un Equipo de Psicólogos, Pedagogos, Profesores de todos los niveles de Enseñanza y Especialistas, contando con la colaboración de diferentes Organismos Públicos y Privados así como con Profesionales de reconocido prestigio. Están planificados para conseguir los objetivos generales y específicos ya programados y conocidos por todos del Modelo de Enriquecimiento MEPS, teniendo como piedra angular nuestro fin último ya desde hace una década: "*No se trata de hacer adultos excepcionales sino niños felices*".

El Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS) se basa en el estudio de las diferencias de desarrollo de los alumnos superdotados, en base a una identificación y evaluación exhaustiva que permite el conocimiento de las características propias de cada sujeto para así poder realizar una orientación e intervención atendiendo a toda una serie de factores: escolar, emocional, motivacional, social, etc.

Los cursos del Programa MEPS son una estrategia educativa de ampliación extracurricular que consiste en diseñar programas ajustados a las características de cada individuo, atendiendo a los criterios de verticalidad u horizontalidad según se requiera, y se aplica de forma simultánea al programa instruccional normal y ordinario.

Los cursos del Programa MEPS son útiles para el mejor desarrollo del currículo regular, pues incorporan y permiten la realización de toda una serie de actividades **que no pueden ser puestas en marcha en el aula normal**, y favorecen el desarrollo a nivel cognitivo, social y emocional.

Para ampliar esta información puede visitar la web; <http://www.centrohuertadelrey.com>
<http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo>

**FOTOS DE LOS INTERCAMBIOS INSTITUCIONALES CON LA
MURRAY STATE UNIVERSITY**
Y
CURSOS DE VERANO



Viaje Cultural al Mississippi, 2003



Clase de Taichi en Murray, 2002



Visita Cultural, foto junto al Arco de Saint Louis, 2003



Clase en el Laboratorio de Química



Videoconferencia con el Instituto Merani de Bogotá, 2003



Escuela de Padres, I Curso de Málaga 2005



Grupo 3, I Curso de Málaga 2005



Escuela de Padres, XV Curso de Valladolid 2005



VI CONGRESO IBEROAMERICANO SUPERDOTACION TALENTO Y CREATIVIDAD

"Hacia una educación inteligente. Concienciar para la acción"



Convocan



Federación Iberoamericana
del World Council for Gifted
and Talented Children
(FICOMUNDYT)



World Council for Gifted
and Talented Children



Comité Europeo para la Educación
de niños y adolescentes precoces,
superdotados y talentosos



Centro Huerta del Rey
(Valladolid - España)

TEMAS CENTRALES

- Sobredotación Intelectual, Alumnos Talentosos. Definición e Identificación
- Superdotados, Talentosos, Creativos y su Desarrollo Emocional
- Intervención Familiar, Social y Escolar

+info e inscripciones

www.cubaquen.com.ar

COMUNICACIONES LIBRES - PLAZO: 30/03/2006

congresos & eventos
CUBAQUEN

1-3 Junio 2006 / Hotel Costa Galana, Mar del Plata / ARGENTINA

Auspician



Fundación Para la Evolución
del Talento y la Creatividad
Buenos Aires - Argentina

Adhieren



- VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD. Mar del Plata (Argentina)
“Hacia una educación inteligente. Concienciar para la acción”
<http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo>

Disertantes y Temas Confirmados al 26/01/2006

Argentina

Julio César Labaké

- *Método MAP (Aprender a Pensar)*

Liliana Mónica Saidón

- *Diseño de actividades propicias para el despliegue creativo de los diferentes potenciales.*
- *Resolución de problemas con recursos informáticos. (Taller)*

María del Carmen Maggio - Sandra Carracedo

- *La superdotación y el ADHD: abordaje psico-cognitivo y estrategias de intervención.*

Mariela Vergara Panzeri

- *Camino recorrido para la identificación y atención escolar de niños/as adolescentes con altas capacidades en la Argentina.*
- *Estrategias y técnicas educativas para la intervención escolar con los niños talentosos y creativos. (Taller)*

Rosa Marne Stábile de Uicich

- *Educación del alumno talentoso en situación de riesgo.*

Sandra Carracedo

- *La Ecología Social en la posmodernidad (Reserva Ecológica Costanera Sur).*

Brasil

Angela Mágda Rodrigues Virgolim

- *Inteligência, criatividade e superdotação: estereótipos e desafios na educação Brasileira.*

Christina Menna Cupertino

- *Atividades de enriquecimento para portadores de altas habilidades: uma experiência brasileira.*

- *Creatividad para Educadores.* (Taller)

Eunice M. L. Soriano de Alencar

- *Creatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa.*

Eunice Soriano de Alencar, Dense Fleith y M^a . Lucia Sabatella

- *Desarrollo socio-emocional de los superdotados.* (Simposium)

María Helena Novaes Mira

- *Papel da intergeracionalidade no processo criativo.*

Marsyl Bulkool Mettrau

- *Lo PRISMAH de los padres en la Altas Habilidades / Superdotación.*

Nara Joyce Wellausen Vieira

- *Uma trajetória na identificação das altas habilidades / superdotação em crianças de 4 a 6 anos.*
- *A implantação de uma Política Pública Educacional para as Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul.*

Soraia Napoleao Freitas

- *Superdotação/altas habilidades: pressupostos e subsídios para a ação docente na inclusão educacional.*

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez

- *Motivación y compromiso en la tarea.*

Zenita Cunha Güenther

- *School program for gifted, oriented to the general community.*

Colombia

Julián de Zubiría Samper

- *La formación en valores en jóvenes con talentos especiales (testimonio de dos décadas de experiencia pedagógica).*
- *Estrategias para el desarrollo del pensamiento.* (Taller)

Miguel Ernesto Villarraga Rico

- *Esquemas en resolución de problemas matemáticos en alumnos superdotados y con talento.*

Carmelina Paba, Elda Cerchiaro, Ligia Sánchez y Enrique Tapia

- *Identificación de niños/as con características de sobredotación temprana en los grados preescolares oficiales del distrito de Santa Marta (Colombia).*
- *Identificación de estudiantes superdotados y talentos en el Distrito de Santa Marta.*

O. Martínez y N. López

- *Identificación y caracterización de los estudiantes de los grados IX y X, con talento tecnológico, científico y psicológico, en cuatro colegios del distrito de Santa Marta. Grupo de estudiantes de la Universidad del Magdalena.*

Randy Marlés y Alberto Ramírez

- *Test de Creatividad validado en Colombia.*

Wilmer Toro

- *Estrategias para propiciar el desarrollo del pensamiento en el aula de clase.*

Chile

Violeta Arancibia Clavel

- *Atención de los Talentos Académicos provenientes de sectores de escasos recursos.*

Ecuador

José María Monteros

- *Educación Especial*

España

Juan Antonio Alonso

- *Adaptación escolar y social.*
- *Marco legal actual en el ámbito de nuestros países iberoamericanos. (Simposium entre varios disertantes)*

Yolanda Benito Mate

- *Identificación temprana de la sobredotación intelectual por el Test Screening. Ventajas para la intervención.*

- *Macro-investigación sobre Identificación Temprana. (Simposium)*
- *Superdotados de doble excepcionalidad: superdotados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). (Taller)*

Israel

Erika Landau

- *Los fundamentos de la educación de los superdotados.*
- *La familia del niño superdotado.*

México

Julián Betancourt Morejón

- *Educación, creatividad y talento: el juego, una herramienta vital. (Taller)*

María de los Dolores Valadez y Julián Betancourt Morejón

- *Atmósferas creativas: una propuesta de intervención a niños superdotados en las aulas regulares.*

María de los Dolores Valadez y Pedro Solís-Cámara

- *Identificación de niños superdotados y comparación de estados emocionales entre niños normales y superdotados: el caso de la ansiedad y la depresión.*

María Angela Gómez Pérez

- *Un método de terapia y de investigación en el tratamiento de familias con hijo/a con Altas Capacidades.*

Perú

Luis Ernesto Gutiérrez

- *Atención y asesoramiento psicopedagógico en el ámbito del talento y la superdotación.*
- *"Filosofía para niños". Estrategias metodológicas y convicciones pedagógicas para el trabajo con niños y adolescentes.*

- *Diferentes intervenciones y opciones educativas. (Taller)*

Sheyla Blumen Cohen-Pardo

- *Análisis de los Programas de Enriquecimiento y Aceleración para la superdotación y el talento intelectual.*

Manuel Rodríguez Rodríguez

- *La atención a niños con facultades talentosas sobresalientes.*

Portugal**Dulce Machado**

- *Programa Puerta Abierta.*

María Conceição Gomes

- *Modelos de intervención centrados en la familia.*



Trilogía sobre alumnos superdotados y con talento (UTPL, Loja, pp. 952):

Libro 1: “Sobredotación Intelectual, Definición e Identificación”.

Libro 2: “Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional”.

Libro 3: “Sobredotación Intelectual: Intervención Familiar y Académica”.

Con la presente Trilogía intentamos ofrecer a todos los profesionales y padres que se acerquen a su lectura una amplia visión de la sobredotación intelectual y el talento. Referencias a especialistas como Renzulli, Silverman, Reis, Feldhusen, Terrassier, Landau, Gagné, Heller, Sternberg, etc., tienen un amplio espacio en estos libros desarrollando sus estudios y experiencias.

Una obra como la presente nos permite analizar con profundidad uno de los campos de la educación más desconocidos y olvidados hasta nuestros días, y esperamos que esto, al inicio del Siglo XXI, permita abundar más en el estudio y la investigación de un alumnado que ya por fin tiene cabida en nuestros planes de estudio universitarios, ya por fin tiene cabida en nuestras legislaciones, ya por fin tiene un espacio de reflexión científica, pero lejos de una visión optimista, nos encontramos en un terreno de difícil comprensión, de difícil respuesta educativa, de difícil respuesta social, esto supone un compromiso como educadores de dar a nuestros alumnos una enseñanza acorde a sus necesidades personales, educativas y sociales.

La sociedad no se puede permitir dejar a un lado a ninguno de sus estudiantes ni por su infradotación ni por su sobredotación.

Esta Trilogía está estructurada de la siguiente manera:

Libro 1: “Sobredotación Intelectual, Definición e Identificación”.

Libro 2: “Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional”.

Libro 3: “Sobredotación Intelectual: Intervención Familiar y Académica”.

En esta Trilogía, lejos de quedarse en un análisis teórico del tema, se dan respuesta a muchos de los dilemas planteados durante tantos años, la unión entre la teoría y la práctica nos ha permitido ofrecer una visión global.

Libro 1: Sobredotación Intelectual, Definición e Identificación

Es necesario comenzar abordando las nociones diferentes de inteligencia y superdotación mereciendo un análisis desde diversas teorías, modelos de inteligencia y funcionamiento cognitivo.

En el primero de los capítulos, entre otros, desarrollamos las perspectivas históricas, los factores relacionados con la capacidad intelectual. Mención especial supone el análisis de algunos de los avances en neurociencia cognitiva y genética humana relacionados con el aprendizaje humano, memoria y desarrollo intelectual, los cuáles tienen implicaciones para el currículum y la pedagogía en educación de superdotados.

Imprescindible en cualquier Publicación científica es analizar la identificación y definición de los alumnos superdotados. Yolanda Benito determina las diferentes fases del procedimiento de identificación: screening, diagnóstico y evaluación. En cada una de las fases se exponen las técnicas e instrumentos así como el procedimiento.

Finaliza este capítulo con la síntesis de las características más comúnmente observadas: sensibilidad y profundas preocupaciones en cuanto a la moralidad y la justicia, el idealismo y perfeccionismo, el sentimiento de inadecuación, el incremento de los conflictos internos, la falta de comprensión de los otros y la hostilidad por parte de los otros sobre sus capacidades o habilidades.

En este Primer Libro se dan respuesta a muchas de las dudas que nos surgen sobre las estrategias de aprendizaje y el ¿qué tenemos que enseñar?, el ¿por qué los alumnos superdotados pasan desapercibidos en la escuela?, etc.

Dentro de la visión internacional de esta Trilogía, no podía faltar la identificación de alumnos superdotados y con talento en poblaciones especiales: niños de clase socio-culturalmente desfavorecida e inmigrantes, niños con handicaps, niños con bajo rendimiento y mujeres.

Libro 2: Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional

Este Segundo Libro analiza el desarrollo de talento y lo que esto supone en el esfuerzo en proporcionar a estos alumnos un ambiente de aprendizaje sensible tanto en casa como en la escuela facilitando que todos sus talentos y habilidades tengan la oportunidad de desarrollarse a los máximos niveles. Los estudios más reconocidos internacionalmente son analizados como los de Feldhusen o de Gagné así como el manejo de los instrumentos de medición de las aptitudes para identificar a niños y jóvenes con talentos específicos.

A menudo, se ha venido utilizando de forma indiscriminada, sinónimos al concepto de superdotación que han producido una mayor confusión antes que aclaración. Como ya quedó claro en el Congreso Mundial de Toronto (WCGTC, 1993), ésta es una de las principales causas de que en ocasiones exista una falta de sensibilidad social, una nula receptividad o incluso la idea de que se fomenta el elitismo.

El capítulo tercero le dedicamos en exclusiva a la Creatividad y a su relación con la inteligencia. El desarrollo de la creatividad en la escuela mediante un estudio de Souza Fleith con el propósito de desarrollar un instrumento para evaluar el clima del aula con respecto a la creatividad, basado en las percepciones de los estudiantes, y el fomento de la creatividad en la universidad, nos permiten resaltar en palabras de Eunice Soriano de Alencar, los diferentes aspectos del ambiente escolar, sobre todo las actitudes y comportamientos de los profesores que influyen en el desarrollo creativo de los estudiantes.

Estudios como el de Kurt Heller o el de Yolanda Benito nos permiten analizar con rigurosidad los potenciales de creatividad para explicar altos rendimientos en el campo de la ciencia y de la tecnología. Heller fundamenta las condiciones sociales y culturales para el desarrollo de aptitudes y rendimiento de dominio específico en la ciencia y en la tecnología, y analiza las diferencias de género la importancia de los ambientes de apoyo y condiciones sociales. Yolanda Benito trata las relaciones existentes entre inteligencia, creatividad y personalidad.

Terminamos este capítulo con una reflexión en términos de Erika Landau sobre ¿quiénes serán los superdotados del futuro?.

En el capítulo cuarto realizamos una aproximación a la teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski a través del estudio de Piechowski, Nelson, Silverman y Yolanda Benito: se ha estudiado el desarrollo cognitivo y las habilidades intelectuales, y por el contrario, poca atención se ha prestado al papel de las emociones en el desarrollo. 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.

En este Segundo Libro se profundiza en las características de los alumnos con necesidades educativas especiales por sobredotación intelectual y aunque la mayoría de los niños diagnosticados como superdotados no padecen trastornos asociados no por eso podemos olvidar a estos alumnos: "Trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador, TDAH", "Trastorno generalizado del desarrollo, trastorno de Asperger", "Trastorno de Gilles de la Tourette", "Trastornos del Aprendizaje" y "Trastornos de ansiedad por separación", todo ello a través de una recopilación de casos y de la lectura de informes de casos reales lo que puede ser un método efectivo y ameno para adquirir conocimientos sobre los diferentes tipos de alumnos superdotados con trastornos asociados.

Libro 3: Sobredotación Intelectual: Intervención Familiar y Académica

Comienza este Tercer Libro con el estudio del desarrollo emocional y adaptación desde Infantil hasta la Adolescencia en base a una de las primeras investigaciones empíricas: aislamiento social, liderazgo, retraimiento y timidez de las niñas, aceptación de los otros, son analizados con detalle.

Este primer capítulo continúa con el análisis comparativo de la personalidad de los científicos eminentes con los niños/jóvenes superdotados.

Nos hacemos eco de la Teoría de la Disincronía de Terrassier, amigo y compañero en tantos Congresos y Estudios. Concluimos este capítulo con el estudio sobre las mujeres superdotadas enmarcado dentro de un amplio contexto donde se hace referencia expresa tanto a la ya antigua pero no por ello resuelta polémica de las diferencias aptitudinales entre chicas y chicos, como a la

transmisión de estereotipos sexistas en los distintos ámbitos sociales (familia, escuela, relaciones laborales, etc.).

En el segundo capítulo se desarrollan muy ampliamente las diferentes intervenciones educativas para los alumnos superdotados: las adaptaciones curriculares, la aceleración, las clases especiales, las ampliaciones extraescolares, el mentorado y la escuela en casa (Homeschooling).

Incluimos, aunque sea muy someramente, el uso y la utilidad de las Nuevas Tecnologías en estos alumnos a través de sus profesores así como recurso para el desarrollo de la enseñanza. Las Nuevas Tecnologías, son necesarias a la hora de enseñar a las alumnas y alumnos con estilos y ritmos de aprendizaje diferentes. Les permite acceder a los aprendizajes, profundizar y perfeccionar sus conocimientos y les permite comunicarlos.

Seguidamente nos detenemos en dos Programa de Mentorado para estudiantes de secundaria preferentemente, uno desarrollado por Cheryl Atkinson, Diane Hansen y Bruce Passman, y otro diseñado por Cheryl P. Milam y Bette Schwartz.

Este segundo capítulo termina con dos programas eminentemente prácticos: uno de escuela, de Joseph S. Renzulli, donde su Modelo de Enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria dará lugar a un método mucho más flexible tanto en la identificación como en la programación y compondrá un sistema que es más aceptado entre los educadores, administradores educativos y la opinión pública en general, y el programa de Netta Maoz desarrollado en entornos educativos no escolares sobre la base de su conocimiento de que los programas ofrecidos a los superdotados y talentosos en el marco educativo regular no suelen atender las necesidades de estos alumnos.

El capítulo tercero, visto desde una perspectiva de Formación de los Profesionales, dedica un amplio espacio al conocimiento de la realidad a la que se enfrentan estos alumnos y los problemas que pueden surgir en las familias. Aunque de una forma muy esquemática pues algunos ya se han desarrollado a lo largo de esta Trilogía, los problemas que pueden surgir en familias con niños/jóvenes superdotados son producto preferentemente de los ‘recursos y de las posibles tensiones familiares’, igualmente se pueden generar estos y otros problemas producto de sus áreas vulnerables.

En base al Informe presentado por el Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado “Huerta del Rey”, al Comité Europeo para la educación de los niños y adolescentes superdotados, dotado de Estatuto Consultivo ante el Consejo de Europa (Eurotalent ONG), nos detenemos en un amplio estudio: en estos momentos de importantes cambios y transformaciones sociales, culturales, etc., una de las inversiones más rentables es la que se pueda realizar en el capital humano. Es por esto, que la formación es una de las líneas de trabajo con mayor visión de futuro, al preparar profesionales que sepan dar respuesta a toda una serie de necesidades sociales, afectivas, educativas, culturales, que están en continua evolución.

Concluimos este tercer capítulo y a su vez esta Trilogía con un ejemplo de Formación llevado a cabo desde la Universidad de Purdue, organizado y administrado por John Feldhusen.

Para terminar quiero agradecer a la UTPL esta posibilidad de publicar una Trilogía relativa a la educación de los alumnos superdotados y con talento, y espero que estas páginas, fruto de la formación, la investigación y la práctica diaria con estos alumnos sirvan de ánimo para seguir estudiando y profundizando en la educación de todos los alumnos y lógicamente, y por qué no, de los alumnos superdotados.

Juan A. Alonso



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



Teresa de Jesús López • VAJADO (O-España) • 2004

LIBRO I

Sobredotación Intelectual

DEFINICIÓN E IDENTIFICACIÓN

Yolanda Benito

Juan A. Alonso



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



LIBRO II

Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional

Yolanda Benito

Juan A. Alonso

Teresa de Jesús López + Yolanda Benito - 2014



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



Teresa de Jesús López • VALLADOLID-ESPAÑA • 2006

LIBRO III

Sobredotación Intelectual INTERVENCIÓN FAMILIAR Y ACADÉMICA

Yolanda Benito

Juan A. Alonso

CENTRO "HUERTA DEL REY"

Valladolid (ESPAÑA)

Centro de identificación, seguimiento, formación e investigación en el campo de la superdotación y el talento.

El Centro "Huerta del Rey" está especializado en la identificación, seguimiento, formación e investigación de la superdotación intelectual, aspectos en los que llevamos trabajando desde hace 18 años. Todos las líneas de investigación abiertas como los diferentes niveles de trabajo hacen que el Centro "Huerta del Rey" sea considerado pionero en la atención al desarrollo del alumno superdotado en España como así lo constatan más de 400 intervenciones en radio, televisión y prensa; más de 1100 niños y jóvenes identificados de toda España; representativas y significativas investigaciones; 19 libros y materiales psicopedagógicos en diversas lenguas sobre alumnos superdotados; más de 200 cursos y conferencias nacionales e internacionales organizadas por las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación, Consejerías de Educación o Universidades y más de 120 artículos en libros y revistas de diversas lenguas español, italiano, portugués, francés, inglés, rumano, ruso, etc.; Colaboración con el Ministerio de Educación desde 1991; Asesoramiento a otros Ministerios de países Iberoamericanos y Organo Consultivo ante el Consejo de Europa.

Ambitos de actividad en que trabaja el Centro "Huerta del Rey"

- Evaluación / Identificación
- Seguimiento (incluido el asesoramiento y colaboración con instituciones educativas: centros, CEPs...)
- Formación de profesionales:
 - Profesores
 - Equipos..
- Programas específicos para superdotados (MEPS)
- Escuela de padres
- Relación con instituciones:
 - Unión Europea
 - Ministerios
 - ONGs
- Congresos internacionales:
 - World Council for Gifted & Talented...
 - FICOMUNDYT
 - Eurotalent
 - Echa
- Investigación
- Publicación de libros y materiales didácticos
- Publicación revista Ideacción
- Actividad divulgadora:
 - Jornadas
 - Seminarios
 - Intervenciones en prensa, radio, tv
 - Asesoramiento a los medios de comunicación.