

IDEAcción

LA REVISTA EN ESPAÑOL SOBRE SUPERDOTACION

Formato electrónico, Nº 23 -DICIEMBRE- 2004

ISSN 1695 - 7075



V Congreso Iberoamericano en Loja, Ecuador

El carácter complejo de la Creatividad, Brasil

Talento para la Dirección, Cuba

Panorama literario de las Islas de Cabo Verde, Portugal

EDITA

CENTRO ESPAÑOL DE AYUDA AL
DESARROLLO DEL SUPERDOTADO

DIRECTOR

Juan A. Alonso

**CONSEJO DE REDACCIÓN Y
COLABORACIONES**

Raquel Lorenzo, Yolanda Benito, Christina
Cupertino, Thiago P. de A. Sampaio, Margarita
López, Susana Guerra, José María Monteros, Tomeu
Estelrich, Miriam Guajala, Silvia Vaca, María Elvira
Aguirre, Gonzalo Morales, Ana Cumandá y Celeste
Pinto Costa Martins.

DISEÑO Y COMPOSICION

Carlos Goicoechea

PORTADA

V Congreso Iberoamericano, Loja (Ecuador)

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:

- Talento para la Dirección, de *Raquel Lorenzo*
(Cuba).
- El carácter complejo de la Creatividad: discusión
sobre la visión conductista radical, de *Thiago P.
de A. Sampaio* y *Christina Cupertino* (Brasil).
- XI Muestra Internacional de Cuentos.
- Trilogía "Sobredotación Intelectual y Talento".
- Présence anglo-américaine dans le Panorama
littéraire des Iles de Cap-Vert-enseignement des
savoirs dans les cycles secondaires et
universitaires, de *Celeste Pinto Costa Martins*
(Portugal).
- V Congreso Iberoamericano para la educación de
alumnos superdotados y con talento, en *Loja*
(Ecuador).
- Conclusiones, V Congreso Iberoamericano para la
educación de alumnos superdotados y con talento.
- Centro "Huerta del Rey", *Centro de Recursos*

CARTA DEL DIRECTOR

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

Esta publicación está distribuida en tres partes:

La primera parte del presente número la iniciamos, dentro de la sección de
Formación con un artículo titulado "Talento para la Dirección", tras varios años,
incluimos en otro número de Ideacción un artículo de Raquel Lorenzo, fruto de
uno de sus más recientes trabajos.

Incluimos en esta primera parte otro artículo titulado "El carácter complejo de
la Creatividad: discusión sobre la visión conductista radical", igualmente,
después de varios años, Christina Cupertino nos ofrece otro artículo en esta
ocasión junto con el psicólogo Thiago P. de A. Sampaio.

En la segunda parte, hemos incluido la tercera entrega de la XI Muestra de
Cuentos 2004.

En esta segunda parte, incluimos una referencia de la Trilogía publicada por
Yolanda Benito y Juan A. Alonso en la UTPL.

Concluimos esta segunda parte con una pequeña referencia del artículo de
Celeste Pinto Costa Martins presentado en la Maison des Sciences de l'Homme
d'Aquitaine, titulada «Présence anglo-américaine dans le Panorama littéraire des
Iles de Cap-Vert-enseignement des savoirs dans les cycles secondaires et
universitaires».

En la tercera parte incluimos amplia información del V Congreso
Iberoamericano a celebrado en Loja (Ecuador) con la participación de Sally Reis,
Eunice Soriano de Alencar, Ellen Winner, Julián de Zubiría, Julian Betancourt,
Yolanda Benito, Sheila Blumen, Beatriz Alvarez, Jean Charles Terrassier,
Dolores Valadez, Rosa Marne Stabile, José María Monteros, Joseph Renzulli,
Dora Cortat, Elisa Espinosa, Dulce Machado y un largo etc. Igualmente hemos
incluido las Conclusiones de este V Congreso Iberoamericano.

Como siempre, muchas gracias por vuestra confianza depositada en
IDEACCIÓN.

Juan A. Alonso

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. Cretu (*Universidad de Iasi, Rumanía*).
- Ljiljana Miocinovic y Slavica Maksic (*Institute for Educational Research Beograd, Serbia*).
- Mª 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*).
- François 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*).

TALENTO PARA LA DIRECCIÓN

Raquel Lorenzo García

Doctora en Ciencia Pedagógicas

Licenciada en psicopedagogía y educación primaria

Miembro de la Organización Mundial de Mujeres de Ciencia del Tercer Mundo

Ha representado a Cuba en numerosos eventos internacionales

Ha impartido cursos de postgrados en varias universidades latinoamericanas

Es autora de varios libros y artículos que han sido publicados en Cuba
Venezuela, Argentina, Perú, México, Brasil, España, Colombia y la UNESCO

Profesora adjunta de la Universidad Pedagógica de la Habana

Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC)

y de la Universidad de Ciencia y Tecnología

Afiliación:

Consultor superior para el cambio organizacional. Especialista principal

Empresa consultora de Gestión del Conocimiento y la Tecnología (GECYT)

Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. CUBA

TALENTO PARA LA DIRECCIÓN

En los enfoques gerenciales actuales, se aprecia un retornar a las personas como elemento de competitividad importante. La necesidad del talento creador de las personas se considera vital en las organizaciones modernas, donde la innovación es la palabra clave para responder al entorno. La sociedad del conocimiento le otorga un papel destacado al factor humano en los entornos organizacionales. El talento creador de las personas y de los directivos, en particular, es muy importante en el desarrollo organizacional, pero se plantea que éste último comienza a escasear (Crainer y Dearlove, 2000).

Las causas fundamentales de la escasez de talento directivo en la sociedad moderna son tres: las jubilaciones por envejecimiento, el aumento de las expectativas de las empresas sobre los directivos, y el aumento de las pequeñas y medianas empresas con grandes posibilidades de desarrollo.

La tendencia al envejecimiento de la masa de directivos se denomina “bomba de relojería demográfica”. La cantera tradicional de talentos directivos se encuentra en las personas comprendidas entre los 35 y los 45 años, cuya cifra comenzará a disminuir. Al mismo tiempo, el número de personas con edades entre los 45 y los 54 años, la actual población de directivos aumentará. Esto se debe al “baby-boom” posterior a la segunda guerra mundial, donde los niños nacidos entre 1946 y 1964 crearon una población activa que comienza a envejecer.

El segundo factor, vinculado con las expectativas, se refiere a que hoy las empresas esperan más de sus directivos. Cada día, se requieren capacidades más complejas para dirigir, entre ellas se encuentran los conocimientos internacionales, la soltura cultural, la preparación tecnológica, el espíritu emprendedor y el liderazgo, por sólo citar algunos ejemplos. Contradictoriamente, los directivos están mejor formados que nunca al egresar de facultades empresariales con títulos de maestrías en administración, pero se dice que las facultades forman analistas y no líderes.

Las pequeñas y medianas empresas dedicadas a la alta tecnología, que operan relacionadas con Internet y la computación, captan una gran proporción de personas talentosas. Ellas dan la posibilidad de ganar dinero a la vez que las personas se divierten con su trabajo. Por eso, son más atractivas e interesantes que las grandes corporaciones consolidadas e impersonales.

Para prevenir las consecuencias de estos fenómenos, muchas empresas han emprendido una batalla intensa para contratar a personas con talento. La “guerra” por el talento no sólo está dirigida al segmento de los directivos, sino también al de los recursos humanos en general. Por ello, muchas de las grandes organizaciones contratan a empresas o a especialistas cazatalentos pues se prevé que la demanda de sujetos con alto desempeño será mayor que la oferta. Por lo cual es necesario determinar las competencias que necesitan los directivos para alcanzar altos niveles de desempeño en su labor.

La gestión de competencias es uno de los paradigmas que, junto a la gestión del conocimiento y a la dirección por valores, pone énfasis en las personas. Las competencias son las características innatas o adquiridas que permiten actuar con éxito en un puesto de trabajo, deben apreciarse en los comportamientos observables dentro de la organización. La determinación de las competencias se materializa cuando se aplican a la selección, capacitación y evaluación del desempeño, o sea a los diferentes subsistemas que conforman sistema de gestión de los recursos humanos en una empresa.

Por ello, en este artículo, se analiza el estado del arte sobre los principales resultados de investigaciones acerca de las competencias claves para lograr el éxito en la dirección, o sea, para liderar las organizaciones y desplegar el talento creador de las personas que ocupan los puestos de dirección.

DESARROLLO

En las investigaciones sobre el talento, el liderazgo es un ejemplo de talento específico que se define como la habilidad para dirigir individuos o grupos hacia una dirección o acción común. Los líderes usan un grupo de destrezas y negocian en situaciones difíciles. Se destacan por la autoconfianza, la responsabilidad, la cooperación, la tendencia a dominar y la habilidad para adaptarse a situaciones nuevas. Con otras palabras, se distinguen por arrastrar, inducir e inspirar. Tienen poder, autoridad y carisma. Ayudan a otros a conducirse a sí mismos (Berger, 1997, 1990).

Dentro de los factores que determinan el liderazgo, se destacan la posición jerárquica, la competencia profesional y las características personales. La primera es una fuente de influencia formal dada a los directivos por la estructura de la organización. La segunda es el resultado de los conocimientos generales, tales como la cultura y las específicas o técnicas que posee un directivo. La tercera comprende cualidades del temperamento, el carácter, la capacidad para relacionarse, la inteligencia, entre otros.

La configuración de estos elementos otorga mayor o menor autoridad. Por ejemplo, si no hay facilidad para el trato, la posición jerárquica y la competencia profesional no valen mucho. Mientras mayor es la competencia profesional mayor es la fuerza de liderazgo. Las características de personalidad son una importante base siempre. Ambas son la fuente de la influencia formal (Chiavenato sa).

Existe tendencia al consenso en que el liderazgo es una actividad de influencia para que las personas se empeñen voluntariamente en el logro de los objetivos de un grupo, el cual puede abarcar desde una organización hasta una nación. Tiene dos campos, uno dirigido a concebir las metas y el otro relativo al factor humano acerca de la ascendencia sobre los demás. Dicho con otras palabras, el liderazgo se caracteriza por concebir una visión, generar las estrategias para alcanzarlas y lograr una red cooperativa que las implemente. Esta red es un grupo altamente motivado y comprometido voluntariamente en convertir la visión en realidad.

El análisis de los principales modelos de talento que coexisten en la actualidad revela que el liderazgo se puede analizar como talento y creatividad para la dirección. Esta es un área específica de la actividad humana, que como la ciencia y el arte requiere de determinadas potencialidades para alcanzar el éxito.

Algunas de las definiciones más importantes, según la recopilación realizada por D.A. Sisk (1993), son:

- Proceso de ejercer influencia en las actitudes de un individuo o grupo hacia el logro de una meta (Hersey y Blanch, 1989).
- Privilegio de dirigir las acciones de otros para alcanzar los propósitos de una organización, con variados niveles de autoridad y con la responsabilidad de los éxitos y de los fracasos (Manskee, 1887).
- Es conducir a los seguidores a actuar para lograr metas que representan los valores, motivaciones, deseos, aspiraciones, necesidades y expectativas tanto de los líderes como de los seguidores (Phillips, 1972).
- Crear y reforzar el aprendizaje creativo, el desarrollo y la solución de problemas de las gentes con quienes se trabaja (Parnes, 1985).
- Es el ejercicio de la influencia del poder (Gallagher, 1985).

PARTICULARIDADES DE LA DIRECCIÓN COMO ESFERA DE LA ACTIVIDAD HUMANA

Por otra parte, cuando se habla de talento para dirección hay que tener en cuenta que esta es una esfera de la actividad humana muy compleja, lo cual se evidencia en un análisis epistemológico de la misma. Toda ciencia o disciplina es un área de la cultura que está formada por los conocimientos que se preservan y se transmiten a otras generaciones. Cada una tiene su sistema de símbolos, su lenguaje, su aparato categorial, y su notación específica (Csikszentmihalyi, 1998). Ahora bien, entre ellas existen diferencias dadas porque:

- Algunas están más definidas que otras.
- Algunas poseen criterios más elaborados que otros.
- En algunas existe acuerdo universal sobre sus categorías y en otras no.
- Unas son más cerradas, predecibles e independientes de la cultura que otras. La independencia de la cultura está dada por la influencia que puedan recibir de los cambios sociales, políticos y tecnológicos.

Lo expresado se puede analizar mejor a través de un ejemplo: en un aula universitaria en una clase de matemática un estudiante puede hacer un descubrimiento científico relacionado con un teorema, enseguida se difunde y es aceptado por la comunidad científica. Sin embargo, en psicología no sucede, incluso las teorías de grandes especialistas de esta área se cuestionan y se discuten durante muchos años. Esto ocurre porque la matemática, y en general las ciencias exactas, las ciencias naturales, la música, el ajedrez, los idiomas, y los deportes son dominios más estructurados e independiente de la cultura que las ciencias sociales, desde el punto de vista del conocimiento.

También, entre ellas, los parámetros para medir la excelencia cambian drásticamente y con distinta frecuencia. Por eso, los niños prodigio se detectan en los dominios más estructurados y en los abiertos no. Recordemos que un niño prodigio es aquel que hace una actividad fuera de lo común para su edad con la perfección de un adulto. El ejemplo clásico de este tipo de talento es Mozart.

La dirección es un área de la actividad humana dependiente de los entornos sociales, políticos y tecnológicos. Es uno de las esferas más abiertas y circunstanciales. De ello, se deriva que hacer ciencia, establecer leyes y regularidades resulta difícil. Por tanto, es difícil determinar el conocimiento que se le debe transmitir a los directivos en formación. Esta es una de las causas por la cual los textos dirección, administración o gestión recogen muchos estudios de casos sobre buenas prácticas y pocos elementos de lo puede denominarse como ciencia constituida.

Se le suma, a lo señalado, el hecho de que existe tendencia al consenso en que en la opinión de que cualquiera puede administrar una organización si cuenta con los conocimientos técnicos. Sin embargo, no todos pueden liderarla.

En muchas organizaciones y sociedades, sus miembros perciben a algún jefe como un líder o no. Esto quiere decir que un líder no es simplemente una persona que obtiene un puesto de autoridad, y no por contar con el poder formal dentro de una organización se es líder de ella. De hecho, hay casos en la historia en los que los jefes formales de una organización, nación o empresa han sentido recelo contra individuos, a su juicio, demasiado destacados. El liderazgo que parece ser un don, está formado, en realidad, por un conjunto de habilidades que se pueden adquirir con la guía correcta y el ejercicio constante de ellas.

Las organizaciones reciben influencias de numerosos factores externos a ellas, como el ámbito cultural, político, social, dentro del cual existen, como se dijo antes; pero el liderazgo es común a todas porque versa sobre el trabajo con las personas.

Las personas necesitan entender las expectativas que se tienen de ellos, sus roles y responsabilidades; comprender cómo se supone que debe llevar a cabo su trabajo; comprender las expectativas y requerimientos del cliente, entregar resultados, trabajar en conjunto con otros, construir sobre sus habilidades y capacidades, comunicar de manera efectiva y saber cómo ser creativo e innovador de manera apropiada.

Ante este panorama, nos preguntamos cuáles son las competencias que hay que desarrollar en los directivos para que logren altos niveles de desempeño en sus puestos. Para responder esta interrogante, se examinaron los postulados de varios líderes de opinión en el ámbito de las investigaciones sobre el tema. Entre ellos, se encuentran: la concepción de la inteligencia exitosa de Robert Sternberg, la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, los siete hábitos de la gente altamente efectiva de Stephen Covey, por sólo citar algunos ejemplos.

INTELIGENCIA EXITOSA

El autor Roberto Sternberg, un destacado investigador del tema de la inteligencia y el éxito, en su libro *Inteligencia Exitosa* (1999), expresa que este tipo de inteligencia es la que se emplea para lograr los objetivos importantes y se aplica en todos los ámbitos, donde se incluye la dirección.

Explica que ella consiste en pensar bien de tres formas diferentes, de manera creativa, analítica y práctica. Las tres se encuentran muy relacionadas. La primera es necesaria para formular buenos problemas y buenas ideas. La segunda se utiliza para resolver los problemas y juzgar la calidad de las ideas. La tercera se aplica para usar las ideas de manera eficaz en la vida cotidiana. Es importante aprender a saber cuándo y cómo usar cada una de estas inteligencias de manera efectiva.

En una empresa, por ejemplo, la inteligencia analítica es importante para conocer el mercado del producto o el servicio; pero la creativa es, ante todo, la que permite generar nuevos productos para ponerlos a la venta. Cuando esto ocurre, ya se está generando el sucesor. La mayoría de las ocupaciones en el mundo empresarial son muy pragmáticas y se necesita generar ideas innovadoras constantemente.

La inteligencia exitosa tiene una serie de características tales como:

1. Es modificable, se puede aumentar o disminuir, es susceptible de cambios.
2. No es un problema de cantidad sino de equilibrio de cada uno de sus componentes.
3. Se debe aprender a saber cuándo usar cada tipo: analítica, creativa o práctica.
4. A menudo, quienes usan en exceso la analítica son menos efectivos en la vida que quienes la usan sólo en las situaciones que lo requieren.
5. Las escuelas tienden a premiar habilidades que no son importantes después en la vida laboral. Alguien puede ser lento en las instituciones docentes y ser brillante fuera de ellas.
6. La inteligencia es, en parte, heredada y, en parte ambiental.
7. Las diferencias entre la inteligencia de las personas son, en su mayoría de origen social o ambiental.
8. Un elemento importante de la inteligencia es la flexibilidad, hay que enfocar los problemas desde una variedad de puntos de vista, ver cómo otras personas y otras culturas abordan los problemas.

Las personas con inteligencia exitosa conocen sus virtudes y compensan o corrigen sus debilidades, pues nadie es bueno en todo. Ellas valoran el medio, en el que se encuentran, para saber si éste puede o no capitalizarlos para sacar el máximo partido a su talento. Buscan los ambientes en el que no sólo puedan realizar su trabajo con efectividad, sino también introducir la diferencia. Crean sus propias oportunidades, antes de aceptar las limitaciones que le imponen las circunstancias en las que les toca vivir.

Para desarrollar la inteligencia exitosa, pueden existir obstáculos. Uno de ellos, son las expectativas negativas por parte de las figuras que enmarcan la autoridad, como los padres, los maestros y los administradores. Las expectativas pobres suelen llevar al individuo a que alcance sólo lo que se espera de él. Pero, las personas con inteligencia exitosa desafían las expectativas negativas. No permiten que la evaluación de otras personas les impida alcanzar sus objetivos. Encuentran su camino y luego lo siguen, conscientes de que encontrarán inconvenientes, a su paso, y que parte de su reto consiste en superarlos.

La inseguridad sobre la propia eficacia es otro impedimento. Las personas con inteligencia exitosa son autosuficientes, confían en sus posibilidades. Advierten, con claridad, que sus limitaciones están más en lo que se dicen así mismas que no pueden hacer, que en lo que realmente no pueden efectuar.

Las personas con inteligencia exitosa tienen modelos por los cuales se guían para actuar. Los modelos son ejemplos de personas o arquetipos a imitar. Posiblemente, tengan varios modelos de personas que los inspiren a lo largo de su vida, y su propio éxito represente la unificación de los mejores atributos de esos diversos modelos. No son completamente fieles a un modelo, sino forman su propia identidad distintiva.

Cuando las personas con inteligencia exitosa fracasan en algo, toman nota de la causa.

Las características más comunes de las personas con inteligencia exitosa, con independencia de la naturaleza del éxito, se resumen en 20 aspectos, según el autor citado, y son:

1. Las personas con inteligencia exitosa se automotivan.
2. Se concentran en sus objetivos
3. Tienen capacidad para aplazar la gratificación.
4. Aprenden a controlar sus impulsos.
5. Saben cuándo perseverar.
6. Saben cómo sacar el máximo partido de sus habilidades.
7. Traducen el pensamiento en acción.
8. Se orientan hacia el producto.
9. Completan la tarea y llegan hasta el final.
10. Tienen iniciativas.
11. No tienen miedo de arriesgarse, ni de fracasar.
12. No postergan.
13. Aceptan la crítica justa.
14. Rehúsan la autocompasión.
15. Son independientes.
16. Tratan de superar las dificultades personales.
17. No hacen demasiadas cosas a la vez, ni demasiado pocas.
18. Ven, al mismo tiempo el bosque y los árboles.
19. Tienen nivel razonable de autoconfianza creen en su capacidad para alcanzar sus objetivos
20. Equilibran el pensamiento analítico, creativo y práctico

Estas características se son el resultado de la configuración de los seis componentes necesarios para desarrollar este tipo de inteligencia, los cuales son la motivación, el conocimiento, el estilo de pensamiento, las características de personalidad, el conocimiento y las condiciones ambientales.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Con el término inteligencia emocional, Daniel Goleman (1998, 1996) ha llamado la atención hacia los componentes no cognitivos que influyen en el alto desempeño en la dirección, lo cual ha tenido gran aceptación. Esta denominación incluye muchos de los elementos de la inteligencia práctica propuesta por Robert Sternberg y de la inteligencia interpersonal e intrapersonal expuestos por Howard Gardner. Se le emplea para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito.

La teoría de la inteligencia emocional es una herramienta para desarrollar habilidades relacionadas con el liderazgo, donde es muy importante saber cultivar las relaciones, mantener amistades, resolver conflictos, comprender a los demás, trabajar cooperativamente con otros. Estas habilidades sociales ponen de manifiesto por qué muchas personas con altas capacidades académicas terminan en el staff de otras con menos dotes de este tipo. Para alcanzar el éxito, no basta la excelencia intelectual o académica, ni la capacidad técnica, se necesitan otras habilidades como la iniciativa, el optimismo, la flexibilidad, la adaptabilidad, la comunicación y las relaciones interpersonales. Es esencia es una teoría sobre la comprensión de uno mismo y la aceptación de los demás.

Los indicadores de inteligencia emocional en la dirección son:

- Autoconciencia.
- Autorregulación.
- Empatía.
- Destreza social.

La autoconciencia o autoconocimiento es la habilidad para reconocer y entender nuestros estados de ánimo, emociones, impulsos, y sus efectos sobre los demás. Es la capacidad de identificar un sentimiento o una emoción mientras ocurre. Poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones es uno de los pilares básicos de la inteligencia emocional, en él se fundamentan la mayoría de las otras cualidades emocionales. Solo quien sabe por que se siente como se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente. La autoconciencia en el trabajo se manifiesta en:

- Conciencia emocional: reconocer las emociones propias y sus efectos, conocer cómo afectan nuestro desempeño y la capacidad utilizar nuestros valores para orientar la toma de decisiones.
- Autovaloración realista: conocer fortalezas y debilidades, visión clara de lo que necesitamos mejorar y apertura a la experiencia.
- Confianza en uno mismo: valentía que proviene del conocimiento certero de nuestras capacidades, valores y metas.

Las personas que tiene un buen desarrollo de este indicador tienen en cuenta sus valores y sus metas en la toma de decisiones. Pueden hablar abiertamente de sus emociones y el impacto en los demás (no efusivamente o confesionalmente), de sus debilidades y fortalezas, y de su disposición a la autocrítica constructiva. Son menos propensos a los sentimientos de frustración y saben cuando pedir ayuda.

Para entender mejor la importancia de este componente en la personalidad, se puede leer la anécdota siguiente. En cierta ocasión, un famoso caricaturista asistió a un cóctel con algunos amigos. Alguien le pidió que hiciera una caricatura de cada uno de los presentes, lo que procedió a hacer con unos cuantos hábiles trazos de su lápiz. Cuando los dibujos se pasaron entre los concurrentes para que fueran identificados, todos reconocieron a las demás personas, pero casi nadie reconoció la caricatura propia.

La mayoría de las personas son como los asistentes a ese cóctel. En realidad, no nos conocemos a nosotros mismos. Pero podemos ampliar nuestra autoconciencia, y cuando lo hacemos, comprendemos mejor nuestras fortalezas y nuestras debilidades, la forma en que los otros nos perciben, y obtenemos elementos de juicio acerca de por qué otros nos responden en la forma en que lo hacen.

La autorregulación es la habilidad para manejar las emociones, lo cual significa controlar o redireccionar los impulsos y los estados de ánimo destructivos; o sea pensar antes de actuar. Incluye la capacidad de serenarse y librarse de la irritabilidad, de la ansiedad y de la melancolía. Permite recuperarse rápido de los trastornos y de los reveses. En el trabajo, se expresa en indicadores tales como:

- Autocontrol: manejar los impulsos y las emociones perjudiciales.
- Confiabilidad: mantener normas de integridad y honestidad.
- Escrupulosidad: aceptar la responsabilidad del desempeño personal.
- Adaptabilidad: flexibilidad para manejar el cambio.
- Innovación: estar abierto y bien dispuesto para las ideas, los enfoques novedosos y la nueva información.

Las emociones como el miedo, la ira o la tristeza son mecanismos de supervivencia que forman parte de nuestro bagaje emocional. No se pueden elegir las emociones, tampoco se pueden desconectar o evitar. Pero sí se pueden conducir las reacciones emocionales y completar o sustituir por formas de comportamiento aprendidas civilizadas como el flirteo o la ironía. Lo que se haga con las emociones, el hecho de manejarlas depende de la inteligencia emocional.

Las personas con mucho autocontrol muestran una adaptabilidad considerable para ajustar su comportamiento a factores situacionales externos. Son altamente sensibles a las señales externas y pueden comportarse de manera diferente en distintas situaciones. Las personas con gran autocontrol son capaces de presentar fuertes contradicciones entre su personalidad pública y su forma de ser privada. Las personas con bajo autocontrol no pueden disfrazarse de esta manera. Tienden a mostrar su verdadera disposición y actitudes en cada situación; por tanto, hay una gran consistencia de comportamiento entre su forma de ser y lo que hacen.

Hasta aquí se encuentran las habilidades de inteligencia emocional relacionadas con la aptitud personal, las cuales determinan el dominio de uno mismo. A continuación, se relacionan las habilidades que componen la aptitud social, que determinan el manejo de las relaciones.

La empatía es la habilidad para entender los estados emocionales de otras personas, sus sentimientos, necesidades e intereses, y para tratarlas de acuerdo con sus reacciones emocionales. En el trabajo se expresa en:

- Comprender a los demás: percibir los sentimientos y perspectivas ajenas, así como interesarse activamente en sus preocupaciones.
- Ayudar a los demás a desarrollarse: percibir las necesidades de desarrollo de los demás y fomentar sus aptitudes.
- Orientación hacia el servicio: prever, reconocer y satisfacer las necesidades del cliente.
- Aprovechar la diversidad: cultivar las oportunidades a través de diferentes tipos de personas.
- Conciencia política: interpretar las corrientes emocionales de un grupo y sus relaciones de poder.

Las destrezas sociales están relacionadas con el manejo de las relaciones y la construcción de redes. Es la habilidad para encontrar las bases comunes y edificar el rapport o las relaciones de simpatía. Dicho con otras palabras, es la habilidad para inducir en los otros las respuestas deseables. En el trabajo se expresa en:

- Influencia: aplicar tácticas efectivas para la persuasión.
- Comunicación: ser capaz de escuchar abiertamente, y transmitir mensajes claros y convincentes.
- Manejo de conflictos: negociar y resolver los desacuerdos.
- Liderazgo: inspirar y guiar grupos e individuos.
- Catalizador del cambio: iniciar o manejar el cambio.
- Establecer vínculos: alimentar las relaciones instrumentales.
- Colaboración y cooperación: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
- Habilidades de equipo: crear sinergia grupal para alcanzar las metas colectivas.

En todo contacto con otras personas, entran en juego las capacidades sociales: en el trato con los clientes, en la discusión con la pareja, en las relaciones padres e hijos. El tener un trato satisfactorio con los demás depende, entre otras cosas, de la capacidad de crear y cultivar las relaciones, de reconocer los conflictos y solucionarlos, de encontrar el tono adecuado y de percibir los estados de ánimo del interlocutor.

Todas estas habilidades son importantes para la dirección, pero el mismo Goleman llama la atención acerca de que no se pueden descuidar dos habilidades cognitivas imprescindibles como: pensar en grande y la visión a largo plazo. Estas habilidades son importantes en la gerencia porque ya no se compete solamente con el aumento de la producción, de la calidad y de la presentación al cliente, sino también con el uso del capital humano de las organizaciones.

En la dirección de instituciones técnicas, se observa que, muchas veces, se sustituye a los directivos con el mejor científico. En especial, en el ámbito de las empresas dedicadas a la tecnología, esto constituye un problema. Las personas vinculadas a esta área son notorias por su alto nivel de habilidad técnica, pero no por llevarse muy bien con los demás. Muchas veces, se aprecia que cuanto más inteligente son, menos competentes suelen ser en lo emocional y en el manejo de la gente. Ello se explica porque estas carreras técnicas requieren pasar muchas horas trabajando a solas. A menudo, se comienzan a estudiar en la niñez o en los primeros años de la adolescencia, que es el período de la vida donde, por lo regular, se adquieren las habilidades sociales indispensables para interactuar con los demás.

Esto no significa, desde luego, que todos los científicos con alta inteligencia académica o cognitiva sean socialmente ineptos. Pero sí las facultades de inteligencia emocional brindan ventajas especiales en esas carreras, donde hay relativamente pocos candidatos para la gerencia, que es un área de la actividad humana donde se necesita combinar la capacidad científica con la habilidad social.

Goleman reporta que se han realizado investigaciones donde se ha seguido el desempeño de grupos de personas durante 40 años. En ellas, se evaluó el éxito profesional sobre la base del análisis del currículum vitae, las opiniones de los expertos y las listas de científicos destacados. El resultado muestra cómo las facultades de inteligencia emocional son cuatro veces más importantes que el CI en cuanto a determinar el éxito y el prestigio profesional. Muchas veces, la excelencia no se encuentra tanto en la competencia técnica sino en el carácter.

Siete hábitos de las personas altamente efectivas

Este es el título del libro de Stephen R. Covey (1989) donde se plantea que en las cualidades de las personas altamente efectivas se combinan el conocimiento (qué hacer y por qué) la habilidad (cómo hacer) y la motivación (el deseo). Esta combinación da lugar a determinadas conductas o hábitos que caracterizan a las personas altamente efectivas, las cuales son:

1. Proactividad: es uno mismo quien tiene la responsabilidad de actuar.
2. Comenzar con un fin en la mente.
3. Ejecutar y organizar según prioridades, las cosas importantes y no urgentes requieren más proactividad.
4. Orientación hacia las oportunidades y no hacia los problemas.
5. Pensar en ganar/ganar, encontrar solución beneficiosa para las partes.
6. Primero comprender y después ser comprendido, escuchar con la intención de comprender y no de responder, lograr la sinergia: la suma de la partes es más productiva que cada una de ellas.
7. Crecimiento personal: leer, estudiar escribir, comunicarse, espíritu emprendedor.

Estos hábitos constituyen patrones de comportamiento. Los hábitos juegan un papel importante en la vida porque son habilidades o actividades que se automatizan y se reduce el control de la conciencia sobre ellos. Por ejemplo, la mayoría de las personas cuando se levantan por la mañana se dirigen al baño, esa es una acción con poco control consciente porque está automatizada. En muchas ocasiones, las personas tienen hábito que frenan su desempeño exitoso. Un ejemplo de esta conducta es dejar las cosas para otro día, o la tendencia a dejarlo todo para después.

Los siete hábitos se basan en una serie de principios y paradigmas interesantes. Para comprenderlos mejor es conveniente examinar la fábula de la gallina de los huevos de oro, según el criterio de Covey. La misma es la historia de un pobre granjero que un día revisa el nido de su gallina y se encuentra un huevo de oro brillante. Aunque cree que es una broma de alguien, se lo lleva a su casa. Después de esto, cada mañana toma el huevo de oro y se vuelve rico. A medida que esto ocurre se vuelve también miserable e impaciente con la producción de la gallina. Finalmente, con la intención de obtener todo el oro de una vez, mata a la gallina, la abre y no encuentra nada.

La moraleja de esta fábula se encuentra en que la verdadera efectividad está donde funcionan dos cosas, la producción de los huevos de oro y la capacidad de producción que es la gallina. Como el granjero ingenuo, muchas veces se enfatiza en los resultados a corto plazo a costa de la prosperidad a largo plazo. Cuando se pone un énfasis excesivo en los resultados, se pone en riesgo la capacidad de producción, pues la salud física, financiera y de los recursos humanos puede deteriorarse, como se aprecia en el ejemplo siguiente.

Una talentosa y emprendedora mujer trabajó para una gran empresa. Ella quería hacer un buen trabajo para su empresa, para su familia y para ella misma. Trabajó fuerte y pronto fue reconocida como alguien en quien se pudiera confiar para que el trabajo se hiciera rápido, eficiente y con alta calidad. Le fueron asignados más y más proyectos. Trabajaba largas horas. Llegaba a la casa a la hora de acostar a los niños. Las fechas límites para entregar los trabajos empezaron a fallar. Su jefe le dijo que su desempeño había bajado. Los proyectos dejaron de llegarle a ella. Se sentía cansada todo el tiempo, y finalmente se sentía usada y abusada.

Acerca de los paradigmas, se puede plantear que estos son las maneras en los individuos perciben, entienden e interpretan el mundo que les rodea, constituyen un mapa mental. No vemos el mundo como es, sino como somos nosotros o como estamos condicionados a verlo. Por ello, cuanto más conscientes estamos de esos paradigmas estamos más abiertos a tener una mejor comprensión del mundo. Dicho con otras palabras, mientras la persona esté más consciente de que el mundo no es exactamente como lo está interpretando, porque esa interpretación está afectada por su subjetividad, asumirá una actitud crítica hacia esos paradigmas y estará más abierta a escuchar los criterios de otros con el objetivo de examinarlos y variarlos si es necesario.

Cuando se quieren hacer cambios significativos en la vida, hay que cambiar los paradigmas básicos por los cuales uno se rige, o sea es necesario cambiar la forma de vernos a nosotros mismos y a los demás.

La siguiente anécdota puede servir para ilustrar esta explicación. Se trata de un gerente de tienda que escuchó a uno de sus vendedores decirle a un cliente: "no, o hemos tenido ninguna en esta semana y parece que no estaremos recibiendo otras por ahora". El gerente estaba sorprendido de escuchar esas palabras y salió detrás del cliente y le dijo: "eso no es cierto". El gerente entró y le dijo al vendedor: "nunca diga que no tenemos algo, si no hay, diga que lo hemos ordenado y que ya está en camino; ahora bien, ¿qué es lo que quería? Lluvia, respondió el vendedor. Esto es un ejemplo, donde se actuó a partir de un supuesto.

Para cambiar los paradigmas, se pueden responder las siguientes preguntas: ¿Ha estado en algún país o provincia diferente? ¿La gente actuó de la forma que usted esperaba? Otras alternativas son pensar acerca del camino que recorre para llegar a la casa. y preguntarse ¿Hay algún camino más conveniente que otro? ¿Ha buscado algún camino más conveniente? Después, se piensa en la forma en que uno hace su trabajo o en la forma en que interactúa con los demás y se valora si existen otras formas de trabajar o de interactuar con los demás. Este ejercicio es importante para cambiar la perspectiva de ver las cosas, dentro del marco de la concepción de los siete hábitos de las personas efectivas.

Según Covey, en cada nueva relación que se hace, se abre una cuenta de banco emocional, parecida a la que se puede hacer en un banco financiero. En ella, se hacen depósitos y retiros. Los primeros son: la bondad, la cortesía, el mantenimiento de promesas, las expectativas claras, la lealtad al ausente, las disculpas. Dentro de los segundos, están el mal trato, las descortesías, la

ignorancia de las promesas, las expectativas no clarificadas, la deslealtad, la duplicidad, el orgullo, la presunción y la arrogancia. Cuando los retiros exceden a los depósitos la cuenta se sobregira. En las relaciones humanas, se requiere de pequeños depósitos continuos para poder mantener el balance. Los motivos para hacer depósitos deben ser sinceros o las otras personas se pueden sentir manipuladas. Hay que mantener la cuenta desde un alto nivel de confianza, pues en las relaciones las cosas pequeñas son las que más cuentan.

Covey es del criterio que en la vida existe la ley de la cosecha, pues hay etapas secuenciales de crecimiento y desarrollo. Para alcanzar calidad de vida, entendida como la efectividad personal y buenas relaciones con los demás, hay que seguir un proceso natural de aprendizaje que tiene sus etapas. En ello, se ponen de manifiesto los pasos que sigue un granjero para obtener su cosecha, donde no puede obviar ningún paso. De la misma manera, el logro de los hábitos de efectividad tiene su proceso.

Los siete hábitos proveen un alcance secuencial para movernos progresivamente en el camino de la madurez, desde la dependencia hacia la independencia y la interdependencia. La dependencia es, según Covey, el paradigma de que usted me cuida mí, la independencia es el paradigma de que yo soy autosuficiente, en el buen sentido de la palabra. La interdependencia es el paradigma del nosotros. Esto se construye de adentro hacia fuera, o sea que los hábitos 1, 2 y 3 le ayudan a progresar de la dependencia hacia la independencia o hacia lograr una victoria privada. Los hábitos 4, 5 y 6 le conducen hacia la victoria pública. El hábito 7 es el de la renovación.

Ser proactivo, que es el primer hábito, significa que somos responsables de nuestras propias vidas. Nuestra naturaleza básica es actuar. Las personas proactivas no culpan a las condiciones de su comportamiento. Este es un producto de lo que escogen conscientemente sobre la base de sus valores y sus sentimientos. Lo opuesto es ser reactivo. El lenguaje de los reactivos es la disculpa de sus responsabilidades con frases tales como: "yo soy así", "tengo que", "no puedo". Las personas proactivas usan su tiempo en cosas que pueden controlar que es el círculo de influencias, en vez de reaccionar.

Para desarrollar este hábito, es necesario clasificar los problemas que tenemos en los que son de control directo, indirecto o que carecen de control. Los primeros son aquellos que están relacionados con nuestro propio comportamiento, los segundos envuelven el comportamiento de otras personas y los terceros son problemas en los cuales no podemos hacer nada, como por ejemplo el clima o el congestionamiento del tráfico. Tener una idea clara de los problemas a los cuales le dedicamos nuestras energías es un paso gigantesco para desarrollar la proactividad.

El hábito de comenzar con fin en la mente está relacionado con el liderazgo personal. Significa que al comenzar cada día o cada tarea hay que tener un claro entendimiento de la dirección o del destino a donde se quiere llegar. Así, se define lo verdaderamente importante, el objetivo que quiere alcanzar. Las personas, muchas veces, logran victorias que están vacías, que no tienen significación personal para el sujeto. Este hábito está basado en la imaginación, en la habilidad de prever, de ver el potencial, de crear en la mente lo que deseamos y lo que no podemos ver todavía con los ojos.

El tercer hábito, poner primero lo primero, está relacionado con la administración del tiempo. Lo primero son las cosas que son importantes y que vale la pena hacer. Con este hábito se organiza el tiempo para llevar a la realidad las cosas definidas en el hábito anterior. Covey plantea que las personas exitosas hacen las cosas que a las personas sin éxito no les gusta hacer.

El tiempo se utiliza en cosas urgentes y no urgentes, y en cosas importantes y no importantes, como puede verse en la matriz de tiempo siguiente:

	URGENTE	NO URGENTE
	Crisis Problemas Fechas límites Proyectos Reuniones Preparaciones	Preparación Prevención Clarificación de valores Planificación Construir relaciones Necesidad de relajarse Dar autoridad a otros
No importante	Interrupciones innecesarias Reportes innecesarios Reuniones sin importancia Llamadas telefónicas, correos Otras personas con asuntos menores	Ladrones de tiempo Trivialidades Escape de actividades Llamadas y correos irrelevantes Exceso de TV y relajamiento

Lo ideal es trabajar hacia la eliminación del tiempo gastado en los cuadrantes III y IV y aumentar el tiempo empleado en el cuadrante II. En la medida en que se invierte el tiempo en la planificación, prevención, construcción de relaciones y las otras actividades del cuadrante II, se gasta menos tiempo recogiendo las partes del I o reaccionado a demandas urgentes de otras personas en III. Todas las actividades del cuadrante II incluyen la identificación de metas a largo plazo, el nutrir relaciones y obtener renovación regular en lo físico, social y emocional. Estas son cuestiones importantes, pero como no son urgentes, no se hacen, por lo general.

Por lo general, la efectividad se logra a través de esfuerzos cooperativos de dos o más personas. En el matrimonio y en otras asociaciones, se necesita la interdependencia y muchas personas están en ellas con una mentalidad independiente. La mayoría de las personas aprenden a basar su valor en las comparaciones. Se cree tener éxito en términos de que alguien caiga, lo cual significa "yo gano y tu pierdes". Ganar- ganar, es una forma de ver la vida como un área cooperativa y no competitiva. Es un marco de referencia de la mente y el corazón que constantemente busca beneficio mutuo en todas las interacciones humanas. Ganar- ganar significa que los acuerdos y soluciones sean mutuamente beneficiosos y satisfactorios.

Un acuerdo de este tipo es una herramienta para la efectividad a largo plazo y puede darse entre jefes y empleados, entre equipos de trabajo, entre dos o más personas que necesitan interactuar. En este tipo de acuerdos hay cinco elementos que deben ser explícitos:

- ◆ Identificar los resultados deseados, qué se debe hacer y cuándo.
- ◆ Especificar los lineamientos (principios, políticas, entre otros) dentro de los cuales los resultados serán cumplidos.
- ◆ Recursos humanos, financieros, técnicos u organizacionales disponibles para ayudar a cumplir.
- ◆ Rendir cuenta sobre la base de los estándares definidos y el tiempo de evaluación.
- ◆ Las consecuencias buenas, naturales, malas o lógicas del resultado, tanto si se logra como si no se logra.

Muchas personas piensan que, quien es bueno no es duro. Sin embargo, ganar- ganar requiere de ambas cosas. Hay que ser buena persona, valiente, seguro de sí mismo, tener empatía, ser considerado, sensible y fuerte.

Cuando hay desbalance entre consideración y fuerza, se cae en dos posiciones: ganar- perder y perder- ganar. En la primera, la persona es fuerte y orgullosa, con valor para defender para defender sus convicciones, pero desconsiderada con los demás. En la segunda, se es muy considerado con los demás pero falta el valor de expresarse.

El quinto hábito es el de la comunicación, una de las habilidades más importantes de la vida. Se trata, sobre todo, del hábito de escuchar, el cual no se enseña. La mayoría de las personas pretende que los entiendan. Sin embargo, un comunicador efectivo, primero trata de entender el punto de vista de la otra persona. La mayoría de las personas escuchan con el interés de responder, no de entender. Escuchan y se preparan para hablar, filtran todo a través de sus propios paradigmas, leen su propia autobiografía dentro de la vida de otras personas, escuchan dentro de sus marcos de referencia. Cuando se escucha así, se trata de:

- ◆ Evaluar: expresar acuerdo o desacuerdo.
- ◆ Probar: hacer preguntas desde nuestro marco de referencia.
- ◆ Aconsejar: dar consejos basados en nuestra propia experiencia.
- ◆ Interpretar: tratar de imaginarse a las personas y de explicar sus motivos de comportamiento, sobre la base los motivos y comportamientos propios.

Mientras que la escucha empática lleva a colocarse en el marco de referencia del otro. Ver el mundo de la misma manera que la otra persona lo ve y entender lo que está sintiendo.

La sinergia presupone que dos personas trabajando creativamente y en cooperación pueden producir más y con mejores resultados. Este es el logro coronado de los demás hábitos porque se trata de construir equipos. Aquí se valora la diferencia entre las personas, sus capacidades, sus emociones, sus perspectivas. La clave se encuentra en valorar estas diferencias y darse cuenta de que las personas ven el mundo como son ellas y como es en la realidad. En los equipos hay que juntar estas diferencias en un clima respeto mutuo para que las personas se sientan libres de buscar las mejores alternativas. Por lo general, la tercera alternativa es la mejor, es la que surge en la interacción y es diferente de cualquiera de las propuestas originales, es una solución de ganar-ganar.

Las personas efectivas tienen la humildad de reconocer sus propias limitaciones conceptuales y apreciar los recursos disponibles mediante la interacción con otros. Valoran las diferencias porque esas diferencias agregan conocimientos.

Las personas poco efectivas, por el contrario, tienden a rodearse de personas que piensan de forma similar a ellas. Así, confunden la uniformidad con la unidad o la igualdad con la unidad. La oportunidad para la sinergia es mayor cuando las personas tienden a ver las cosas de manera diferente. Las diferencias tienen que ser oportunidades. Si dos personas tienen la misma opinión, una de ellas es innecesaria.

El último hábito se denomina de autorenovación o afilando la sierra. Ello significa preservar e intensificar la mayor posesión que uno tiene. Consiste en tener un programa balanceado y sistemático para la renovación propia en lo físico, en lo social y en lo psíquico. Sin una disciplina, el cuerpo se vuelve débil, la mente mecánica, las emociones crudas, el espíritu insensible y la persona egoísta.

Esta es una actividad del cuadrante II. Es la inversión individual más poderosa que se pueda hacer en la vida: invertir en uno mismo. Para el cuerpo, hay que alimentarse adecuadamente, hacer ejercicios y descansar lo necesario. Se ejercita la vida social con los depósitos en el banco de cuentas emocionales, sobre todo en las relaciones claves. Nuestra mente se enriquece con el aprendizaje, a través de la lectura, la escritura, los desafíos y la toma de tiempo para pensar. El contacto con la naturaleza nos resulta muy beneficioso de manera general.

AUTOESTIMA Y ESTRÉS

Además de las competencias explicadas por los autores analizados, exciten dos más que es necesario abordarlas de manera explícita, ellas son el manejo adecuado del estrés y la autoestima.

Algunos modelos explicativos del talento, como el de Kurt A. Heller y Ernest Hany, (1997) de Universidad de Munich, en Alemania, exponen cómo el enfrentamiento al estrés es una de las características no cognitivas de la personalidad que es necesaria para el desarrollo del talento en diferentes áreas de la actividad humana, donde se encuentra la dirección.

El fenómeno del estrés aunque presenta dificultades para su enunciado es bien conocido, en nuestra época, es responsable de una gran cantidad de enfermedades. Se considera un fenómeno endémico de la sociedad actual. La palabra se aplica a las presiones que tienen las personas en la vida diaria. Es un estado de sobre excitación de las emociones individuales, el pensamiento y las condiciones físicas, lo cual influye en la habilidad de enfrentarse al cambio. La definición de mayor aceptación es la que propone la psicología que es la respuesta del sistema nervioso a un acontecimiento o a una situación que se percibe como una amenaza.

Se plantea que existe un estrés bueno o saludable y un estrés malo o nocivo. El primero es un estado de activación fisiológica, que es el que proporciona el impulso o ímpetus necesario para afrontar y completar tareas en nuestra vida cotidiana. El segundo rebasa el umbral de resistencia del organismo y surgen las enfermedades.

El estrés es un componente inevitable de la vida, ser conscientes de los acontecimientos que lo ocasionan, cómo nos afecta, puede ayudarnos a adoptar medidas para afrontarlo.

El trabajo tiene una significación crucial en la vida. Ocupa gran parte del tiempo de la gente. Constituye una fuente de ingresos, de autoestima y de relaciones sociales. Ofrece satisfacción, retos y desarrollo. En ocasiones, sirve como refugio para afrontar soledad y depresión. Esto llega a tal punto que cuando se conoce a alguien, enseguida se le pregunta ¿en qué trabaja? A partir de ahí, se establecen juicios y se le confieren rangos según la ocupación que tenga. Sin embargo, la profesión más grata resulta, en ocasiones, estresante.

El desarrollo impetuoso de la tecnología, en los últimos años, y las exigencias elevadas de la sociedad moderna han intensificado el estrés en el lugar de trabajo, lo que ha motivado numerosos estudios sobre este tema, ya que está comprobado que la eficiencia y el rendimiento es menor en los trabajadores estresados.

Las fuentes de estrés laboral son varias, y pueden agrupar en:

- Factores relacionados con el empleo: ambiente, desplazamientos, tecnología, presión de trabajo.
- Papel de la organización: relaciones, fuerzas del mercado, economía, ambiente.
- Relaciones en el trabajo: superiores y subordinados, iguales.
- Desarrollo profesional.
- Cambio organizacional.

Los viajes de trabajo son atractivos, sobre todo, para el que está atado a un buró, pero es fuente de estrés para quienes forma parte del contenido de su puesto porque implicar ir a lugares desconocidos, ir solo en muchas ocasiones, provocan cansancio. Cuando son rápidos las personas tienen poco tiempo para adaptarse.

Los avances tecnológicos son fuentes de estrés porque se necesita aprender y desaprender lo viejo para adaptarse a los nuevos entornos, sistemas, y formas de operar. Por otro lado, mantenerse al ritmo de las nuevas tecnologías significa una presión adicional. Las innovaciones tecnológicas pueden convertir en obsoletas, las habilidades y a experiencia de las personas en muy poco tiempo.

La presión de trabajo puede ser de dos tipos, unas veces por demasiado trabajo y otras por escasa correspondencia con las destrezas del sujeto. Las causas del exceso de trabajo tienden a estar en la misma persona por fijarse objetivos carentes de realismo, por no delegar y por tratar de cambiar demasiadas cosas con excesiva rapidez.

Los problemas para administrar el tiempo y los volúmenes de trabajo son las causas mayores de estrés, un ritmo productivo acelerado, exceso de horas trabajando, pueden producir agobio, sentirnos sobrecargados y ocasionar fatiga mental y física. El exceso de trabajo es la principal causa de estrés laboral, no obstante en estudios recientes se ha demostrado que cuando la persona dispone de un importante nivel de control de su tiempo y su trabajo, un gran volumen de éste produce menos dolencias asociadas al estrés.

La relación del empleo con las capacidades es una fuente de tensión. Cuando el puesto está por debajo de las capacidades, el trabajo parece aburrido, carente de estímulos y de retos. Por el contrario, cuando está por encima puede bajar la autoestima y la autoconfianza, puede aparecer la falta de dedicación y motivación, así como distracciones frecuentes.

El papel que la persona desempeña en la organización es importante. Se ha observado en diversas investigaciones que los directivos no siempre son los más estresados porque tienen mayor sensación de control de su vida laboral. Tomar decisiones y asignar prioridades significa tener menos estrés que el que no tiene esas posibilidades.

El papel puede ser una fuente de conflictos y contradicciones cuando la persona tiene que hacer cosas que no desea, sobre todo si que van contra sus valores o cuando le orientan tareas que le parecen no razonables. Aquí existen dos caminos, mantener el estatus quo, responder a las demandas y someterse a mayor presión o enfrentarse y arriesgarse.

En las relaciones con los superiores, es necesario conocer que cada perfil de jefe genera un tipo de estrés. Algunos jefes son despóticos o indiscriminadamente exigentes, con expectativas poco realistas. Hay quienes someten a sus subordinados a una constante supervisión, sin permitir desarrollarse y no confían, injustificadamente, en las capacidades de los subordinados. Otro tipo de jefe no explica las tareas con claridad y hacen sentirse a sus subordinados inseguros. Trabajar para un jefe que en raras ocasiones aprecia los esfuerzos de sus subordinados y no se comunica con ellos, resulta desalentador y puede generar, además, desmotivación.

Las personas que desempeñan cargos de responsabilidad afrontan problemas obvios cuando la relación con sus subordinados no es fluida o deben tratar con empleados incompetentes y dar la cara por los errores que estos cometen. Los mandos intermedios parecen, en especial, propensos a los problemas asociados al estrés ya que son responsables de la productividad de su equipo y deben responder a las exigencias de sus superiores.

Mientras más interdependencia existe entre las tareas de una persona y las tareas de otras, más tensión potencial existe. La autonomía tiende a disminuir la tensión.

El desarrollo profesional puede ser una fuente de estrés, pues al inicio de carrera, se reciben premios, estímulos, ascenso, aumentos de salario; pero, después, esas oportunidades disminuyen. El progreso se torna más lento y, a veces, se detiene. Se convierte en una causa del estrés cuando hay pocas cosas que conseguir como dinero, rango o retos. Crean vulnerabilidad para

ello: la rutina de la vida laboral, la amenaza de quedarse detrás y la amenaza de perder el favor de superiores.

La etapa del ciclo de vida de la organización origina diferentes problemas para los trabajadores. Las etapas de establecimiento y declive están saturadas de tensión. La primera se caracteriza por gran cantidad de emoción e incertidumbre y la última exige recortes, despidos y otros tipos de incertidumbres.

La gente difiere en el grado en el que se gusta o no a sí misma. A este rasgo se le llama autoestima. Es un componente evaluativo y afectivo del sí mismo asociado a la satisfacción personal y la competencia social. Se manifiesta cuando el sujeto emite opiniones o refleja sentimientos sobre su propia persona. La imagen de sí mismo puede ser favorable o desfavorable.

La investigación de la autoestima ofrece algunos puntos de vista interesantes respecto del comportamiento organizacional. Por ejemplo, la autoestima está relacionada directamente con las expectativas de éxito. Las personas con una autoestima alta:

- creen que tienen más de la habilidad que se necesita para tener éxito en el trabajo.
- tienden a enfrentar más riesgos en la selección de puestos.
- es más probable que elijan puestos no convencionales a que lo hagan personas con una baja autoestima.

El resultado que se puede generalizar, con mayor facilidad, acerca de la autoestima es que la gente con baja autoestima es más susceptible a la influencia externa que la de alta autoestima. Quienes tienen baja autoestima dependen de la recepción de evaluaciones positivas por parte de otras personas. Como resultado, es más factible que busquen la aprobación de otros y sean más propensos a adaptarse a las creencias y el comportamiento de aquellas personas a las que respetan, que los que tienen una alta autoestima.

En los puestos administrativos, las personas de baja autoestima tienden a ocuparse en complacer a otros y, por tanto, es menos probable que adopten posiciones impopulares que los de alta autoestima.

No es de sorprender que también se haya encontrado que la autoestima está relacionada con la satisfacción en el puesto. Diversos estudios confirman que las personas con una autoestima alta están más satisfechas con sus puestos que aquéllas con una autoestima baja.

La autoestima condiciona el aprendizaje, ayuda a superar dificultades personales, fundamenta la responsabilidad, ayuda a la creatividad, determina la autonomía personal, permite las relaciones sociales favorables y garantiza la proyección futura de la persona.

Un alto nivel de autoestima proporciona sentimientos de aceptación y satisfacción, auto respeto. Estas personas son expresivas, activas, buscan el éxito, resuelven problemas, logran altos niveles de desempeño y muestran gran iniciativa. Por el contrario, un bajo nivel de autoestima provoca insatisfacción, rechazo y desprecio por sí mismo, miedo a los eventos sociales, sentimientos de inferioridad, pasividad y sentimientos de soledad. La forma en que uno piense sobre sí mismo determina el éxito en el logro de metas, lo cual es importante en los puestos de trabajo de dirección.

PERFIL DE COMPETENCIAS PARA LOS PUESTOS DE DIRECCIÓN

Según la clasificación de las competencias que hace el autor Santiago Pereda (1999), ellas se pueden reunir en cinco grupos:

- **Saber:** Se refiere a los conocimientos que le permiten a la persona tener comportamientos deseados en la organización.
- **Saber hacer:** Capacidad para aplicar los conocimientos que se poseen a la solución de los problemas que plantea el trabajo, incluye habilidades y aptitudes.
- **Saber estar:** Se refiere al comportamiento adecuado en función de las normas, las reglas y la cultura de la organización. Incluye las actitudes, los valores, los intereses y los rasgos de personalidad.
- **Querer hacer:** Este componente se refiere, obviamente, a la motivación, porque es necesario que la persona desee llevar a cabo los comportamientos que incluye el perfil de competencias de su puesto de trabajo.
- **Poder hacer:** Este aspecto no se refiere a las características de las personas, sino de la organización. En el enfoque de competencias es importante tenerlo en cuenta porque se refiere a la posibilidad de disponer de los medios y recursos para llevar a cabo los comportamientos definidos. Aquí también se han incluido elementos del ambiente y del clima de la organización que favorecen los altos niveles de desempeño.

A partir de lo analizado hasta aquí, y de la clasificación mencionada, el perfil de competencias necesarias para éxito en los puestos de trabajo relacionados con la dirección se definen como sigue, según nuestro punto de vista:

SABER:

- Gestión: planificación, organización, dirección, control.
- Negocio de la empresa u organización.
- Áreas claves de una empresa: mercadotecnia, sistema de calidad, innovación tecnológica, gestión integral de recursos humanos, gestión del conocimiento, sistema de información y su uso racional.
- Colaboración internacional en el negocio de la empresa.
- Legislaciones vigentes en el país.
- Entorno nacional e internacional de la empresa: competencia y mercado.
- Economía, contabilidad, finanzas, administración.
- Computación: Word, Power point, Access, Excel, Informática y telemática: e-mail, outlook express, Internet Explorer y Project, en caso de usar la dirección por proyectos.
- Al menos un idioma.

SABER HACER:

- Saber comunicarse: Hablar en público, Saber presentar ideas y proyectos a otros (superiores, colaboradores y clientes), Saber escuchar para comprender a los demás.
- Trabajar en equipo.
- Motivar e influir en los trabajadores.
- Enseñar y orientar a los colaboradores.
- Organizar el trabajo propio y el de otros.
- Negociar.
- Manejar de conflictos.
- Solucionar de problemas.
- Tomar de decisiones.
- Administrar el tiempo.
- Ejecutar según prioridades.
- Atender múltiples asuntos a la vez.
- Representar adecuadamente a la empresa en sus relacionarse con el entorno.
- Visualizar el comportamiento de la organización frente al entorno que la rodea y diseñar estrategias.
- Difundir y manejar gran cúmulo de información interna y externa y hacerla llegar a las personas oportunas en el momento oportuno.

SABER ESTAR:

- Voluntad de cooperación.
- Disciplina.
- Ser ejemplo en el cumplimiento de las normas, reglas y procedimientos de la organización.
- Imparcialidad en los análisis.
- Manejo adecuado del estrés, tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre.
- Ser ejemplo en orientarse en su actuación por las políticas y los valores de la empresa.
- Anteponer los intereses de la empresa a los personales.
- Orientación hacia las oportunidades y no hacia los problemas.
- Integrar y coordinar, siempre que sea posible, los intereses de la empresa con los de los trabajadores.

QUERER HACER:

- Alto nivel de compromiso con su trabajo y con la empresa.
- Proactividad.
- Gran interés en el crecimiento de la organización, de los colaboradores y de su persona.
- Claridad en metas y objetivos de la organización.
- Iniciativa, espíritu emprendedor e interés por impulsar la creación y la generación de nuevos servicios.
- Perseverancia.

- Fuerte necesidad de logro, de obtener buenos resultados tanto en el ámbito organizacional como personal.
- Optimismo.

Estas competencias coinciden, en gran medida, con las competencias definidas por la UNESCO para afrontar el siglo XXI (Irigoín y Vargas, 2000), que son: el profesionalismo, la comunicación, el trabajo en equipos, la capacidad de planificar y organizar, la responsabilidad o capacidad de dar cuentas, la orientación al cliente, la creatividad, el interés tecnológico, el compromiso con el aprendizaje continuo, la visión, el liderazgo, la capacidad de dar poder o fortalecer, la capacidad de gerenciar el desempeño, la capacidad de construir confianza, la capacidad de juicio y toma de decisiones.

Bibliografía

- ANDRÁS BELMONTE, Francisco y CEREJIDO SAMO, Inmaculada. (2000). La gestión del talento. En *Capital Humano* No.138, noviembre.
- BITTEL A. y RAMSEY, C. (1998) Enciclopedia del management. Madrid Editorial Océano.
- CODINAS, Alexis. (1998) ¿Qué hacen los directivos y qué habilidades necesitan para un trabajo efectivo? En *Folleto gerenciales*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- COVEY, Stephen R. (1989) Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. Barcelona: Ediciones Piados.
- COOPER Cary y STRAUS, (2000) Alison. Cómo controlar eficazmente el estrés. Barcelona: gestión 2000.com
- CRAINER, Stuart Y DES Dearlove. (2000) La falta de talento directivo. Harvard DEUSTO Business Review No. 94 ene-feb.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly y RICK E. Robinson. (1996) Culture, time and the development of talent. En Robert Sternberg y Janet E. Davidson (Eds) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1998) Society, culture and person: systems view of creativity. En Robert Sternberg. *The nature of creativity*. Cambridge University Press.
- CUESTA SANTOS, Armando. (2001) Gestión del conocimiento, de competencias y de la organización que aprende: la era digital. La Habana: Editorial Academia.
- GARDNER, Howard. Y EMMA Laskin (1998) *Mentes líderes: una anatomía del liderazgo*. Barcelona: Piados.
- GOLEMAN, Daniel. (1998) What make a leader? En Harvard Business Review, nov-dic.
- HELLER, Kurt A. y E. HANY. (1997) German-chinese study on technical creativity: cross cultural perspectives. En J.Chan y U.R.Spinks (Eds) *Maximizing potential: Lengthening and strengthening our stride*. Hong Kong: The University of Hong Kong. Social Science Research Center.
- IRIGOIN, Margarita y VARGAS, Veranado (2002) Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones. Montevideo: Cinterfor.

- JERICÓ Pilar (2001). Gestión del talento. Madrid: Prentice may.
- LORENZO GARCÍA, Raquel (2000) Acerca de la problemática del talento. En *Investigaciones en Psicología*. Argentina, Buenos Aires.
- _____ (1999) Atención al alumno con talento en Perú. En *Ideacción* No. 14. España, Valladolid.
- LORENZO GARCÍA, Raquel Y MARTÍNEZ LLANTADA Marta. (2003) Creatividad y talento. En Marta Martínez Llantada (Compiladora) Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2003) Polémicas en torno al desarrollo del talento. En Marta Martínez Llantada (Compiladora) Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2003) ¿Talento, precocidad, superdotado o genio? En Marta Martínez Llantada (Compiladora) Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2003) Estrategias para el desarrollo del talento. En Doris Castellanos Simos (Compiladora) Talento: estrategias para su desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2000) Talent and creativity in science and innovation. A Cubans perspective. En *Connect*. UNESCO.
- _____ (1999) Talento para la ciencia: estrategia para su desarrollo. La Habana, Editorial Academia.
- _____ (1998) Propuesta para la atención a estudiantes talentosos en el aula. En *Colecciones CIAPRO* No. 5 Venezuela, Maracay.
- _____ (1998) Profesores para estudiantes talentosos. En *Palabra de maestro*. Perú. Lima. Derrama Magisterial.
- _____ (1997) Atención al talento en Cuba. En *Revista Varona*. La Habana: Universidad Pedagógica de la Habana.
- _____ (1997) El talento y la edad. En *Desafío Escolar*, Vol.3, No.2, México.
- _____ (1997) Creatividad y talento. La Habana: Palacio de las Convenciones de Cuba.
- _____ (1996) ¿Qué es el talento? *Educación*. No. 88, La Habana.
- _____ (1996) Identificación del talento: actualidad internacional. *Varona*, No. 22, La Habana.
- _____ (1996) A Educação do superdotado em Cuba. En *Integracao* No.17. Brasília.
- _____ (1995) El talento y sus indicadores. *Colecciones CIEAPRO*, No.2, Venezuela.
- _____ (1995) Atención al superdotado en Cuba. En *Ideacción* No. 6 España, Valladolid.
- NASH, Michael. (1995) Aumento de la productividad de los recursos humanos. Barcelona: Editorial Norma.
- PEREDA, Santiago: (1999) Dirección de Empresas pequeñas y medianas en el siglo XXI. Madrid: Ed: LID.
- ROJAS LÓPEZ, Miguel David (2004) Administración para ingenieros. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- ROBBINS, Stephen P. (2001) Comportamiento organizacional. México: Prentice Hall S.A.
- STERNBERG, Robert. (1999) Inteligencia exitosa. Buenos Aires: Paidós.

EL CARACTER COMPLEJO DE LA CREATIVIDAD: discusión sobre la visión Conductista radical

Thiago P. de A. Sampaio

Psicólogo

Alumno del curso de Maestría en Ciencias del Departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de São Paulo

Colaborador de la Clínica de Ansiedad del Instituto de Psiquiatría del Hospital de Clínicas de São Paulo – AMBAN-HC-FMUSP y Vicepresidente y Miembro del Comité Científico de la Asociación de Amigos, Familiares y Portadores de Trastornos de Ansiedad (APORTA)

Christina Cupertino

Doctora en Psicología

Profesora e Investigadora de la Universidad Paulista en las áreas de talento y creatividad

Coordinadora del Programa Objetivo de Incentivo al Talento

Socia fundadora del Consejo Brasileño para Superdotación (ConBraSD)

Resumen: Las diferentes bases filosóficas y concepciones de mundo y de hombre impiden una conceptualización unívoca de cualquier fenómeno humano que se encuadre en el campo del estudio psicológico, incluso, y porque no decirlo, principalmente, de la creatividad. La visión conductista radical de la creatividad parece especialmente interesante, considerando que su cuerpo teórico defiende la inutilidad del concepto de mente para explicar las acciones humanas, puesto que, en última instancia, nuestro comportamiento estaría determinado exclusivamente por el ambiente. Tomando en cuenta las bases filosóficas y epistemológicas, este artículo trata de comprender la visión conductista radical de creatividad y como surgen los comportamientos nuevos, así como también entender la creación artística bajo ese abordaje.

Inicialmente, es imprescindible aclarar la unión de dos autores con orientaciones tan diferentes en una misma publicación. ¿Qué pueden compartir una profesora/investigadora de la creatividad que defiende el abordaje existencial y un psicólogo partidario de una perspectiva - el conductismo radical - que hoy en día es tan rara en la actuación de los psicólogos, sino la posibilidad misma de discusión?

Nuestra convivencia comenzó en una relación profesora-alumno, durante una práctica de Taller de Creatividad ofrecido a los alumnos del 5º año de Psicología de la Universidad Paulista (Sao Paulo, Brasil). Esa área de práctica, básicamente vivencial, busca el desarrollo personal del alumno de Psicología, sensibilizándolo para las posibilidades de transformación que provocan las relaciones interpersonales y la escucha de lo diferente. Es el lugar para atender a la diversidad y donde ocurre el intercambio entre las experiencias vividas en clase y las diversas formas de pensamiento de los participantes, defensores de una multiplicidad de abordajes psicológicos. En este caso específico, surgió la oportunidad de presentar y debatir la visión de creatividad del conductismo radical.

El hecho de haberse establecido, a lo largo del año lectivo, el interés y el diálogo entre puntos de vista que los cánones tradicionales del pensamiento psicológico ponen en flagrante y radical oposición, nos llevó a producir un trabajo que permitiese aclarar equívocos en cuanto a lo que es la creatividad bajo la óptica conductista radical. Nuestra intención es proporcionar aquí la misma condición que deflagró el debate que vivenciamos a lo largo de nuestra convivencia, presentando un punto de vista poco explorado en los estudios de la creatividad, en función de una serie de ideas preconcebidas que existen sobre el conductismo radical, y que revimos a lo largo de nuestros contactos.

Entretanto, lo más importante es provocar una discusión que pueda contribuir para evidenciar el carácter **complejo** de la creatividad, cuya comprensión se ha buscado desde varios ángulos en diferentes dominios. Además, por tener como argumento el hecho de que la creatividad puede aprenderse, el artículo puede traer una contribución de relieve en cuanto a la discusión de las condiciones necesarias para que ocurra ese aprendizaje.

Varias orientaciones teóricas de la psicología utilizan conceptos como voluntad, conciencia, libre albedrío, *self*, entre otros, definiéndolos de diferentes formas de acuerdo a su visión de hombre y de mundo. La creatividad no escapa a esa regla, siendo un campo fértil para las especulaciones teóricas que tratan de definirla (Cupertino, 2001). Si entendemos el hombre como un ser repleto de energía sexual reprimida, que busca la realización de un deseo de forma “aceptable”, a través de una especie de negociación entre ciertas instancias psíquicas, entenderemos el fenómeno creativo de una manera; si encaramos el hombre como un ser “condenado a su libertad” y a la consecuente responsabilidad que eso implica, entenderemos la creatividad de otra forma; o aún, si consideramos que todo comportamiento humano está determinado por las contingencias del ambiente, y que, por lo tanto, la idea de creación original y voluntaria talvez no pase de una ilusión mantenida por relaciones de reforzamiento, tendremos una tercera concepción de la creatividad.

Normalmente, la creatividad se reconoce en las obras de arte, donde usualmente se refiere a la ‘genialidad del pintor’ o al ‘talento del músico’, encarando la creación como fruto de la subjetividad del artista. ¿Si nuestro comportamiento está determinado y modelado por el ambiente, cual sería el mérito del artista? Y todavía más, más allá de los límites del arte: ¿Quién o qué sería responsable por los cambios que el cotidiano humano ha sufrido desde su surgimiento?

Un análisis rápido de los planteamientos conductistas nos puede llevar a conclusiones precipitadas como la de que el conductismo ignora la existencia del comportamiento creativo. Por trabajar apenas con datos objetivos, sus supuestos no sustentan la comprensión de la creación artística ni de la creatividad.

Es muy común encontrar autores conductistas radicales que reclaman de la mala comprensión de esa teoría, por la confusión que se hace entre las dos vertientes: el *conductismo metodológico* y el *conductismo radical*. Gran parte de las críticas genéricas al conductismo se refieren, exclusivamente, a los planteamientos y concepciones del conductismo metodológico (Matos 1995; Kholenberg y Tsai, 2001; Skinner, 1975).

Este trabajo trata de mostrar lo que es la creatividad para el conductismo radical, lo que el conductismo radical entiende por creatividad o comportamiento creativo, su naturaleza, función, y como ocurre, diferenciándolo del conductismo metodológico.

EL CONDUCTISMO METODOLÓGICO

El Conductismo metodológico, creado por J.B. Watson, estudia el comportamiento humano y se basa en el realismo filosófico, que contrasta con el pragmatismo (característico del conductismo radical) por sustentar que hay un mundo real fuera de nosotros mismos que origina experiencias internas. De esta forma, no tenemos acceso directo al mundo real, sino apenas a las experiencias internas que él nos causa, a partir de las que formamos una representación del mundo real (representacionismo). En ese sentido, para un realista, le cabe a la ciencia descubrir la verdad sobre el mundo objetivo (externo).

Como realistas, los conductistas metodológicos distinguen el mundo objetivo del mundo subjetivo y, como les parecía que la ciencia trataba apenas del mundo objetivo, consideraban que la ciencia estaba constituida por métodos para el estudio del mundo “fuera” del sujeto. Si el realismo supone que el mundo objetivo está afuera, accesible a todos, mientras el mundo subjetivo de cada uno es diferente e inaccesible al otro, los conductistas metodológicos consideraban que el único camino para la ciencia del comportamiento serían los métodos objetivos, que recogiesen datos sensoriales sobre el mundo fuera del sujeto, un mundo que todos comparten y sobre el que podrían llegar a un consenso (Bawm, 1999). Estudiando solamente lo que se puede observar públicamente, el conductismo metodológico excluye el estudio directo de la conciencia, de los sentimientos y de los pensamientos (Kholenberg et al, 2001). No niega la existencia de la mente, pero le niega el *status* científico, al afirmar que no podemos estudiarla por su inaccesibilidad. Por lo tanto, no estudia las emociones, las sensaciones, el pensamiento y los demás eventos privados.

EL CONDUCTISMO RADICAL

El conductismo radical es la filosofía de la ciencia que sustenta el análisis experimental del comportamiento, compartiendo muchas propuestas del *pragmatismo*, principalmente en cuanto a sus planteamientos epistemológicos. Muchos filósofos influenciaron el conductismo radical de B.F. Skinner, entre ellos, William James, filósofo americano del inicio del siglo XX. Así como James, Skinner no hace ninguna suposición sobre el mundo real externo, indirectamente conocido. Esta teoría contrasta con el realismo por cuestionar la existencia de un mundo real fuera del sujeto y la posibilidad de "revelación" de la verdad última absoluta sobre este mundo.

Para James (1943), la verdad de un concepto reside en su capacidad de articular partes de nuestra experiencia y organizarlas y las consecuencias prácticas de adoptar una teoría como verdadera son las que determinan su adopción o no por determinado grupo de individuos.

Otra característica importante del conductismo radical es el *contextualismo*, o la idea de que no existen verdades atemporales, extrahistóricas y universales; la validez de una proposición varía de acuerdo al contexto en que está inserida. La naturaleza contextual del conocimiento de la realidad en el conductismo radical rechaza la idea de que la expresión del conocimiento de algo es una declaración de lo que es aquel objeto de conocimiento; la idea de que esto tenga una identidad permanente, como un ente *real* de la naturaleza (Skinner, 1974). De esta forma, comportamiento no es movimiento del cuerpo (concepción del conductismo metodológico) y sí, interacciones organismo-ambiente, y no hay forma de definir un comportamiento sin las circunstancias en las que ocurre.

Comportamiento y respuesta son diferentes. Para un conductista radical, la reacción de un organismo a un estímulo es una respuesta. Sin embargo, una misma respuesta puede caracterizar comportamientos completamente diferentes cuando ellos se mantienen debido a contingencias diferentes. Por ejemplo, dos hombres corren en la calle y, de esta forma, están emitiendo la misma respuesta; sin embargo, no sabemos cual es la función de esta respuesta en el contexto de cada uno de ellos. Al analizar las contingencias ambientales que actúan sobre su comportamiento, percibimos que uno de ellos está atrasado y emite la respuesta "correr" porque su ómnibus se va sin él y, el otro, se ejercita para un maratón. En este caso, los dos hombres emiten la misma respuesta, pero sus comportamientos son distintos.

Como uno de los dobleces del pragmatismo y del contextualismo en el conductismo radical, aparece el *funcionalismo*, entendido como el énfasis en la importancia de los efectos que las consecuencias le imprimen a la experiencia. Sin embargo, al contrario del mecanicismo del conductismo metodológico, la visión funcionalista no habla de **causa**, sino de **condiciones necesarias** para que ocurra el comportamiento, buscando las variables o condiciones de las que el comportamiento es una función (Matos, 1995). El conductista radical, al analizar un comportamiento, se pregunta cual es su función para el organismo en el contexto en el que está inserido, y no cual sería su causa.

Probablemente, lo que aleja más el conductismo radical del conductismo metodológico y de todos los abordajes psicológicos es la visión *no-dualista* de hombre: presenta una propuesta *monista* para comprender la interacción del hombre con el medio, que postula que el hombre no posee dos naturalezas, “mental y física” o “espiritual y material”.

El monismo puede ser idealista, al considerar apenas la naturaleza mental de las cosas, o fisicalista, al considerar apenas la naturaleza material. El conductismo radical es fisicalista y postula que el pensamiento y los demás actos considerados mentales son fenómenos de naturaleza física. Se pueden identificar en el espacio y en el tiempo y, por lo tanto, pueden ser abordados por la ciencias naturales (Matos, 1995; Baum, 1999).

Si para el conductista radical la única naturaleza de las cosas es la material, el concepto de mente no hace sentido. Eso hace que el conductista radical sea *no mentalista*. Los conductistas radicales afirman que pensamientos no causan comportamientos, pues son un tipo de comportamiento y están sujetos a las mismas relaciones de contingencia de cualquier otro tipo de comportamiento público o privado (Dougher y Hayes, 2002).

Al contrario del conductismo metodológico, que es mentalista, el conductismo radical, no mentalista, tiene como objeto de estudio los eventos privados. ¿Ya que sólo tenemos información del mundo a través de nuestros sentidos, por qué excluir las sensaciones del mundo interno y privilegiar las del mundo externo?

El conductismo radical contrasta con el realismo, el estructuralismo, el dualismo y el mecanicismo del conductismo metodológico (Dougher y Hayes, 2002). Su denominación “radical” se debe al hecho de negar radicalmente la existencia de algo que no tenga una existencia identificable en el espacio y en el tiempo (como mente, conciencia, cognición), y de aceptar integralmente todos los fenómenos comportamentales (incluso los privados) como objeto de estudio.

Conductismo radical y creatividad

Para muchos autores, la creatividad es uno de los medios principales por los que el ser humano se libera no solamente de sus respuestas condicionadas, sino también de sus elecciones corrientes (Arieti, 1976). Sin embargo, para el conductismo radical, el comportamiento está totalmente determinado por el ambiente, sin que haya posibilidad de que el individuo se libere de sus respuestas condicionadas. Esto no significa que el conductismo radical niegue los comportamientos que nunca habían sido emitidos, tanto por un individuo específico como por toda una especie, sino que lo que hace es darle una explicación alternativa a ese fenómeno, sin recurrir a explicaciones mentalistas e internalistas del comportamiento (Cruvinel, 2002).

“La mente creativa... Se trataba de un problema insoluble para la psicología del estímulo-respuesta porque, si el comportamiento fuese nada más que respuestas y estímulos, éstos podrían ser nuevos, pero no el comportamiento” (Skinner, 1974, p.100).

De esta forma, el mecanicismo del conductismo metodológico, que busca la causa de la respuesta en el estímulo que la precede, no podría concebir un comportamiento creativo. Skinner concluye: *“El condicionamiento operante resuelve el problema, más o menos como la selección natural resolvió problema semejante en la teoría de la evolución. Así como trazos accidentales, surgidos de mutaciones, se seleccionan por su contribución a la supervivencia, las variaciones de comportamiento también se seleccionan por sus consecuencias reforzadoras”* (Skinner, 1974, p.100).

La causa del comportamiento no es más que una reacción mecánica a un estímulo. Lo que determina la manera como una persona se va a comportar es su historia de reforzamiento, y el acto creativo, así como el surgimiento de nuevas especies, sería el resultado de mutaciones seleccionadas por su contribución a la supervivencia.

En este modelo, de **selección por consecuencias**, como el nombre lo sugiere, son las consecuencias y no el estímulo que antecede a la respuesta las que no solamente van a seleccionar sino también “causar” el comportamiento. El modelo de selección por consecuencias es importante porque, definitivamente, separa Skinner del mecanicismo (Andery, 2001).

Skinner se basa en Darwin para postular su modelo de determinación del comportamiento: mientras que Darwin busca explicaciones para el mantenimiento, extinción y surgimiento de las especies, Skinner quiere respuestas para el mantenimiento, extinción y surgimiento de comportamientos. La “selección natural” de Darwin, así como el modelo de selección por consecuencias de Skinner, es una **explicación histórica**, que se abstiene de causas inmediatas.

En la **explicación histórica**, la causa del evento no está presente en ningún lugar, sino que es toda una historia de eventos pasados (Baum, 1999). De la misma forma, en la selección por consecuencias, el comportamiento no se puede explicar apenas por un evento que lo antecedió sino por la **historia de las consecuencias** que ese comportamiento le causó a ese individuo en situaciones semejantes del pasado: *“...la teoría de la evolución brinda un modelo de explicación histórica, que es el tipo de explicación que se aplica al comportamiento operante. La historia de refuerzo y castigo es análoga a la historia de la selección natural, excepto que la primera opera sobre un tipo de comportamiento (población de acciones) durante la vida de un individuo, mientras que la segunda opera sobre una especie (población de organismos) a lo largo de muchas generaciones. Ambos conceptos substituyen explicaciones no-científicas que remiten a un agente inteligente y oculto, que guiaría el cambio evolutivo o comportamental.”* (p. 89). En ambas teorías, el ambiente es la determinante de la variación y de la selección, tanto de las características de la especie como de las características comportamentales de un individuo.

Skinner (1999) argumenta que, hasta el momento en que Darwin apareció con su teoría de la evolución, se creía que había una mente creadora del universo, responsable por la creación de las diferentes especies. Entonces, Darwin propuso que serían las contingencias de la naturaleza que crearían nuevas formas. Siguiendo esta idea, y sin negar la importancia de la determinación genética de comportamientos innatos, Skinner afirma que la mente creadora de diferentes comportamientos en individuos también es un mito, y que los comportamientos específicos de especies también evolucionan, al lado de sus características fisiológicas, anatómicas y morfológicas.

A partir de eso, Skinner postula la existencia de **tres niveles de selección**, que determinan el comportamiento humano. Según Andery, *“El comportamiento humano precisa explicarse a través de la interacción de variables que son **filogenéticas, ontogenéticas y culturales**”* (Andery, 2001, p.197, bastardillas nuestras).

El **nivel filogenético** se refiere a la historia de la especie, a las características recibidas de los antepasados, innatas, como el comportamiento instintivo, no aprendido, incondicionado, típico de la especie (Andery, 2001). Esta idea se opone a la idea de Watson y del conductismo metodológico de que el ser humano sería, al nacer, una *tabula rasa*.

El **nivel ontogenético** es el que se refiere a la historia personal del individuo. A partir de un repertorio comportamental innato, seleccionado filogenéticamente a través de la historia de millones de años de muchas generaciones ascendentes, la relación del individuo con las contingencias ambientales a las que se expone a lo largo de su vida determinará la manera como se comporta. El **modelado** del comportamiento ocurre en el nivel ontogenético a través de contingencias de refuerzo y castigo.

El **nivel cultural** de determinación comportamental es lo que diferencia el comportamiento humano del comportamiento de otros organismos. El hombre es el único organismo que presenta el tercer nivel de selección, y eso ocurre porque es la única especie que presenta el comportamiento verbal como característica: *“... los hombres capaces de tener un comportamiento verbal son susceptibles a un nuevo modo de selección por consecuencias: la selección que actúa sobre prácticas culturales... Los mecanismos que operan sobre cada individuo practicante son los de condicionamiento operante [**nivel ontogenético**]; entretanto, el criterio que permite mantener o no las prácticas es la supervivencia del grupo practicante [**y no del individuo, como ocurre en la ontogénesis**]. Eso trae una nueva forma de acción sobre el mundo”* (Andery, 2001, p.201).

La capacidad exclusivamente humana de comportarse verbalmente, determinada por la evolución de la especie, hace que su comportamiento sea extremadamente complejo, en comparación con el comportamiento de organismos de cualquier otra especie. Esa capacidad parece haber sido seleccionada a nivel filogenético, cuando individuos que no presentaban características que los acercase a la capacidad de emitir comportamientos verbales no sobrevivían o no obtenían éxito reproductivo.

Vemos así que, para un conductista radical, el comportamiento humano no está determinado apenas por el nivel ontogenético, a través del condicionamiento operante. Las determinantes del comportamiento humano complejo solamente podrán comprenderse tomando en cuenta variables que se articulan entre los tres niveles de selección. Las infinitas combinaciones entre los tres niveles de selección hacen que cada hombre, producido por esas determinaciones históricas pasadas, sea absolutamente único, con características particulares de comportamiento. Estamos hablando de otro fenómeno necesario para el surgimiento del comportamiento creativo, la **variación**.

Cuanto más variados sean los genotipos que una especie presenta, menos riesgo de extinción ella correrá, por estar preparada para los más variados cambios en el ambiente, habiendo mayor probabilidad de que algunos organismos se adapten a nuevas condiciones. De la misma forma, las variaciones comportamentales son importantes en el caso de cambios en el ambiente que le exijan nuevas habilidades a los individuos. Esos individuos, sobre los que opera la selección natural, se seleccionan cuando se han reproducido con cualquier tipo de variación que, entonces, con un cambio ambiental, se muestra adaptativa (Andery, 2001). Lo mismo ocurre con el comportamiento, en nivel operante, en la selección por consecuencias. *“Teniendo en cuenta que el medioambiente nunca permanece igual, está en constante cambio, la variación del comportamiento probablemente tuvo un gran valor adaptativo para la supervivencia de los organismos, siendo una característica seleccionada filogenéticamente. Hunziker y Moreno (2000) resaltan que variación y selección son procesos complementarios, ambos necesarios para la adaptación y la supervivencia de los individuos.”* (Cruvinel, 2002, p.139)

Cuanto más “estable” sea el ambiente de un organismo, “menor” será la variación. A pesar de eso, la variación nunca dejará de ocurrir, porque es inherente al comportamiento. *“La propiedad del comportamiento que hace que el modelado sea eficaz es que el comportamiento es variable. No hay dos respuestas idénticas, el reforzamiento de una única respuesta produce un espectro de respuestas, cada una de las cuales difiere de la respuesta reforzada a lo largo de dimensiones tales como topografía (forma), fuerza, magnitud y dirección. Algunas de esas respuestas están más cerca que otras de la respuesta que será modelada y pueden seleccionarse para reforzarse la próxima vez”* (Catania, 1992 apud Barba, 2002 p.1).

Con lo que se ha expuesto hasta aquí podríamos entender que **el acto creativo**, o sea, la respuesta que nunca había sido emitida antes, es una característica de todo y cualquier comportamiento, pues cada respuesta es única. Sin embargo, pequeñas variaciones entre respuestas no se reconocen como un acto creativo, y, la mayoría de las veces, no son ni siquiera percibidas. ¿Qué es lo que hace, entonces, que una variación sea significativa a punto de considerarse un acto creativo?

Como ya vimos, el hecho de que siempre haya algún tipo de variación entre las diferentes respuestas en un comportamiento permite que cambios en el ambiente del individuo pasen a reforzar diferencialmente una respuesta más específica entre todas aquellas que, en las contingencias anteriores, eran igualmente reforzadas (y, por eso, pertenecientes a la misma clase funcional). Así,

un acto creativo es aquella respuesta que caracteriza la variación específica que se seleccionó. Para que un acto sea creativo, **él debe ser la respuesta variable que pasó a recibir reforzamiento diferencial en perjuicio de las otras variaciones de la misma clase de respuestas reforzadas hasta el momento.**

Sin embargo, "...la creatividad (...) es sensible a las consecuencias que produce, pudiendo ser seleccionada y mantenida por reforzamiento." (Cruvinel, 2002, p.138). En ese caso la selección por consecuencias estaría actuando directamente sobre la creatividad, de lo que se concluye que la creatividad en sí misma es un comportamiento operante. El ambiente, en vez de reforzar respuestas semejantes, seleccionando comportamientos "estereotipados", actúa de modo tal que apenas se refuerzan las respuestas que nunca fueron emitidas por el organismo. En este caso, **la variación entre las respuestas**, y no una clase específica de respuestas, es el comportamiento operante reforzado. Un individuo expuesto a esas contingencias ambientales emitiría mayor cantidad de respuestas diferentes entre sí y sería considerado un individuo creativo.

El condicionamiento operante de comportamientos nuevos o diferentes ha sido estudiado experimentalmente por un área denominada **Variabilidad Comportamental** (Cruvinel, 2002), de la que trataremos más adelante.

Entendiendo la 'variación' como el apareamiento inicial de cambios en una o más propiedades de una respuesta, tendremos que 'variabilidad' es la selección y el mantenimiento de esa variación. En este sentido, la creatividad, para un conductista radical, sería la propia "variabilidad comportamental".

Estudios recientes han llevado a un cambio en la comprensión de la variabilidad comportamental por parte de los conductistas radicales. Antes, la variabilidad se veía como una simple consecuencia de la no presentación del refuerzo que el organismo habitualmente obtiene cuando emitía una respuesta específica. Hoy, cada vez más, se entiende que la **variabilidad comportamental** es un **comportamiento operante**, por el hecho de que la propia variabilidad puede ser seleccionada y mantenida por contingencias de reforzamiento (Schoenfeld et al., 1966; Schwartz, 1982; Page e Neuringer, 1985; Morris, 1987 apud Barba, 2002).

De esta forma, "*Es más probable que haya mutaciones cuando se controla un medio menos preciso o cuando se incentivan perturbaciones*" (Skinner, 1999, p.386), y en este medio, el individuo presentaría un alto índice de emisión de ese comportamiento operante (variabilidad comportamental), caracterizándose como un individuo creativo.

"*La variabilidad es (...) propiedad de un conjunto de respuestas...*" (Barba, 2002 p. 5). Así como la variación, la variabilidad es un **concepto relacional**. Para decir si hay variabilidad comportamental, precisamos, como mínimo, dos respuestas. La variabilidad "*...es propiedad de la serie de valores correspondientes a las ocurrencias particulares de cada una de ellas, relativamente a una dimensión particular*" (Barba, 2002, p. 5): siempre que haya más de una respuesta, habrá variación.

Sin embargo, sólo diremos que hubo variabilidad cuando una propiedad de esas respuestas sea seleccionada por las consecuencias diferenciales a las que se expone. No es por otro motivo que se define variabilidad comportamental como un comportamiento operante. Las consecuencias a las que se exponen las respuestas serán ofrecidas por el ambiente y el ambiente podrá actuar como una nueva selección en la gama de diferentes respuestas que se seleccionaron por tener la propiedad específica exigida por el medio, exigiendo nuevas propiedades y en diferentes dimensiones (fuerza, forma, magnitud, dirección). Ese proceso ocurre infinitamente.

Un procedimiento común en estudios experimentales de variabilidad es presentar el refuerzo condicionado a la emisión de respuestas o secuencias de respuestas que difieran de las respuestas o secuencias emitidas anteriormente, en relación a una de las propiedades que caracterizan dichas respuestas o secuencias (Schoenfeld et al., 1966; Schwartz, 1982; Page y Neuringer, 1985; Morris, 1987 apud Barba, 2002). En estos estudios, el experimentador define el grado de diferencia de la respuesta que será reforzada con relación a las otras y la forma de medir esa diferencia de acuerdo a sus propios criterios arbitrarios y ellos demuestran que se puede aumentar la probabilidad de emisión de respuestas nuevas a través del procedimiento de reforzamiento diferencial que describimos.

Entonces, para el conductismo radical, la creatividad es un comportamiento operante determinado por las contingencias ambientales históricas presentes en los tres niveles de selección: filogenético, ontogenético y cultural. En cuanto al segundo y tercer nivel de selección, si en determinada comunidad, los individuos son reforzados al emitir respuestas diferentes a las esperadas para un determinado estímulo, tendremos un alto índice de 'Variabilidad Comportamental' en ella y esos individuos se podrán considerar creativos.

El comportamiento creativo ocurre cuando existe un reforzamiento contingente a su emisión. Eso no significa que necesariamente haya contigüidad espacial-temporal entre la respuesta (por ej.: pintar un cuadro) y el estímulo reforzador contingente a ella, y ni siquiera que el reconocimiento de la comunidad verbal (fuente de reforzamiento social) sea la única contingencia reforzadora responsable por la selección y mantenimiento de ese comportamiento. En algunos casos, ella puede estar ausente o incluso imprimirle efectos punitivos. Tenemos como ejemplo muchas de las grandes personalidades del arte, que no tuvieron ningún reconocimiento mientras eran vivas y no por eso dejaron de producir. El análisis de las contingencias que mantienen el comportamiento creativo constituye un procedimiento de extrema complejidad, dada la enorme gama de estímulos reforzadores y punitivos aparentemente contingentes a la respuesta creativa y la singularidad de la historia de relación del individuo con el ambiente en los tres niveles de selección.

Además de haber siempre una relación funcional entre la respuesta creativa y sus consecuencias en el individuo, el grado de creatividad disminuye o aumenta dependiendo de la exigencia de las contingencias de reforzamiento vigentes (Cruvinel, 2002). Una consecuencia importante de eso es que el comportamiento creativo, e incluso la creatividad propiamente dicha, por ser comportamientos

operantes, **pueden ser aprendidos**. Para eso bastaría crear contingencias ambientales que reforzasen comportamientos originales y/o castigasen los estereotipados: *“Analizando la historia individual y genética responsable de nuestro comportamiento, podemos aprender a ser más originales. La tarea no es pensar nuevas formas de comportamiento, sino crear un ambiente en el que sea más probable que ocurran (Skinner, 1999, p.401).* De esta forma no se tendría control de los comportamientos en sí, sino de la mayor ocurrencia de comportamientos nuevos, creativos y originales. Incluso porque, el propio acto de pensar en nuevas formas de comportamiento sería el acto creativo y no la emisión del comportamiento propiamente dicho, puesto que, en este caso, el comportamiento ya sería esperado.

Entretanto, si tomamos en consideración la singularidad de la historia de relación de cada individuo con su ambiente en los tres niveles de selección por consecuencias y la imposibilidad de control total de esas variables dentro de cualquier comunidad, veremos que, en la práctica, el arreglo de contingencias que aumentan la probabilidad de comportamientos creativos o castigan los estereotipados, a pesar de ser posible, no es simple.

La creatividad en el arte

Como vimos, el conductismo rechaza la idea de una “mente creativa” para explicar la creación de obras de arte, ofreciendo una explicación alternativa para ese fenómeno y comparando la idea de la mente creativa del artista, en otro plano, con la de una mente creadora de las diferentes especies. *“La multiplicidad de formas de vida se provoca, en términos de mutación y selección, sin apelar a ningún designio previo. Existen elementos comparables en el comportamiento del artista que producen trabajos originales” (Skinner, 1999, p.385).*

Siguiendo esta idea y hablando exclusivamente de la poesía en ‘Lectures of Having a Poem’, Skinner (1999) afirma: *“Las cosas vivas en la superficie de la tierra muestran una fantástica variedad – mucho más allá de la variedad de los trabajos de Shakespeare – y, durante mucho tiempo, se atribuyeron a una mente creativa” (p.399).*

No sorprende que las ideas de Skinner sobre la creación artística hayan encontrado fervorosos opositores. Él le quita al artista cualquier tipo de mérito por su creación: *“Parece que se le saca alguna cosa al poeta cuando su comportamiento está determinado por su historia personal y genética. Solamente una persona que realmente inicia su comportamiento puede reivindicar la libertad de hacer tanto y merece crédito por cualquier conquista. Si el ambiente es la fuerza inicial, él (el artista) no es libre y hay que adjudicarle el crédito al ambiente” (idem, p.398).*

Skinner llega a relacionar, metafóricamente, el poeta que “hace” (tiene) un poema a la madre que “hace” (tiene) un bebé. Ambos son creaciones. Entretanto, ambos pueden explicarse históricamente y pocos resultados de esa creación se le pueden atribuir a los individuos.

La madre que “hace” (tiene) un bebé, *“...no es responsable por el color de la piel, el color de los ojos, la fuerza, el tamaño, la inteligencia, los talentos o cualquier otra característica del bebé. Ella le dio la mitad de los genes, pero ella los adquirió de sus padres. Claro que podría haber perjudicado el bebé...podría haber adquirido rubéola, usado drogas... pero ella no hizo ninguna contribución positiva”* (idem, p.398).

Comparándose con el poema: *“Componer un poema, como tener un bebé, es, en gran parte, una cuestión de exploración y descubrimiento y ambos - poeta y madre - frecuentemente se sorprenden con lo que produjeron. Y como el poeta no es consciente del origen de su comportamiento, es probable que lo atribuya a la mente creativa, mente inconsciente o tal vez a una mente que pertenezca a otra persona”* (idem, p.400).

Para Skinner, la madre es apenas un lugar en el que ocurre un proceso biológico muy importante, sin que haya ningún mérito o intencionalidad de esa madre frente al producto, en este caso, el hijo. El poeta también es un lugar, un *locus* en el que ocurre una configuración específica de ciertas causas genéticas y ambientales que, juntas, tienen un efecto común, el poema. Ese análisis de la creación de un poema puede generalizarse a las demás actividades artísticas e incluso a las no artísticas. El mérito personal y, en última instancia, el libre albedrío en sí, se tratan como un mito. Pensar que tenemos mérito por nuestros hechos y que somos, de alguna forma, libres para tomar nuestras decisiones (por lo tanto, responsables por ellas), es un comportamiento seleccionado por las consecuencias durante nuestras vidas. No es difícil darse cuenta de como ese comportamiento (pensamiento) ha sido importante para el mantenimiento de las sociedades humanas.

De la misma forma, las personas también miran las pinturas por las consecuencias de dicho acto (Skinner, 1999). Para cualquier persona, algunas pinturas son reforzadoras y otras no. Para algunas, ninguna pintura será realmente reforzadora, de manera que las mire poco y prácticamente no emita comportamientos que tengan como consecuencia una mayor probabilidad de verlas, como por ejemplo, ir a una exposición de arte o a un museo. Además, la combinación de la historia individual en los tres niveles de selección, de cierta forma, determinará lo que será reforzador o no para ese individuo. O sea, *“...nosotros somos reforzados por las pinturas por razones idiosincrásicas”* (Skinner, 1999, p.381).

CONSIDERACIONES FINALES

Todo lo que se dijo hasta aquí demuestra que el conductismo radical tiene una visión bastante particular de la creatividad. Lo que más diferencia el conductismo radical de otras teorías psicológicas es el 'no mentalismo', que implica una serie de otras diferencias en la concepción de temas más específicos del fenómeno humano. La sustentación de que su noción de comportamiento abarca la comprensión de toda la complejidad de las acciones humanas implica el alejamiento del conductismo radical de las demás teorías psicológicas en cuanto a conceptos como 'pensamiento', 'significado', 'psiquis' y 'creatividad'.

Otra diferencia fundamental que este trabajo presenta entre el conductismo radical y otras teorías psicológicas es el determinismo ambiental e histórico del comportamiento humano. Conceptos como, 'intención', 'voluntad', 'conocimiento', 'inteligencia', 'conciencia', 'libre albedrío', 'responsabilidad', 'mérito' y 'culpa', acaban comprendiéndose de manera muy particular en el conductismo radical.

Según se ha presentado aquí, el criterio pragmático de verdad puede encuadrarse como otra característica importante del conductismo radical en la diferenciación de sus concepciones ante las demás teorías. Su concepción de 'verdad' y 'conocimiento científico o conocimiento válido' implica una manera particular de comprender el mundo. Por lo tanto no se extraña que la visión conductista radical de creatividad desentone de modo significativo de la mayoría de visiones que hay sobre el tema, inclusive las de sentido común.

Por otro lado, algunos aspectos que se plantearon ofrecen una condición de diálogo con abordajes que defienden la comprensión de la creatividad como un fenómeno complejo, que se debe entender en sus múltiples encadenamientos, que propician configuraciones específicas de relación entre el sujeto y el ambiente, cuyo resultado sería el comportamiento creativo. Entre esos aspectos podemos enumerar la condición histórica y contextual del comportamiento creativo, y la visión no mentalista y monista de ese abordaje que, a pesar de su carácter fisicalista, evita la separación entre sujeto y mundo, característica de otros abordajes psicológicos.

El conductismo radical propone una visión alternativa de hombre y de mundo, que sirve de base para una comprensión diferente de los fenómenos 'mentales' o 'psíquicos', como la creatividad. Debe haber concordancia con los planteamientos básicos del conductismo radical para que se pueda cogitar la aceptación de que la creatividad equivale a la variabilidad comportamental, sobre la que el ambiente, representado por la historia genética, personal y cultural, actuaría de manera determinante, sin participación voluntaria del 'individuo creativo'.

En el campo del arte, ese pensamiento sugiere semejanzas con la idea medieval de que el artista era apenas el *locus* propicio para la manifestación de Dios que se evidenciaba en la grandeza de la obra. En ambos casos, el artista en sí no merece crédito por la obra producida, siendo que los créditos deberían ser delegados a Dios o a la historia de selección en los tres niveles de determinación.

En la era moderna, con la creencia en la determinación interna de los comportamientos, tanto en las ciencias como en el sentido común, se pasó a atribuirle un valor al productor de la obra, un valor vinculado al propio valor atribuido a la obra. O sea, las obras 'más originales' denotaban 'mayor creatividad' que los que las producían. Así, la creatividad aparece como algo que el artista posee, en mayor cantidad, existiendo en una dimensión 'no-física', así como la propia mente, la conciencia, o la personalidad. Y poseer eso que se denomina creatividad, explicaría por que determinado artista es capaz de producir obras tan originales. Para el conductista radical esa sería una pseudo explicación, caracterizada por una inversión, característica de las teorías mentalistas. O sea, para un conductista radical, decimos que un artista es creativo por la originalidad de sus obras y no que sus obras son originales porque el artista es creativo. La inversión mentalista genera un pensamiento circular por el que se crea un adjetivo para el comportamiento, que es súbitamente transformado en sustantivo, y en la causa de dicho comportamiento. Eso ocurre no sólo con la creatividad, sino también con la inteligencia, la personalidad y la voluntad, entre otros.

Otro aspecto importante que se destacó en este trabajo y que merece algunas consideraciones es el hecho de que, para el conductismo radical, no sólo el comportamiento creativo en sí, sino la propia variabilidad comportamental (creatividad), son pasibles de aprendizaje operante, una vez que sufren la acción de contingencias ambientales.

Considerado que los objetivos de este trabajo han sido alcanzados satisfactoriamente y que el lector que llegó hasta este punto encontró contingencias reforzadoras en el texto que mantuvieron su comportamiento de leerlo, concluimos con una citación de B.F. Skinner (1999): *"Si mi historia genética y personal hubiese sido diferente, yo debería tener una reprensión diferente. Si merezco algún crédito, es simplemente por haber servido de lugar en el que ciertos procesos pudieron ocurrir. Debo interpretar su gentil aplauso bajo esta luz"* (p.401).

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERY, M,A,P. (2001) O modelo de seleção por consequências e a subjetividade. In: BANACO, R,A (org). *Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. 1º ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- ARIETI, S. (1976) *Creativity: The Magic Syntesis*. New York, Basic Books.
- BARBA, L,S. (2002) Variabilidade Comportamental Aprendida. <http://www.usp.br>.
- BAUM, W. (1999) *Compreender o Conductismo: Ciência, Comportamento e Cultura*. Porto Alegre, Artes médicas.
- CRUVINEL, A,C; SADI, H,M; MEDEIROS, M,A. (2002) *Variabilidade Comportamental: Uma Introdução*. In: TEIXEIRA, A.M.S. (org). *Ciência do Comportamento: conhecer e avançar*. Santo André, SP, ESETec Editores Associados.
- CUPERTINO, C.M.B. (2001) *Criação e formação: fenomenologia de uma oficina*. São Paulo, Editora Arte & Ciência.
- DOUGUER, M,J; HAYES, S,C. (2000) *Clinical Behavior analysis*. In: DOUGUER, M,J (editor). *Clinical Behavior analysis*. Reno, Nevada, Context Press, pp. 11-25.
- JAMES, W. (1943) *A filosofia de Willian James: selección de suas obras principais*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- MATOS, M,A. Conductismo metodológico e conductismo radical. In: RANGE, B (org). (1995) *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, Editorial PSY.
- MICHELETTO, N. (2001) Variação e selección: as novas possibilidades de compreensão do comportamento humano. In: BANACO, R,A (org). *Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. 1º ed. Santo André, ESETec Editores Associados.
- SKINNER, B,F. (1999) A Lecture on "Having" a Poem. In: SKINNER, B,F. *Cumulative Record: Definitive Edition*. Massachusetts, pp. 391-401.
- _____. (1999) Creating the Creative Artist. In: SKINNER, B,F. *Cumulative Record: Definitive Edition*. Massachusetts, pp.379-89.
- _____. (1974) *Sobre o Conductismo*. São Paulo, Cultrix.

EL DRAGÓN DE FUEGO FRÍO

Lisi, 9 años (Mendoza, Argentina)

Había una vez, un lugar llamado Suhrntar en el que habitaba un dragón que tiraba fuego. Pero el fuego era frío.

Después de haber pasado un tiempo, aproximadamente 16 años, el dragón empezó a destruir la aldea de Suhrntar. El jefe de la misma, tenía que hacer algo para que el dragón no destruyera la aldea.

En la aldea vivían unos niños que soñaban con ser héroes, ellos tenían 16 años y su familia era muy pobre. El jefe de la aldea, mandó a dos guardias para que pusieran carteles de recompensa por la captura del dragón, en él que decía: RECOMPENSA DE 100.000 Ptas. A quién mate al dragón.

Apenas se enteró la familia pobre Char, Luis y Tom fueron a hablar con el jefe de la aldea y le dijeron que matarían a la bestia. Al otro día Char, Luis y Tom salieron rumbo a la montaña, en ese momento Luis dijo no matemos al dragón y Tom le preguntó porqué, porque el jefe nunca tendría tantas pesetas para darnos, es verdad dijo Tom, está bien lo encerraremos en una cueva y si no nos pagan lo liberamos, dijo Luis, NO! nos haremos amigos y lo tendremos como mascota en la montaña, aclaró Char. Esa es muy buena idea contestó Tom. Después de caminar 10 millas los chicos se encontraron con una gran cola con muchas arrugas. Ellos quedaron inmóviles y cuando levantaron la cabeza vieron al dragón, entonces sacaron sus espadas y Luis empezó a hablarle al dragón - ¿Quieres ser nuestra mascota?-, y le tiró un trozo de carne que llevaba en la bolsa de provisiones.

El dragón atrapó la carne en el aire y se la comió, luego rugió y los chicos se asustaron tanto que a Tom se le mojaron los pantalones, pero enseguida tomó valor y le preguntó a Luis, Dijo Sí o No, creo que dijo Sí contestó Luis, cómo lo sabes preguntó Char?, por que hasta ahora no nos ha comido a nosotros, bueno dijo Tom, y dirigiéndose al animal le dijo: entonces si quieres ser nuestra mascota las reglas son: **NO MATAR PERSONAS Y NO DESTRUIR LA ALDEA Y SI QUIERES CON TU MAGNÍFICO FUEGO FRÍO PUEDES CONSTRUIR CASAS Y PUENTES.**

Tom le dijo a sus hermanos, denle toda la carne que hay en la bolsa. Luego de dos días los chicos regresaron a la aldea y le contaron a todos lo que le había sucedido, pero los aldeanos no les creían, entonces entre los tres comenzaron a silbar con un instrumento de viento y a los cinco minutos apareció el dragón volando, Char le dijo al jefe de la aldea que ya lo habían vencido de otra forma, en vez de aplicar violencia hablamos con él y nos hicimos amigos.

El dragón fue la mejor mascota y constructor de la aldea. Aunque no lo crean el jefe de la aldea pagó solo 5.000 Ptas.- de las 100.000 que había prometido, pero a los chicos no les molestó porque tenían a su mascota que la llamaron DRAFF (Dragón Fuego Frío), que los protegía de todo peligro.

Los niños transmitieron a todos los habitantes de la aldea este mensaje:

LAS COSAS NO SE ARREGLAN CON VIOLENCIA, ES CONVENIENTE HABLAR PARA QUE TODO SE SOLUCIONE MÁS FACIL.

EL REGALO DE REYES MAGOS

Alba, 10 años (Valladolid, España)

Laura era una niña de ocho años. Una pena hacía sombra en su corazón. Sus padres hacía unos meses que se habían separado. Ella vivía a diario con su madre y los fines de semana que podía (porque no estaba enferma) se iba con su padre.

Las Navidades se acercaban y ella no podía superar su pena.

Un jueves cualquiera, por la tarde, estando en casa, su madre le preguntó:

- ¿Qué les vas a pedir a los Reyes Magos?.

Ella le respondió:

No sé, voy a escribir la carta.

De pronto una idea se le vino a la cabeza: ¡pedirles que sus padres se reconciliaran!.

Ella sabía que eran cosas de mayores y que no debía meterse en ello, pero aun así la idea era estupenda.

Cuando ellos le preguntaron qué juguetes se había pedido, ella respondió:

- He pedido, pero no juguetes. He pedido algo completamente distinto. He pedido algo especial.

El día 6 que caía en sábado, cuando su padre la fue a buscar, Laura notó un brillo especial en los ojos de su madre; estaban llorosos y para ella era como ver una estrella fugaz en los ojos de su madre. Y le pareció que sus padres se miraban por fin llenos de complicidad y ternura.

EL MUÑECO DE NIEVE Y BOBI

Ana Cristina, 6 años (Cáceres, España)

Érase una vez un muñeco de nieve que se llamaba Nieve. Se escapó al parque, pero como hacía sol estuvo a punto de derretirse. Una niña muy mal educada se lo encontró y se lo llevó a su casa, lo metió en agua caliente, estuvo a punto de derretirse pero un perro que se llamaba Bobi lo encontró a tiempo y lo cogió suavemente de la bufanda y se lo llevó a su dueña que lo entró a su casa y lo bañó en agua fría y así fue como el perro Bobi salvó la vida al muñeco de nieve.

Y colorín colorado este cuento se ha terminado.

JON Y JERONIMO

Jon, 10 años (Alava, España)

Jon y Jerónimo son dos amigos que trabajan en la policía. Jon es un poco gordo, tiene tres pelos, ojos azules, es alto, tiene la cabeza gorda, es simpático, un poco tonto, muy bueno y es muy fuerte.

Jerónimo no es tan fuerte, es muy rápido y escurridizo, generoso, listo, tiene cuatro pelos, ojos marrones, y es muy atento.

¡Jon y Jerónimo! vengan acá dijo el jefe de los policías.

Al instante acudieron ante el jefe.

Tienen que ir a capturar a Ase el asesino, carterista, ladrón y terrorista mas buscado en el mundo. Nos han dicho que los de la estación de autobuses que le han visto, así que no debe andar muy lejos. ¡Búsquenle! pero antes cojan esta foto suya, dijo el jefe de policía.

Entonces fueron a por Ase, el criminal lo oyó todo y se fue por la otra punta de Vitoria, para poder huir. Entonces Jerónimo dijo:

Pensemos como un caco, nos habrá oído. ¡Vayamos al otro extremo de Vitoria! Al llegar le vieron atracando un coche.

¿Hacia dónde iba Ase? Preguntó Jon al dueño del coche. Hacia La Coruña, respondió el dueño que se había quedado en la calle, y estaba enfadadísimo

Inmediatamente Jon y Jerónimo fueron a seguir al coche. Iban a 80 Km./h y vieron a Ase en el coche de enfrente. Lo despistaron de tal manera que Ase se estrelló. Entonces Jon y Jerónimo lo atraparon y lo llevaron en su coche, (se olvidaron de esposarlo) y al llegar el coche a un semáforo en rojo, Ase se bajo del coche y se escapó,

Jon se dio cuenta y dijo ¡Que se nos escapa!

¡A buenas horas! el jefe no nos va a dar el sueldo, nunca más.

Al final decidieron largarse a Andalucía a buscar un nuevo trabajo, cogieron el auto y se fueron, pararon en un área de servicio, y nada más entrar vieron a Ase una vez más, estaba tomándose una Coca cola, le esposaron y directamente se fueron a la comisaría de policía, y fueron ascendidos como los mejores agentes de España.

AVENTURA INVERNAL

Cocó, 9 años (Mendoza, Argentina)

Durante unas vacaciones de invierno, Clarisa, sus padres y sus primos se encontraban descansando en Bariloche. Allí se dedicaban a esquiar, a realizar caminatas y a conocer todos los lugares posibles.

Una tarde cuando se encontraban jugando a los pies de un cerro, Mariana, la mayor del grupo, propuso al resto escalar la montaña en busca de los últimos claveles del aire del año. Todos estuvieron de acuerdo porque el cerro no era muy alto, pero, por precaución, decidieron marcar el punto de partida con un tronco de árbol. Después de un rato de andar, casi ni notaron los primeros copos de nieve que comenzaron a caer y continuaron marchando con cantos y bromas. Al cabo de dos horas la nevada aumentó y fuertes ráfagas de viento helado los asustaron y obligaron a regresar. Fue entonces que descubrieron que estaban desorientados: la nieve había cambiado el aspecto del lugar.

Matías propuso continuar hacia la cima, pues, en la distancia había creído divisar la silueta de una casa. Mientras avanzaban distinguieron con más claridad los muros de una propiedad enorme que parecía un castillo y venciendo el temor que los invadía se aproximaron lentamente al pórtico de entrada.

Cuando franquearon el acceso escucharon una voz que les decía: “Pasen niños, no permanezcan afuera ni un minuto más con esta tormenta”. Los chicos temblando de miedo y frío pasaron y encontraron una habitación muy grande y extraña, pero, a la vez, muy cálida y reconfortante, con un hogar a leña encendido. Una anciana mujer los recibió y les ofreció secar sus ropas y calzados mojados y una buena ración de alimentos. Allí conocieron su historia: era el ama de llaves de un noble europeo que, enamorado del lugar, había levantado esa propiedad para residir durante sus viajes de descanso en la Patagonia. La bondadosa mujer los cobijó hasta la mañana siguiente en que con mejor tiempo pudieron emprender el regreso cuesta abajo.

Sus padres, muy preocupados, habían salido ya en su busca guiados por un grupo de oficiales de Gendarmería Nacional y los encontraron a mitad de camino pues habían encontrado e interpretado la señal del tronco colocado por los chicos al partir. **FIN.**

EL HUERTO QUE NICK SEMBRÓ

Carlos, 13 años (Córdoba, España)

Este es el huerto que Nick sembró:

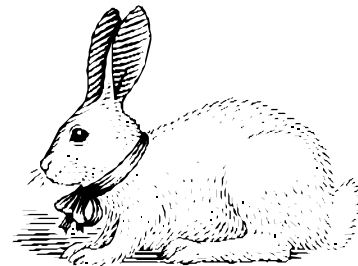


Allí había zanahorias



En una de las hileras del huerto que Nick sembró.

Ahi vivía un conejo



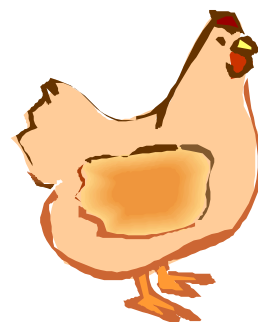
Al que le gustaban las zanahorias

De una de las hileras del huerto que Nick sembró.

Una gorda gallina estaba picoteando

Asustó al buen conejo

Al que le gustaban las zanahorias



De una de las hileras del huerto que Nick sembró.

Un astuto ladronzuelo que pasaba por allí

Cogió a la gorda gallina que

Asustó al buen conejo

Al que le gustaban las zanahorias

De una de las hileras del huerto que Nick sembró.

Un rechoncho policía que iba patrullando

Atrapó al astuto ladronzuelo que

Cogió a la gorda gallina que

Asustó al buen conejo

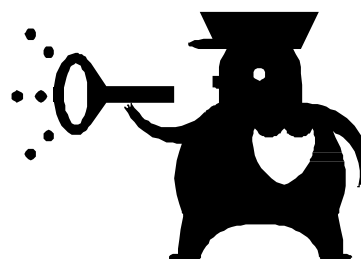
Al que le gustaban las zanahorias

De una de las hileras del huerto que Nick sembró.

Todo aquello lo vió un buen amigo

Del rechoncho policía que

Atrapó al astuto ladronzuelo que



Cogió a la gorda gallina que

Asustó al buen conejo

Al que le gustaban las zanahorias

De una de las hileras del huerto que Nick sembró.

Una cotilla vecina se enteró de esta historia

Por medio de un buen amigo de

Un rechoncho policía que

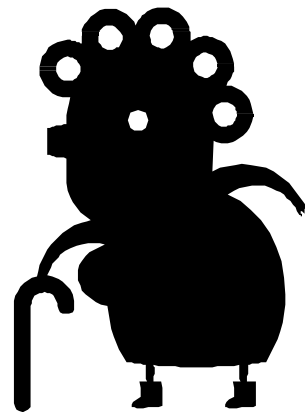
Atrapó al astuto ladronzuelo que

Cogió la gorda gallina que

Asustó al buen conejo

Al que le gustaban las zanahorias

De una de las hileras del huerto que Nick sembró.



Un médico estaba curando en el hospital

A la cotilla vecina que se enteró de todo

Por medio de un buen amigo de

Un rechoncho policía que

Atrapó al astuto ladronzuelo que

Cogió a la gorda gallina que

Asustó al buen conejo

Al que le gustaban las zanahorias

De una de las hileras del huerto que Nick sembró.



Un editor imprimió esta historia gracias

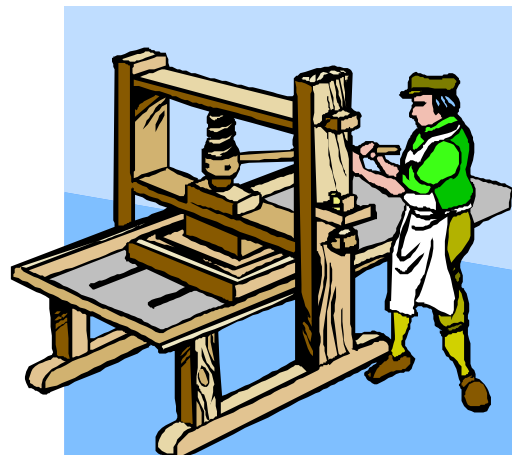
Al médico que curó

A la cotilla vecina que se enteró de todo

Por medio de un buen amigo de

Un rechoncho policía que

Atrapó al astuto ladronzuelo que



Cogió a la gorda gallina que

Asustó al buen conejo

Al que le gustaban las zanahorias

De una de las hileras del huerto que Nick sembró

Este fué el huerto que Nick sembró



UN AMOR DE PERROS

Paloma, 10 años (Río Negro, Argentina)

Era un día hermoso de calor pero a nadie le importaba porque tenían el río ahí nomás.

Brisa, mi perra, estaba en celo e hicimos una reunión pero de perros ya se deben haber dado cuenta de que la reunión que hicimos es para que mi perra consiguiera un perro. Estaban todos: caniches, pepe, viejo pastor inglés, etc.

Nos encantó un viejo pastor inglés, llamado Onix. Era un perro hermoso, con colores grises en su cabeza y blanco en sus patas y cuerpo. Los perritos querían seguir paseando pero nosotros estábamos entusiasmados y no nos daban bolilla nos re- enojamos con los perros.

Bueno la familia estaba muy contenta por la pareja ¡JajaJa! pareja de perros. Brisa y Onix se amaban, bueno ahora es la hora de que hagan sus propios perritos.

En fin. Al final gracias a dios lo hicieron y después de cuatro meses nacieron diez lindos perritos, seis hembras y cuatro machos, como resultado de un amor de perros.

RAYITO, LA LINTERNA

Jesús, 7 años (Valladolid, España)

Había una vez, un rayo pequeñín, que casi no tenía fuerza; estaba un poco triste pero, su papá le dijo; no te preocupes, tú eres muy importante, y para algo servirás.

Entonces salieron a pasear, y vieron a un niño que estaba en el parque, mirando las flores, los columpios, todo con muchos colores.

Entonces Rayito tuvo una idea: serviré para proyectar muy bien los rayos, la luz y los colores, en los ojos de ese niño.

Se introdujo a través de su retina y ¡flash! Ayudó al niño a ver muy bien los colores, de este mundo tan bonito, y, Rayito fue feliz para siempre

FIN

LAS AVENTURAS EN LA CASA ABANDONADA

Rocío, 10 años (Segovia, España)

1º CAPÍTULO

Una gran idea

Sonia esa mañana estaba distraída. No hacía más que mirar por la ventana y suspirar.

-Sigue la lectura, Sonia- dijo la señorita Marina.

-¡Sonia! ¡Sonia venga, sigue!- dijeron sus compañeros

-¿Eh? ¿Qué pasa?- dijo Sonia desconcertada.

Unas sonoras carcajadas se oyeron en el aula. Todos los niños de la clase se estaban riendo de Sonia, excepto Daniel, Sergio, Laura, Raquel y Víctor, sus mejores amigos.

-Lo que pasa es que no estás en clase- contestó fríamente la señorita Marina- A ver, explícanos por qué los dinosaurios desaparecieron.

-Pues... desaparecieron porque... porque... - empezó a decir Sonia tartamudeando- lo siento, profesora, pero no lo sé.

Otra vez se volvieron a oír las carcajadas humillantes que se habían escuchado anteriormente en la clase.

-¡¡Basta!!- estalló la señorita Marina- os quedáis sin recreo, y tú, Sonia, copia cincuenta veces “ tengo que estar atenta en clase”.

A la hora de comer, Sonia y sus amigos iban a casa.

-¡Qué dura es la señorita Marina!- dijo Laura.

-Sí, pero más insoportables son nuestros compañeros- irrumpió Sonia con tono enfadado.

-Sí, la verdad es que se han comportado muy mal contigo esta mañana.- dijo Daniel.

-No pienso hablar a ninguno. ¡Se van a acordar de lo que me han hecho!. No les voy a ayudar ni tampoco voy a decirles las cosas de clase cuando me las pregunten.

-Dejando ese tema, se me ha ocurrido un plan para esta tarde si nos ponen pocos deberes.-dijo Sergio

-¿Cuál es? Vamos, venga ¡dilo!- dijo Raquel impacientemente.

-Explorar la vieja casa abandonada- dijo tranquilamente Sergio.

-¡Vale! ¡Genial!- vociferó Sergio.

-Bueno... yo... – dijo Sonia lentamente.

-¿Tu qué, Sonia?- dijo Daniel.

-Nada, nada, no pasa nada- contestó Sonia, con tono de estar preocupada.

-Yo voy a traer mi tirachinas para entrar en la casa.- dijo Víctor.

- Yo voy a traer piedrecillas de mi jardín para tu tirachinas, Víctor y además mis prismáticos- dijo Raquel.

-Yo traeré mi reloj. El tiempo se nos pasará muy rápido y nos regañarán si llegamos tarde a casa- dijo Daniel.

- Yo una horquilla para abrir puertas atascadas y una linterna- dijo Laura.

-Yo también traeré una linterna. Puede que la casa esté muy oscura- dijo Sergio.

- Bueno, hasta después de comer- dijeron todos a la vez.

2º CAPÍTULO

Casi se arruina la excursión

La señorita Marina no parecía mucho más alegre que por la mañana. Una de las cosas que menos la gustaba era que sus alumnos no la escuchasen mientras estaba explicando algo o cuando estaba leyendo y no la prestaban atención.

-Abrid el libro por la página cuarenta y siete. Os voy a explicar qué tipos de dinosaurios habitaban en la Tierra.

Cuando estaba por la mitad de la explicación, Laura y Raquel empezaron a cuchichear.

-No me extraña que Sonia se haya distraído esta mañana. Que aburrimiento- susurró lastimosamente Laura.

- Tienes razón- susurró Raquel.

- ¡Laura y Raquel! ¡Al pasillo!

Las dos niñas bajaron la cabeza y se dirigieron a la puerta. La señorita Marina fue detrás de ellas y les dijo que estuvieran allí hasta que sonara el timbre y después entró a la clase con un sonoro portazo.

Al cabo de un rato sonó el timbre y las dos niñas entraron en el aula. Cogieron sus mochilas y fueron a reunirse con los demás.

-No nos han puesto deberes- dijo Sergio.

-Ya, pero yo a lo mejor no puedo ir porque mi madre se ha puesto enferma y, si no ha mejorado, mi padre llevará al hospital a mi madre- dijo Raquel.

- ¿Y qué pasa?-dijo Sergio.

-Pues que tendría que cuidar a Tom. Mi padre me dijo que si se iban al hospital cenaríamos en casa de mi abuela, pero que para que Tom se mantuviera distraído estaría conmigo. Y, como solo tiene cinco años, no sé si no le dará miedo.

-Bueno, tu pregúntale a él.-dijo Sergio.

-Sí, quiero ir con vosotros, no me da miedo-dijo Tom.

- Entonces- dijo Sergio- ir cada uno a recoger vuestras cosas, porque ¡nos vamos a la casa abandonada!

3º CAPÍTULO

Los chicos entran en la casa

-¿Estás seguro de que quieres entrar, Tom?- le preguntó su hermana, desconfiando un poco de su hermano.

-Si quiero. Yo no soy un cobarde como tú te crees- dijo Tom.

Mientras Tom decía esto, Sergio abrió la puerta de la casa.

-Entremos.- dijo Sonia

Todos entraron, poco a poco, con miedo de que la casa se derrumbara de repente. La casa era vieja, todas las vigas eran de madera y estaban carcomidas por dentro. El suelo era de barro cocido y no parecía muy seguro. Inspeccionaron todas las habitaciones. En todas había chimenea y colchones viejos. En una habitación había un armario y todos corrieron para ver lo que había dentro.

Laura abrió el primer cajón y encontró un saquito lleno de collares, pulseras y pendientes. Víctor abrió el segundo y encontró otros dos sacos, pero esta vez los dos estaban llenos de monedas. Y en el tercer cajón Raquel encontró cuatro sacos llenos de billetes.

Antes de que ninguno pudiera decir nada, se oyó que alguien abría la puerta principal de la casa. Apresuradamente, los chicos cogieron todo e intentaron buscar un escondrijo. Daniel encontró una puerta detrás del colchón que estaba contra la pared y todos se metieron dentro. Era como un armario empotrado.

- Tengo miedo, tengo miedo- empezó a lloriquear Tom.

- ¡ Cállate! Si no quieres pasar miedo de verdad, cállate.- dijo su hermana, con miedo de que los lloriqueos de su hermano los hubiera oído quién hubiese entrado por la puerta.

Cuatro hombres entraron en la habitación.

- Al final se decidió por llevarse la mercancía, ¿no es así, jefe?

- No, no es así.

- Pues entonces aquí ha tenido que entrar alguien, porque no está la mercancía en los cajones del armario.

- Pero si aquí no entra nadie desde que murieron los dueños. Es imposible que ahora la gente entre aquí.

- Aquí puede entrar quién le dé la gana. Quién entré aquí no comete allanamiento de morada, Pedro.

- Quién haya entrado no le ha costado tanto averiguar que en esta habitación había algo raro porque es la única que tiene armario.

- Te equivocas. Hay un armario o dos arriba y en la habitación que se supone que ha sido antes una despensa hay una alacena. ¿No te acuerdas que arriba también guardamos mercancía hace poco, Tomás?

- El no asistió en ese momento. Todavía no era uno de los nuestros.

- Oh, es verdad.

- Bueno, basta de charlas. Vamos a mirar si hay alguien en la casa.

Los cuatro hombres se fueron cada uno en una dirección.

Cuando los hombres se hubieron marchado, los chicos sacaron las linternas.

- Tenemos que llegar a la puerta principal sin que nos vean- dijo Sergio.

-Antes quiero deciros algo- dijo Raquel pensativa y lentamente.- Hay algo que me extraña mucho. Nos encontramos a una banda de ladrones que al parecer entran aquí casi todos los días. ¿ Nadie los ha visto entrar en la casa?

De repente, unos lloriqueos se oyeron dentro del armario.

- No llores Tom. Ya verás como se arregla todo.

- Yo no estoy llorando- dijo Tom.

- Entonces, ¿quién llora?

- Yo- dijo Sonia.

- ¿Por qué?

- Pues porque yo he visto a gente entrar aquí varias veces.

- ¿ Y por qué no nos has dicho nada?

- Pues porque pensé que os reiríais de mí.
- Nosotros, o por lo menos yo, no nos reiríamos de ti nunca- dijo Laura.
- ¡Pero lo pensé, vale!- dijo Sonia llena de ira hacia Laura.
- Bueno, no os peleéis ahora, tenemos que pensar como salir de aquí.

4º CAPÍTULO

Los chicos hacen un descubrimiento

Laura y Sergio apuntaban a las paredes con sus linternas.

- Espera, Sergio. Apunta otra vez ahí, más a la izquierda. He visto un punto rojo en una de los ladrillos- dijo Víctor.

Sergio apunta con la linterna donde le señala Víctor y, como había dicho él, había un punto rojo en uno de los ladrillos. Sergio tocó el punto rojo y el ladrillo donde éste estaba, se movió hacia un lado y dio paso a otro ladrillo con un mapa grabado. Al cabo de un tiempo, Daniel se dio cuenta de que era el mapa de la casa.

Según el mapa, desde ese armario partía un pasadizo hasta la puerta principal de la casa.

De repente, uno de los hombres entra en la habitación. Todos se quedan en silencio. Pero, tan rápido como había venido, se fue.

Daniel contó lo que representaba el mapa y también contó que del armario tenía que salir un pasadizo. Todos se pusieron a palpar los ladrillos para ver si alguno se iba para atrás y daba paso al pasadizo.

- Parad un momento. Puede que encontremos el pasadizo, pero, ¿y si este ladrillo mapa no muestra que hay más pasadizos? Nos podríamos perder. Y tampoco podemos llevarnos el ladrillo-mapa con nosotros, porque pesa demasiado- dijo Laura.

- Por una vez te doy la razón, Laura. Podría ser que hubiese un laberinto de pasadizos y nos podríamos perder- dijo Sonia.

- Bueno, dejar de hacer suposiciones. Quizá tengáis razón pero tenemos que huir de alguna manera, ¿no?- dijo Sergio.- Vamos a seguir buscando.

5º CAPÍTULO

Los ladrones tienen a tres prisioneros

Después de un buen rato, los chicos se dieron por vencidos. Todos se sentaron.

De repente, Tom, Raquel, Víctor y Daniel, comenzaron a hundirse. Rápidamente se levantaron y los ladrillos en los que estaban sentados se fueron para abajo.

-¡Aquí esta el pasadizo secreto! – exclamó Daniel

-¡Huyamos por él!- vociferó Sonia

-¡Callaos! Van a oírnos. Si, será este el pasadizo afirmó Raquel pero, ¿a cuánta profundidad está? No podemos arriesgarnos y tirarnos. Puede que el suelo esté a uno o dos metros y nos rompamos algo.

-Tienes razón, Raquel –contestó con decisión Víctor.

-Debemos conseguir algo acolchado para tirarlo, y, cuando nos tiremos, no nos hagamos daño.

-Ya sé. Tengo una idea. Tendremos que actuar rápido, si no queremos que los ladrones nos cojan.- dijo rápidamente Daniel. El colchón viejo que tapa la puerta lo más seguro es que esté a punto de romperse. Dos personas saldrán a la habitación y le partirán en cuatro cachos. Otras dos serán encargadas de recibir los trozos de colchón y meterlos dentro. Por último, las personas restantes, irán echando los trozos por el agujero.

-Es muy arriesgado- confirmó Laura

-Si en ese momento viniesen los ladrones nos descubrirían -dijo Laura muy preocupada.

-Tú que prefieres: quédate aquí y que te encuentren o intenta huir. Además, nosotros tenemos lo que buscan, su mercancía robada. ¿Qué nos van a hacer? Tenemos lo que ellos quieren- dijo Sergio.

-Bueno, venga hagamos equipos. -dijo Daniel, Sergio y yo saldremos a romper el colchón Víctor y Laura, estaréis detrás de la puerta para pasar los trozos de colchón a Laura, Raquel y Tom, que los tiraran por el agujero.

La operación empezó a llevarse a cabo y todo salió bien:

No fue nadie a la habitación, el colchón se partió fácilmente, los trozos del colchón entraron perfectamente por la puerta y el agujero. ¡Sólo faltaba saltar!

-Yo saltaré primero. Recibiréis la señal de mi linterna. Si la muevo querrá decir que todo está en perfectas condiciones, si no la muevo, será señal de que no saltéis.- dijo Sergio valientemente.

Al momento, se tiró y movió la linterna. Todos se fueron tirando y, cuando sólo quedaron Tom, Raquel y Víctor, los ladrones entraron y los cogieron a los tres.

6º CAPÍTULO

Daniel, Sergio, Sonia y Laura hacen un plan de rescate

Los cuatro niños estaban muy asustados.

-Tenemos que hacer algo, pero puede que hayan visto el mapa y vayan a la salida- dijo Sonia preocupada.

-¿Quién tiene la mercancía?- se oyó decir a uno de los ladrones.

-¿Qué mercancía? Nosotros no sabemos nada de una mercancía. Hemos venido a explorar la casa, nada más.- dijo una voz asustada y confusa.

-¡Mientes!- dijo muy enfadado - sé que habéis cogido la mercancía. Por cierto, ¿no hay nadie más aquí, solo estáis vosotros?

-Si, sólo estamos nosotros- contesto Víctor.

Los cuatro chicos que estaban en el pasadizo habían oído toda la conversación.

-Se están portando muy bien, no han dicho que todavía somos más ni nada.

¡Menos mal!- dijo Sergio.

-¡Vamos a salvarles! – dijo Laura

-Tengo un plan- susurró Sonia.- trata de ir por este túnel y ver si además de conducir a la salida conduce a otra habitación. Así podremos salvarles

-¡Si, si lleva a otro sitio!. Justo cuando me tiré vi que más o menos en una de las primeras habitaciones que hay cerca de la puerta principal hay otro pasadizo que se comunica con este- dijo Daniel.

-¡Pues venga! ¿A qué esperamos?- dijeron Sonia y Laura a la vez.

7º CAPÍTULO

Los chicos salen de la casa

Los cuatro chicos que no habían sido secuestrados, andaban por el pasadizo sin un rumbo fijo, intentando buscar otra salida que no fuera la puerta principal, si no la que había visto Daniel al bajar.

-¡Está aquí!- gritó Laura.

- Vayamos por aquí. Me parece que los ladrones todavía no han salido de la casa y que han llevado a los demás cerca de la habitación a donde conduce este otro camino- dijo Sergio, muy seguro de sí mismo.

Caminaron hasta que toparon con una pared. A ninguno le hacía esto mucha gracia.

-Creo que esto sólo se puede abrir desde fuera, como el pasadizo del armario- dijo Daniel.- Uno de nosotros va a tener que ir hasta esta habitación y averiguar como se abre.

- Sí, pero ¿quién?- preguntó Laura

- Yo- dijo Sonia.- Yo os metí en este lío, pues yo os sacaré. Si yo os hubiera dicho que vi gente entrar en la casa, las vidas de Tom, Raquel y Víctor no peligrarían.

- Acabo de acordarme que corría el rumor de que una banda de ladrones guardaba sus mercancías robadas aquí, en el pueblo- dijo Laura.

Daniel y Sergio la miraron con cara de pocos amigos. Laura enseguida se dio cuenta de que había metido la pata, porque estaba haciendo sentirse más mal a Sonia. Rápidamente, Laura añadió:

- Pero yo no creía en ello. Además, esa tarde que tu te fuiste de viaje, Sonia, nos reunimos y estuvimos hablando de que, simplemente eso, que era un rumor.

- Ya no intentes arreglarlo. Bueno, me voy- dijo Sonia que se había dado cuenta perfectamente de la señal que le habían hecho a Laura los dos chicos.

Sonia se fue alejando por el túnel. De repente, Laura cayó en la cuenta de que no llevaba linterna y que podría perderse por la red de túneles.

- ¡ SONIA!- gritó.

- ¿ Con que estábais solos, eh?- se oyó por encima de Laura, Daniel y Sergio.

- Eres una bocazas. Te han oído. Sonia corre peligro. ¿Por qué razón has gritado así?- susurró Sergio enfadado.

-Sonia no lleva linterna- gimió Laura.

- Claro que la lleva, en el bolsillo. ¿O es que acaso no has visto que sólo nos estamos alumbrando con la tuya?

- Pues es verdad. Ahora, Sonia ha tenido que encender la linterna, porque se ve una luz por allí- dijo Laura.

- Si, tienes razón- dijo Daniel.

De repente, Laura empezó a empalidecer.

- ¿ Te pasa algo, Laura?- dijo Daniel.

- Esta vez Sonia corre... un gran peligro- dijo Laura.

- ¿ Por qué?- dijo Sergio sin comprender.

-¿ Nos habéis dado cuenta ahora vosotros?- dijo Laura nerviosa.

-¿De qué?- dijo Daniel.

- De que la voz que decía “ ¿con que estabais solos, eh?” se ha oído por encima de nosotros- dijo Laura.

- Eso quiere decir que... que... – dijo Daniel, sin ser capaz de continuar.

- Que a la habitación donde va Sonia están nuestros compañeros secuestrados- dijo Laura.

- Intentemos alcanzar a Sonia- propuso Daniel.

Sin decir nada echaron a correr, yendo otra vez hacia el armario.

Cuando llegaron, Sonia estaba saliendo del armario.

-¿Qué hacéis vosotros aquí?- susurró Sonia.

Rápidamente le contaron todo y entonces entre todos decidieron asomarse a esa habitación. Se asomaron y vieron a sus compañeros, pero no había ni rastro de los ladrones.

- Chicos- dijo Laura- venid. ¿ Dónde están los ladrones?

- Inspeccionando el armario. ¿ No les habéis visto? Después del grito que pegasteis, quieren saber quién ha dado ese grito, que, según ellos, salía del centro de la Tierra.- dijo Raquel.

Sonia, Daniel, Sergio y Laura corrieron a desatar a los demás, que estaban atados de pies y manos.

Juntos salieron de la casa y fueron directamente a la comisaría.

El policía les contestó que les dejaran sus direcciones y que ya tendrían noticias.

Al cabo de una semana, los chicos se reunieron en casa de Sonia. Estaban todos jugando al pilla-pilla cuando apareció el inspector de policía.

A éste se le notaba muy contento.

- ¿Les han cogido? ¿Era ésta la banda que se rumoreaba que estaba en el pueblo?- los niños le empezaron a atosigar con preguntas.

- Si les hemos cogido, y en efecto, es la banda que rondaba por el pueblo.

- ¿Han averiguado quienes son? – dijo Raquel.

- Claro que sí.- Contestó el inspector.- Son los panaderos, los de la panadería de la plaza.

- Oh. Yo no me esperaba que fueran ellos- dijo Laura.

- Tomad. Esto es para vosotros- dijo el inspector tendiéndoles un diploma y una bolsa de chucherías a cada uno.

- ¡ Muchas gracias!- dijeron todos a la vez.

Y así, los ladrones fueron atrapados y los chicos, reco...

FIN

SAN Y EL DRAGÓN DE LOS ELEMENTOS

Aymar, 13 años (Vizcaya, España)

En tiempos muy remotos, cuando el lejano Occidente aun se estaba forjando en las fraguas del destino, en Oriente, se alzaba sobre todos los imperios el poderoso imperio Chino, de dos fortificaciones.

En el corazón de este poderoso sistema estaba la comarca de Sichuán escondida entre las montañas y los bosques donde moraban los espíritus de los dragones que antaño habían gobernado el mundo. En esta comarca, había una pequeña aldea llamada Chii-Yin-Ren en la cual vivía un Niño (aparte de su familia y del resto de los pocos habitantes de la aldea) llamado Kan-Su-Yiu que significaba la eterna eminencia.

Kan-Su-Yiu, al que todos llamaban cariñosamente San, creció en la aldea aprendiendo la filosofía del Yin y el Yang. En su decimosexto cumpleaños, le regalaron un arco de metro y medio de largo hecho de abedul y doce flechas del mismo material del arco con puntas de cristal de cueva. Un día de verano, la anciana jefa de la aldea, o Yaan, dijo:

- San, si quieres probar tu madurez y valentía para ser un guerrero has de adentrarte en la espesura del bosque y traernos un lobo que luego degustaremos todos con gran gusto.

Al día siguiente San partió a los bosques de las montañas con la esperanza de encontrar algún que otro lobo. Por la tarde de aquel mismo día San caminaba por un claro de la ladera de la montaña cuando oyó el rumor de agua de unas pequeñas cascadas así que se volvió a adentrar en la espesura encontrando al fin de donde provenía ese rumor: era un bonito manantial escalonado con pozos de fresca agua cristalina que se desbordaba formando pequeñas cascadas que caían a pozos más bajos.

En el centro del manantial había un pequeño monasterio elevado entre las profundas aguas sobre nueve pilares rojos de madera de forma que por un sistema de viguetas también sostenían el suelo y el oscuro tejado. El tejado era negro y acabado en cuatro puntas que apuntaban hacia arriba y a su vez, acabada cada una, en un pez de oro macizo con la cola de nuevo apuntando hacia arriba.

San, al ver tan bonito espectáculo, decidió ir a ver el pequeño monasterio, aparte de pasar allí la noche, porque pocas veces encuentras un buen lugar donde pasar la noche en el bosque. San cruzó un pequeño puente de madera sobre cuatro pilares rojos y amarillos dos a dos y llegó al monasterio, el cuál no tenía paredes pero tenía una piedra rectangular de pizarra con leños que supuso eran para encender fuego.

También vio unos ganchos en los bordes del techo de los cuales colgaba tela de lana a modo de paredes y de aislante contra el frío nocturno, y después de eso cenó unos tallarines, por la noche durmió al fragor de las llamas hasta que algo le despertó: era como un gruñido canino, pensó que era un lobo y salió a cazarlo, pero se equivocaba, afuera no le esperaba un lobo sino un enorme dragón verde y rojo, el cuál le dijo:

- Sé humano que tu nombre es Kan-Su-Yiu, ¿qué haces en el bosque del Este, el cuál es mi morada?.

San respondió:

- Oh, poderoso señor de los bosques, vengo desde lejanas tierras para cazar un lobo y así poder convertirme en guerrero para defender mi aldea.

Entonces el dragón de los elementos, llamado Yang-Su, accedió a darle un lobo muerto perfectamente conservado sólo si le daba las dieciocho uñas de oro que estaban en la cima de la montaña.

Al amanecer del día siguiente fue con el dragón hacia la cima, todo fue bien hasta que llegaron a la parte nevada, donde no había árboles y todo era resbaladiza nieve. San miró hacia arriba y vio que la montaña seguía ascendiendo hasta acabar en una especie de desfiladero en el que debían estar las uñas.

Estaban llegando a la cima cuando Yang-Su pegó un tremendo rugido: había metido la pata en un agujero en la nieve. San trató de ayudarlo pero de pronto un tremendo alud le hizo ponerse tras una roca para no ser aplastado y arrastrado por la avalancha montaña abajo. Cuando todo pasó, San comprobó que el dragón había perecido de frío bajo tanta nieve.

San sabía que con ciertos objetos mágicos los dragones podían recuperar extremidades que habían perdido e incluso resucitar. San bajó las uñas de oro y al dragón al manantial y entonces le puso las uñas al dragón, súbitamente éste volvió a la vida y de dos cicatrices que tenía en la espalda le surgieron dos hermosas y coloridas alas.

Yang-Su (el dragón) le dio la carne de lobo a San; al atardecer San empacó todo lo suyo y se disponía a irse cuando el dragón lo cogió y lo llevó volando a la aldea.

Desde entonces el manantial fue la zona de baño del pueblo y en un futuro no muy lejano alguien de la aldea partiría y fundaría La ciudad Prohibida ósea de Pekín.

FIN

LA ESTRELLA QUE NO ENCAJABA EN NINGUNA PARTE

Eduardo, 13 años (Palencia, España)

La historia comienza en el fondo del océano pacífico hace unos pocos años, junto a las costas de Australia, y con una Estrella azul (*Linckia laevigata*), cuando todavía las aguas no estaban tan contaminadas, exactamente el treinta de febrero de 1842...

Un barco se llevaba por delante un brazo suyo y a ella le dolió mucho. A los días siguientes, no se le había pasado el enojo con aquel barco, y otros incidentes con submarinistas y turistas le hicieron enfadarse aún más, y al final decidió irse de aquellas islas. Lo último que oyó fue una canción típica y pensó que al menos sería algo bonito para el recuerdo.

Como se acercaba el alba, pensó que sería un buen momento para irse de aquellas islas. Se fue con el Nuku v`alofa 3, un barco de la marina oficial. El viaje fue muy difícil pero se entretuvo oyendo a una tal Enya y su canción *Storms in Africa*. Pensó que su mejor destino era ir a Japón porque le gustaba mucho aprender idiomas y, además, porque el barco se dirigía allí.

Cuando llegó a la bahía de Tokyo, concretamente a la zona de Odaiba, vio a un joven ruidoso con la música moderna de su radiocasette a todo volumen, y después a un grupo de ancianos reunidos cantando y bailando en una extraña ceremonia, del té según dijeron.

Pero por mala suerte, se acercó uno de los ancianos al agua, y en cuanto la vio se puso a babear y relamerse. La estrella no supo en un principio porqué lo hacía, hasta que el anciano trató de atraparla diciendo no se qué de una sopa tradicional de estrellas de mar.

Tras recuperarse de aquel incidente, se construyó un hogar con juncos y bambú acuático. Estaba construida muy esmeradamente, bajo el agua, junto a la orilla, y protegida y resguardada gracias a unas cuantas espadañas de mar.

Al día siguiente, se recorrió toda la bahía (¡uf, que cansado!) tarareando una canción tradicional y buscando un rinconcito donde poder fijar su genial casita.

Se encontró un vertedero nuclear, otro de barcos y automóviles, y un sitio tranquilo y relajado en la zona de Odaiba, muy cerquita de donde había construido su casa. Se fijó además dónde podía ponerla. En el centro no, que pasaban barcos pequeños, pero le harían daño. En la orilla izquierda tampoco, porque alguien había soltado una piraña y no quería que le mordiera. El único sitio posible para ella era la orilla derecha, cerca de un puentecillo de madera noble. Perfecto. Había encontrado el sitio ideal para ella.

Después se concentró en aprender el idioma. Esto le resultó tan difícil que optó por acercarse a la orilla para oír la clase de un maestro. Aprendió poco, pero al menos aprendió algo. Después les buscó, pero no volvieron a acercarse a aquella maravillosa orilla.

Como no podía aprender el idioma, lo que hizo fue viajar junto a una manada de delfines que emitían unos extraño sonidos, a China. Gracias a la constante ayuda de la manada, la estrella pudo llegar bien a su destino. China era muy bonita, pero por un descuido, una muchacha se la llevó a su casa en una pecera.

Al llegar a casa, la niña se puso a mirar la tele. Un grupo de personas desde las puertas de la Ciudad Prohibida se puso a cantar y a bailar extrañas danzas. Después de aquello, la niña se puso a ver su programa favorito, y después otros dibujos animados distintos. Cuando acabó, en la pantalla salía una animación musical. Vio la animación y se puso muy triste. Se fue de la habitación y sus padres se apoderaron del aparato. Esa misma noche, se las arregló para romper el arraglás de la pecera y caer a un río que llegaba al mar.

Cuando se vio en la inmensidad del océano, siguió hacia la derecha (viendo el mundo de frente) y junto con otra manada de delfines llegó a las costas de México. Caían por entonces los carnavales y la estrella se puso a oír la algarabía y deseó durante un minuto compartir esa grandiosa e increíble alegría. Descansó del viaje en una pequeña cala al sur de donde llegó al continente (América). Entonces se sorprendió de unas casitas de paja que se llamaban favelas y en las cuales hay gente muy pobre. Le conmovió la tristeza de un niño que andaba llorando porque su madre estaba a punto de morir, y sólo un alga milagrosa podía salvar a la pobre madre. La estrella, entonces, llena de pena y amargura, llamó la atención del chico. Éste trató de cogerla para ver si su madre se alegraba con el regalo. La estrella por un momento olvidó su seguridad y por poco la pilla. La estrella echó la bronca al niño porque así la mataría a ella también. Con un golpe de compasión, la

estrella dijo que podía conseguir esa alga, pero si la volvía a intentar coger no le traería el alga. El chico sintió un enorme impulso de hacerlo, puesto que no se daba cuenta de lo que hacía, por cosa de la pena, pero consiguió vencerlo y pudo articular un tímido “sí, vale”.

La estrella bajó a una fosa y le sacó el alga. El niño se lo agradeció regalándole un mapa plastificado que había encontrado en un contenedor. Ésta era una de sus mejores pertenencias, pero pensó que la mejor es la familia. La estrella le agradeció el regalo y siguió con su camino. No podía soportar tanta tristeza y tanto desánimo, debía irse de allí como fuera o se le haría pedazos el corazón.

Fue hacia el sur, pero más pobreza había cuanto más avanzaba. Decidió volver sobre sus pasos y fue por el norte. Allí todo era muy (muy rico, muy contaminado, muy hermoso, muy sucio...). Trató de avanzar por el norte, pero se congelaba de frío. Tras unos cuantos años de investigaciones, encontró que la vía más segura para cruzar aquel continente era un canal en la parte central, llamado el Canal de Panamá. Con cuidado de los petroleros y superbuques, se coló hasta un punto en que se lo impedía un gran portón de acero de alta densidad. Mientras investigaba y sin previo aviso el portón se abrió y un gran barco le pasó por encima (le pasó por encima, no la aplastó ni la pilló). Como si le pasara por encima un avión de papel, al principio no sintió nada, pero después tuvo que cruzar unas terribles turbulencias. Estaba a punto de estallar. La puerta comenzó a cerrarse. La estrella trató de moverse, o sino el portón la pillaría y la mataría. Lo consiguió por los pelos. Después, con una manada de peces payaso y después con otra de estorninos de piel mutable (que podía cambiar de color, dependiendo de si está en el polo o en el desierto). Paró un momento en Irlanda a oír algo de música, pero un músico que era coleccionista de estrellas trató de cogerla y pincharla en una corchera que estaba dentro de una vitrina. Llegó a España hacia el año 1980 (biuff, qué de tiempo viajando). Se enteró gracias a una tienda de televisores que estaba muy cerca del puerto. Luego, una radio emitió una canción. Esto le alegró y siguió en camino. Llegó a una tierra donde todo eran olovos y ruinas con una pinta...¡Griega! ¡Estaba en Grecia!. Allí tenían la fiesta a Atenea y pudo oír una canción desde la playa. Continuó por un mar en el que la sal le picaba por todas partes, pero se desvió por un lugar en el que parece que se le iba quitando, hasta que se sintió cansado, con frío y no podía avanzar más por el agua, porque se quedaba congelada. Por unas horas, un sollozo amargo la invadió. No encontraba un lugar en Australia, Irlanda, España, Grecia, ni siquiera allí. Oyó unas voces que bajaban del río y entonces pensó que sería mejor dar la vuelta, porque estaba en Rusia y se iba a resfriar.

Por otro lado, volvió al Mediterráneo y por un túnel de comunicaciones submarinas llegó a la India, y pensó que el sistema de castas era muy injusto y que allí había más peligros para ella que en ninguna otra parte. Encontró un instrumento bajo el agua y se puso a tocar canciones de un libro que había encontrado por allí. El siguiente país fue China, pero entonces...significaba que...¡había dado la vuelta al mundo!. No cabía en sí de la alegría. Por un momento la mente se le paró. Si había dado la vuelta al mundo, eso quería decir que no había lugar para ella en ninguna parte. Llena de tristeza, vagó errante y perdida por lo que es nuestra madre tierra. El destino quiso que cuando llegó a la misma tienda donde oyó esa canción sobre un tal Félix, en el puerto de Barcelona, se encontró con una estrella que se parecía mucho a ella misma, de hecho, eran idénticas. Empezaron a hablar a la vez y entonces callaron y comprendieron. Aquella estrella que se encontró en el puerto...¡Era su propio hijo!. Debía haber sido aquel brazo que le arrancó un barco en Australia. La estrella que dio la vuelta al mundo (o sea, el padre). Se puso pensativo unos instantes, reflexionó y reflexionó, hasta que se le ocurrió que el lugar más bello del mundo somos nosotros mismos, nuestro interior, nuestras alegrías, nuestras esperanzas. Decidió que se quedaría en España por haberla traído el mejor de los regalos: un hijo. Para celebrar la comprensión del padre, se fueron una temporada a Valencia, a relajarse, descansar y oír el mar.

FIN

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



Terena de Jesús López • VILLABOLO-ESPAÑA • 2004

LIBRO I

Sobredotación Intelectual

DEFINICIÓN E IDENTIFICACIÓN

Yolanda Benito

Juan A. Alonso



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



Teresa de Jesús López y Alvarado (2014) - 2014

LIBRO II

Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional

Yolanda Benito

Juan A. Alonso



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



Teresa de Jesús López • VALLADOLID-ESPAÑA • 2004

LIBRO III

Sobredotación Intelectual

INTERVENCIÓN FAMILIAR Y ACADÉMICA

Yolanda Benito

Juan A. Alonso

COLLOQUE INTERNATIONAL

LITTERATURES, SAVOIRS ET ENSEIGNEMENT **Association Pour l'Étude des Littératures Africaines**

23, 24,25 SEPTEMBRE 2004
Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine

Présence anglo-américaine dans le Panorama littéraire des Iles de Cap-Vert-enseignement des savoirs dans les cycles secondaires et universitaires

Celeste Pinto Costa Martins

On ne peut pas parler de la présence Anglo-Américaine dans le panorama des îles de Cap-Vert sans faire mention à la situation géographique de cet archipel qui se trouve à 500 Km de la côte africaine, dans la zone Soudano-Saharienne, de climat aride. Les îles sont situées dans le croisement des routes de grandes lignes de navigation entre l'Europe, l'Amérique, l'Australie, les Océans Pacifique et Indien. Cette convergence confère à l'archipel une valeur exceptionnelle.

Les États Unis et la Grande Bretagne ont donné aux îles une ouverture internationale dès le XVIIIe siècle. L'émigration et la migration persistantes ont laissé des traces sur la vie économique, social, culturel, linguistique et littéraire.

Baltazar Lopes da Silva (philologue, essayiste poète et écrivain), Corsino Fortes, Teixeira de Sousa, António Aurélio Gonçalves, Félix Monteiro et d'autres racontent les rapports de souffrance et drame de ceux qui partent, ceux qui retournent et ceux qui restent. Les lexèmes utilisés quelques fois par ces auteurs reflètent cette présence Anglo-Américaine.



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja



FICOMUNDYT



quinto **congreso iberoamericano** **de superdotación y talento**

por la educación, hacia una convivencia más inteligente

del 10 al 13 de Noviembre de 2004, Loja - Ecuador

Con el aval de



Presentación General

La *Universidad Técnica Particular de Loja* a través del *Instituto Universitario Iberoamericano para el Desarrollo del Talento y la Creatividad* (I-UNITAC) y en coordinación con la *Federación Iberoamericana de Superdotación y Talento*, (FYCOMUNDYT), ha sido la Institución encargada de organizar el V CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN Y TALENTO, durante los días 10,11, 12 y 13 (este último día dedicado a talleres específicos) de noviembre del 2004 en la ciudad de Loja – Ecuador, bajo el lema:

“Por la educación, hacia una convivencia más inteligente”

La realización del V Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento en el Ecuador permitió encontrar líneas de acción que inciden directamente en la re-conceptualización de la inteligencia, superdotación, creatividad, talento, los procesos de pensamiento, la identificación de niñ@s y jóvenes con índices de superdotación, las programaciones académicas, la legislación educativa, los currículos especializados, la formación actitudinal y otros temas. Para ello se implementaron diversas modalidades expositivas y de comunicación, como: conferencias, vídeo – conferencias, conferencias vía aula virtual, comunicaciones, foros y pósters.

Junto a las conferencias presenciales, este Congreso contó por primera vez con un campus virtual, el cual dió la oportunidad a los asistentes de estar interconectados con todo el territorio nacional, además de con los países que conforman la Red Global de Aprendizaje para el Desarrollo, entidad adscrita al Banco Mundial.

Este congreso siguió la línea que iniciaron los 4 Congresos Iberoamericanos anteriores (Argentina, 1994; Portugal, 1996; Brasil 1998; y el último en Colombia 2002), los cuales expresaron la preocupación por el avance en la atención de los Estados Iberoamericanos para detectar y promover la excepcionalidad y el talento, para formar profesionales y apoyar iniciativas de investigación científica enfocados a la promoción de la superdotación y el talento.

El Congreso se dirigió a profesionales nacionales y extranjeros, vinculados a la investigación, las ciencias psicológicas, educativas y sociales, como también a padres de familia y estudiantes; quienes tuvieron la oportunidad de conocer experiencias nuevas en este campo, vitalizar la reflexión, encaminar acciones hacia los cambios requeridos y asumir responsabilidades en el contexto sociocultural.

Ponentes invitados

Dr. **Joseph Renzulli** profesor de la Universidad de Connecticut, además de director del National Research Center on the Gifted and Talented de la misma universidad.

Dra. **Sally Reis**, docente de la Universidad de Connecticut y colaboradora del profesor J. Renzulli, ambos expertos internacionales sobre el tema de la superdotación y de reconocida talla internacional.

Dr. **Juan A. Alonso** miembro del Centro Huerta del Rey (Valladolid-España) y ex-presidente de la Federación Iberoamericana del World Council For Gifted and Talented Children. Vicepresidente del Bureau Ejecutivo del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados (EUROTALENT ONG) dotado de estatuto consultivo ante el Consejo de Europa.

Dra. **Yolanda Benito**, actual Presidenta de la Federación Iberoamericana del World Council For Gifted and Talented Children. Ha colaborado en materia de alumnos superdotados desde 1991 con el Ministerio de Educación de España. Miembro del Comité Européen pour l'Education des enfants et adolescents surdoués, y Presidenta de la Comisión de Evaluación e Identificación del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados (Eurotalent O.N.G.)

Dr. **Jean Charles Terrassier**, uno de los máximos estudiosos de la superdotación en Francia. Fundador de la primera asociación francesa para los niños intelectualmente precoces o superdotados en 1971- (Presidente de 1971 hasta 1995). Elegido a la comisión ejecutiva del consejo mundial (WCGCT 1981-1985). Miembro fundador de Eurotalent. Y, a petición del Ministerio francés de Educación, autor del primero proyecto de clases adaptadas a niños precoces (1986-1991).

Mg. **Oswaldo Páez Barrera**, Arquitecto. Master en Historia: Arte, Arquitectura, Ciudad. Y uno de los mejores conocedores y estudiosos de la obra de Oswaldo Guayasamín en el Ecuador. Libros publicados: "De la cadena de cristal a la cadena de montaje. Aproximaciones a la arquitectura de Mies van der Rohe." "El aguafuerte corre para crear. Ensayos sobre la bienal de Cuenca". "La casa de la certidumbre. Crítica, arte, globalización".

Dr. **Julián de Zubiria**, director del Instituto Alberto Merani en Bogotá (Colombia), centro especializado en niños y jóvenes con altas capacidades y vicepresidente de la Federación Iberoamericana para la superdotación y el talento. Magister Honoris causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador (2000). Economista, pedagogo e investigador. Consultor del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador en la Reforma de la educación básica (1994 - 1995), de la Universidad del Parlamento Andino en la Reforma de la educación media (1995 - 1997), del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para el diseño del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (1999 - 2000) y del Convenio Andrés Bello para seminarios en Sur y Centroamérica (1995 - 1999).

Dr. **Luis Miguel Romero**, Rector Canciller de la Universidad Técnica Particular de Loja. Biólogo, Filósofo y Doctor en medicina. Autor de una gran cantidad de estudios relacionados con la biología, la filosofía y la teología.

Dra. **Beatriz Álvarez**, Profesora Titular de Orientación Familiar en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Desde hace más de una década viene trabajando tanto en el ámbito de la investigación sobre la alta capacidad como en el desarrollo de cursos de formación de profesorado. Es autora y coautora de diversas publicaciones sobre el tema y en la actualidad está centrando su actividad en el ámbito de la educación familiar de las personas de altas capacidades.

Lic. **Paula Pogré**, Profesora en Ciencias de la Educación y graduada en la Universidad de Buenos Aires. Durante los últimos diez años ha dividido su actividad, trabajando en el Ministerio de Educación de la Nación, en el que asesoró a la Subsecretaría de Programación Educativa, y el Colegio Aula XXI en el que se desempeñó como rectora y coordinadora Pedagógica hasta diciembre de 1998. En el ámbito del Ministerio ha sido la Coordinadora Nacional del Programa Nueva Escuela así como ha colaborado en el desarrollo de las líneas de la transformación educativa. Es coordinadora académica y docente en actividades de posgrado relacionadas con la Metodología de la Investigación Educativa y la Gestión y Conducción de las Instituciones. Desde el año 1995 está vinculada con el proyecto Zero de la Universidad de Harvard participando de sus actividades y es miembro fundador del CeGar (Center for Generative Actions Research). Actualmente es consultora del IIPE- UNESCO en dos de los proyectos que esta institución desarrolla en la Argentina.

Dra. **Eunice Soriano de Alencar**, una de las máximas estudiosas de la superdotación en Brasil y estrecha colaboradora de la Federación Iberoamericana de Superdotación y talento. Ph. D. en Psicología por la Purdue University, USA (1974) y post-doctoral scholar on Gifted Education Resource Institute, USA (1984). Profesora de la Universidad Católica de Brasília, autora de más de 200 publicaciones en distintos países, como Alemania, España, Inglaterra, Estados Unidos, México, Portugal, además de Brasil entre los cuales cabe destacar: *Psicologia e Educação do Superdotado*; *Criatividade e Educação de Superdotados*; y *Como Desenvolver o Potencial Criador*

Dra. **Ellen Winner**, profesora de Psicología en el Boston College y Senior Research Associate del Project Zero en la Graduate School of Education de la universidad de Harvard. Ph.D. en Psicología Evolutiva por la Universidad de Harvard (1978). Autora de numerosas publicaciones en el ámbito de la psicología y el arte como *Invented Worlds: The Psychology of the Arts* (1982); *The Point of Words: Children's Understanding of Metaphor and Irony* (1988; paperback 1997); y *Gifted Children: Myths and Realities* (1996). Su último libro centra su atención al ámbito de la superdotación y el talento, en especial en cómo educar a niños talentosos en el arte, la música y otras áreas académicas.

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Instituto Universitario de Iberoamérica para el desarrollo del Talento y la Creatividad (I-UNITAC) de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)

Federación Iberoamericana del World Council for gifted and talented children (Ficomundyt)

PRESIDENCIA DEL CONGRESO

Luis Miguel Romero Fernández Ph. D.
Rector Canciller de la UTPL

CÓMITE ORGANIZADOR

<i>Dirección:</i>	José María Monteros Molina
<i>Coordinación general:</i>	Tomeu Estelrich Barceló
<i>Coordinación internacional:</i>	Juan A. Alonso
<i>Coordinación Comisión Científica:</i>	Gonzalo Morales Larreátegui
<i>Secretaría del Congreso y Área de difusión:</i>	Ana Cumandá Samaniego
<i>Sponsors y Auspicios económicos:</i>	María Elvira Aguirre Burneo
<i>Eventos:</i>	Magaly Córdova Jaramillo
<i>Área Económica:</i>	Miriam Guajala Macas
<i>Marketing y Aulas virtuales:</i>	Silvia Vaca Gallegos
<i>Publicaciones:</i>	Luz Ivonne Zabaleta
	Rosa María Celi Apolo

GESTIÓN PRODUCTIVA UNIVERSITARIA:

Rocío Ramírez Zhindón
Delia Jumbo

ORGANIZACIÓN INTERNA UNIVERSITARIA:

<i>Campus e infraestructura:</i>	Álvaro Castillo Estrella
<i>Marketing:</i>	Kruzka Ordóñez González
<i>Eventos:</i>	Bertha Novillo Loaiza
<i>Vía Comunicaciones y Comunicaciones:</i>	Cati Mier Sanmartín
<i>Area Económica:</i>	Ronny Correa Quezada
	Rocío Calvo Vilchez
<i>Aulas virtuales:</i>	
<i>Sponsors y auspicios económicos:</i>	Fanny Aguirre Valdivieso
	Patricia Segarra Faggioni
<i>Diseño gráfico:</i>	Paulina Vélez Tandazo
<i>Hospedaje:</i>	Rosa Bravo Canar
<i>Traducciones:</i>	Agnes Bihari

COMISIÓN CIENTÍFICA

Juan A. Alonso (España), Vicepresidente del Bureau Ejecutivo del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados (EUROTALENT ONG)

Yolanda Benito Mate (España), Presidenta de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children.

Eunice Soriano de Alencar (Brasil), Profesora de la Universidad Católica de Brasilia

Julián de Zubiría Samper (Colombia), Director del Instituto Merani

Verónica Benavides Ormaza (Ecuador), Directora de Educación y Cultura del Municipio de Quito del Distrito

José Guillermo Brito Albuja (Ecuador), Director del Instituto Karl Popper

Carlos Jiménez Zapata (Ecuador), Jefe de la división nacional de educación especial.

María Elvira Aguirre Burneo (Ecuador), Directora de la Carrera de Educación Infantil y Ciencias de la Educación de la UTPL

José María Monteros Molina (Ecuador), Director del I-UNITAC - UTPL

Gonzalo Morales Larreátegui (Ecuador), Director de Diplomados y Maestrías del I-UNITAC - UTPL

Silvia Vaca Gallegos (Ecuador), Directora de la Unidad de Desarrollo del Pensamiento UTPL

ORGANISMOS PRESENTES

Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)

Federación Iberoamericana del World Council for gifted and talented children (FICOMUNDYT)

World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)

Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP)

Ministerio de Educación y Culturas (MEC)

Parlamento Andino









V CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACION Y TALENTO

LOJA, NOVIEMBRE DEL 2004

1. CONCLUSIONES GENERALES

A. POLITICAS

1.- La Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children recoge y reconoce los avances producidos en investigaciones y publicaciones en materia de alumnos con sobredotación intelectual dentro del ámbito iberoamericano.

2.- La Federación Iberoamericana recoge y reconoce los avances producidos en legislación para desarrollo de los sistemas educativos pero pide su aplicación y puesta en marcha para el mejor desarrollo del niño/a y joven.

3.- La Federación Iberoamericana colaborará y apoyará toda iniciativa en los sistemas educativos que suponga un mejor y mayor desarrollo de estos alumnos.

4.- Aún así durante estos días hemos podido constatar que aunque los avances producidos desde el IV Congreso Iberoamericano celebrado en Bogotá, han sido importantes no son suficientes para atender a estos alumnos con necesidades educativas especiales. Modelos de agrupamiento, enriquecimiento y aceleración han probado ser alternativas válidas para el desarrollo de la excepcionalidad y del talento tanto a nivel cognitivo como socioafectivo.

5.- En la línea de las conclusiones del IV Congreso Iberoamericano, el desarrollo nacional depende de un adecuado aprovechamiento de sus recursos naturales, su capital social e intelectual y sus oportunidades competitivas, entonces es prioritario promover su potencial y hacer de la educación el eje de los planes, políticas y programas.

B. DETECCIÓN

1.- Reconocer la importancia de la identificación por parte de profesionales especializados.

2.- A lo largo de estos días, hemos constatado la importancia de la detección desde edades tempranas, preferentemente desde los 4 años de edad.

3.- Para la detección temprana tenemos instrumentos válidos, fiables, prácticos, sustentados en investigaciones, en definitiva eficaces.

4.- El cociente de inteligencia es una parte importante a la hora de la evaluación diagnóstica pero no exclusiva para la identificación. En este sentido, se requiere utilizar instrumentos adicionales a los tests de inteligencia que determinen en el individuo sus intereses, personalidad, motivaciones, creatividad, aptitudes, etc.

C. FORMACION

1.- En la línea del anterior Congreso, hemos avanzado en Programas de capacitación de maestros y psicólogos para comprender las necesidades educativas de estos alumnos. Aún así es necesario seguir avanzando en programas universitarios de formación inicial, así como los de formación y capacitación permanente de docentes y psicopedagogos.

2.- 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.

D. ASESORAMIENTO FAMILIAR

1.- Necesidad de asesoramiento y apoyo a las familias para un adecuado desarrollo del niño/a y joven.

2.- Potenciar la participación de los padres en el desarrollo de los talentos.

3.- Permitir en la educación en la familia: la oportunidad, la curiosidad, aprender de los errores, en definitiva, el desarrollo de la creatividad. No presentando miedo al éxito ni al fracaso.

4.- Vincular a padres, institución y estudiantes para garantizar una educación para excepcionales de alta calidad.

5.- Proporcionar la oportunidad de desarrollar las capacidades de las niñas y sus talentos en el ámbito familiar.

E. INVESTIGACION

1.- Potenciar los trabajos de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. En general, aunque se ha avanzado todavía deben abrirse líneas de investigación psicológicas y pedagógicas.

F. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

1. En general se observa en los diversos países iberoamericanos falta de profundización para abordar pedagógica y didácticamente la educación de los alumnos superdotados y con talento.

2.- Es imprescindible posibilitar el desarrollo de la creatividad.

3.- Seguir trabajando en la adaptación social y académica en los alumnos superdotados con el fin de evitar posibles trastornos emocionales y el fracaso escolar.

4.- Tener presente que la capacidad intelectual superior no siempre es acompañada de un buen rendimiento académico.

5.- Es necesario utilizar las Nuevas Tecnologías en los estudiantes para desarrollar el talento y las altas capacidades.

6.- Permitir en la educación en las aulas: la oportunidad, la curiosidad, aprender de los errores, en definitiva, el desarrollo de la creatividad. No presentando miedo al éxito ni al fracaso.

7.- Proporcionar la oportunidad de desarrollar las capacidades de las niñas y sus talentos en el ámbito escolar.

Loja, 11 de Noviembre de 2004

Dr. José María Monteros
en nombre del Comité Organizador y Científico
del V Congreso Iberoamericano

Dr. Juan A. Alonso
Coordinador Internacional
del V Congreso Iberoamericano

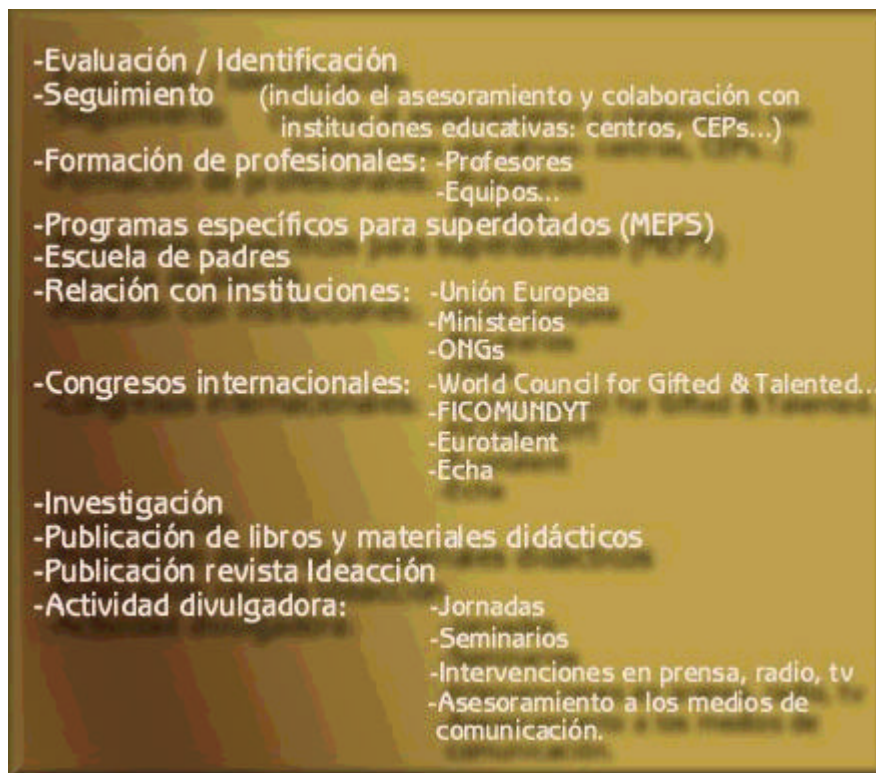
CENTRO "HUERTA DEL REY"

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 16 años. Todas 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 350 intervenciones en radio, televisión y prensa; más de 1000 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 100 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"



Centro "Huerta del Rey" <http://www.centrohuertadelrey.com>