

CENTRO  
HUERTA  
DEL REY

# IDEA **acción**

LA REVISTA EN ESPAÑOL SOBRE SUPERDOTACION

Formato electrónico, Nº 32 - DICIEMBRE 2012

ISSN 1695 - 7075



**IX CONGRESO IBEROAMERICANO  
SUPERDOTACIÓN  
TALENTO Y CREATIVIDAD**

18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina



**FICOMUNDYT**  
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS  
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO



**PRESENTACIONES DEL IX CONGRESO IBEROAMERICANO**

# IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. Buenos Aires (Argentina), Octubre 2012

## Editado por:

Dr. Juan A. Alonso, Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado "Huerta del Rey"

Ideacción, la revista en español sobre superdotación

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

ISSN 1134-1548 (formato papel). Editada desde 1994, Ministerio de Educación y Ciencia de ESPAÑA.



**IDEACCIÓN ES LA REVISTA CIENTÍFICA DE MAYOR IMPACTO EN LENGUA ESPAÑOLA (ICDS, Universidad Autónoma de Barcelona).**

LA REVISTA EN ESPAÑOL SOBRE SUPERDOTACIÓN

En nuestro ánimo de desarrollar al máximo el nivel de FORMACIÓN de Psicólogos y Profesores de Universidad (preferentemente de Facultades de Educación y Psicología), hemos extendido el Acuerdo que teníamos con el Colegio Oficial de Psicólogos para que la Revista IDEACCION siga estando incluida en PSICODOC ( <http://www.psicodoc.org> ) base de datos bibliográfica de Psicología en español, con la finalidad de difundir la revista en España y América Latina en formato electrónico.

IDEACCION es la Revista en español sobre superdotación que edita el Centro Español de ayuda al desarrollo del superdotado "Huerta del Rey", esta revista realizada en formato papel desde 1994, desde el 2003 se encuentra disponible en internet.

PSICODOC es la base de datos patrocinada por la UNESCO y la International Union of Psychological Science (IUPsyS), que está presente en más de 60 universidades españolas y latinoamericanas, y es una fuente bibliográfica de obligada consulta para la comunidad académica. ICDS (Índice Compuesto de Difusión Secundaria, Universidad de Barcelona) indicador que mide la difusión de las revistas en bases de datos científicas.

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.

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

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.

IDEACCION journal is included in the database of:

- ISOC, the State Council of Scientific Research, Spanish Ministry of Education.
- Bibliographical Bulletin of the documentation service of CIDE from the Spanish Education Ministry.
- PSICODOC database from the State Association of the Spanish Psychologists.

# IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. Buenos Aires (Argentina)

## Editado por:

Juan A. Alonso

Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado "Huerta del Rey"

Pio del Río Hortega 10

Valladolid 47014 (ESPAÑA)

e-mail: juanaalonso@ceads.org

## CONSEJO EDITORIAL DE IDEACCIÓN

- 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 (*Ex-Presidente de Eurotalent, Francia*).
- Carmen M. Cretu (*Universidad de Iasi, Rumania*).
- Ljiljana Miacinovic y Slavica Maksic (*Institute for Educational Research Beograd, Serbia*).
- M<sup>a</sup> Lourdes Saleiro Cardoso (*Apepicta, Portugal*).
- 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*).
- Ivan Ferbezer (*Center for High Education, Ptuj Eslovenia*).

ISSN 1695-7075

© Juan A. Alonso

© Ideacción





# IX CONGRESO IBEROAMERICANO SUPERDOTACION TALENTO Y CREATIVIDAD

18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

## Comité de honor

Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin (Jordania)

Presidente WCGTC y General Director of the International Centre for Innovation in Education (París, Francia)

Jean Brunault (Francia) Fundador de EUROTALENT

Dr. Juan Antonio Alonso (España) Presidente de FICOMUNDYT / Vicepresidente de EUROTALENT

## Presidente

Lic. Mariela E. Vergara Panzeri (CEDAP-Argentina)

## Comité Científico

### Coordinador

Dr. Juan Antonio Alonso (España)

### Miembros

Lic. Mariela E. Vergara Panzeri (Argentina)

Lic. Patricia Jimena Alba (Argentina)

Lic. Adriana Orellana (Argentina)

Lic. Sandra Peralta (Argentina)

Dra. Renata Rodrigues Maia-Pinto (Brasil)

Dr. José Jairo Giraldo (Colombia)

Dra. Krissia Morales Chacón (Costa Rica)

Dra. Maryorie Benavides (Chile)

Mgter. Elisa Espinosa Marroquín (Ecuador)

Dra. Yolanda Benito Mate (España)

Susana Guerra Barrera (España)

Dr. Jesús Moro Aguado (España)

María de los Dolores Valadez Sierra (México)

Dra. María Ángela Gómez Pérez (México)

Dra. María Alicia Zavala Berbena (México)

Dra. María Victoria Morris Ayca (Perú)

Mgter. Karen Bendelman (Uruguay)

## Comité Organizador

### Coordinadores Generales

Lic. Ricardo Koon - Lic. María Eugenia de la Vega



Organiza

Convocan



**C.E.D.A.L.P.**

CENTRO PARA EL DESARROLLO DEL ALTO POTENCIAL



THE INTERNATIONAL CENTRE FOR  
INNOVATION IN EDUCATION



World Council for Gifted  
and Talented Children



Federación Iberoamericana  
del World Council for Gifted  
and Talented Children  
(FICOMUNDYT)



Comité Europeo para la Educación  
de niños y adolescentes precoces,  
superdotados y talentosos

## EDITOR

Esta edición incluye las presentaciones del IX Congreso Iberoamericano de superdotación, talento y creatividad. Presentaciones de diferentes países, representantes de Ministerios, Universidades, Federaciones, Asociaciones, etc., que conforman una **Publicación actual** de obligada lectura para profesionales, investigadores, padres, etc.

La publicación está organizada en tres partes:

Una **primera parte** en la que se incluyen todo lo relativo a la organización del Congreso, haciendo un especial hincapié en los muy diversos Apoyos de diferentes Instituciones de diversos puntos del mundo: World Council for Gifted and Talented Children, The Internacional Centre for Innovation in Education, Eurotalent ONG, Gobierno de México DF, Ministerios diversos de Argentina, etc., todo ello fruto de un importante Comité Científico de muy diversas nacionalidades que garantizaron el éxito académico de este Evento Bianual.

Una **segunda parte** en la que se incluyen todas las Conferencias desarrolladas en el Congreso y que recogen la actualidad de este alumnado en los ámbitos familiar, escolar y social: características de identificación, el talento y propuestas de identificación del talento, la inteligencia emocional y social, los adolescentes superdotados y estrategias de intervención para profesores y padres, los adultos con altas habilidades/superdotación, el talento matemático, estimulando los talentos a través de la creación de videojuegos, etc.

Y una **tercera parte** en la que se incluyen todas las Comunicaciones Libres, presentaciones de diversos países con experiencias, investigaciones, etc. Presentaciones de diferentes Universidades brasileñas: de Río de Janeiro, de Paraná, de la Estadual Paulista...; de la Universidad del Magdalena de Colombia, la experiencia de la *Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia*, de la *Prefeitura de São Paulo (Brasil)*, de la *Universidad de Educación a Distancia de Costa Rica*, de la *Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad de Argentina*, del *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México D.F.*, del *Colegio NORBRIDGE de Argentina*, del Instituto Rogerio Steinberg...

Esperamos que la lectura de esta publicación favorezca la educación en todos nuestros países.

Juan A. Alonso  
Editor

## CONTENIDOS

página

### **Primera parte: Celebración del IX Congreso Iberoamericano**

1. Mensaje de Bienvenida de la Presidenta del IX Congreso Iberoamericano de Buenos Aires, Lic. Mariela Vergara Panzeri	1
2. Comité de Honor, Comité Científico, Comité Organizador y Disertantes Principales	23
3. Mensaje del Presidente del World Council for Gifted and Talented Children Dr. Taisir Shubi–Yamin (inglés-español)	24
4. Resolución del Ministerio de Educación de Jujuy, Auspicio	30
5. Resolución del Ministerio de Educación de Córdoba, Interés Educativo	31
6. Resolución del Ministerio de Educación de Salta, Interés Educativo	34
7. Resolución del Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires	36
8. Mensaje de la Jefatura del Gobierno de la Ciudad de México DF, Excmo. Marcelo Ebrard Casaubon y Rosalinda Bueso de Ebrard	38
9. Mensaje del Presidente de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (Ficomundyt), Dr. Juan A. Alonso	40
10. Programa definitivo del IX Congreso Iberoamericano	43

## CONTENIDOS

página

### Segunda parte: Conferencias

1. CARACTERÍSTICAS DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO CON SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL. <i>Yolanda Benito Mate (España)</i>	54
2. DEFINICIÓN DE TALENTO Y PROPUESTAS DE IDENTIFICACIÓN DEL TALENTO EN NIÑOS <i>Juan A. Alonso (España)</i>	96
3. LA MIRADA HACIA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SOCIAL COMO FUNDAMENTAL PARA UNA INTERVENCIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR INTEGRAL EN EL SUPERDOTADO <i>Mariela E. Vergara Panzeri (Argentina)</i>	112
4. ADOLESCENTES SUPERDOTADOS. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA PADRES Y PROFESORES <i>María Alicia Zavala Berbena (México)</i>	136
5. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: Y ¿QUÉ PASA DESPUÉS QUE CRECEN? <i>Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (Brasil)</i>	149
6. ¿QUÉ DEBEN CONOCER LOS PROFESORES Y PADRES SOBRE EL TALENTO MATEMÁTICO? <i>Maryorie Benavides (Chile) y Alexander Maz-Machado (España)</i>	167
7. JUGANDO CON EL FUTURO: ESTIMULANDO TALENTOS A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS <i>Karen Bendelman (Uruguay – Estados Unidos)</i>	180
8. TEST CIENTÍFICO DE SCREENING PARA ALUMNOS CON SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL <i>Yolanda Benito Mate (España)</i>	196

## CONTENIDOS

página

### Tercera parte: Comunicaciones libres

1. O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM O MUNDO: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
*Maria Vitoria Campos Mamede Maia (Universidade Federal do Rio de Janeiro\_PPGE)*  
*Alessandra Avila Amaral (UNIRIO-UFRJ\_PPGE), (Brasil)* 208
2. RASGOS DE PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES CON TALENTO CIENTÍFICO  
*Carmelina Paba Barbosa (Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia)* 227
3. INCLUSIÓN, TALENTO Y DESARROLLO HUMANO  
*Jairo Giraldo Gallo (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá Colombia. Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia) y*  
*Constanza Núñez Vargas (Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia), (Bogotá, Colombia)* 245
4. A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO  
*João Bezerra da Silva Júnior. Prefeitura de São Paulo (Brasil)* 275
5. SISTEMATIZACIÓN DE ACCIONES EDUCATIVAS INNOVADORAS EN EL ÁMBITO DE LA ALTA DOTACIÓN, TALENTOS Y CREATIVIDAD.  
*Krissia Morales Chacón (Costa Rica)* 292
6. ENRIQUECIMENTO INTRACURRICULAR EM ARTES PARA ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM SÃO PAULO  
*João Bezerra da Silva Júnior. Prefeitura de São Paulo (Brasil)* 310
7. INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL PARA EL ABORDAJE EMOCIONAL-SOCIAL Y CREATIVO DE LAS ALTAS CAPACIDADES  
*María del Carmen Maggio, María P. Cariacedo y Cecilia Curcio. Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad, Argentina* 325
8. EL TALENTO EN MATEMÁTICAS, UN ESTUDIO DE CORTE SOCIOEPISTEMOLÓGICO  
*Erika Marlene Canché Góngora. Rosa María Farfán Márquez, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, D.F.* 339
9. IDENTIDADE DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AFETIVIDADE AMPLIADA: ENSAIO SOBRE O PAPEL DA RESILIÊNCIA  
*Karina Inês Paludo. Universidade Federal do Paraná/UFPR, Brasil* 360

10. PROGRAMA DE ATENÇÃO A ALUNOS PRECOSES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES (PAPAH): UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

*Karina Inês Paludo, Universidade Federal do Paraná/ UFPR. Ketilin Mayra Pedro, Universidade Estadual Paulista/UNESP y Miguel C. Moriel Chacon, Universidade Estadual Paulista/UNESP, Brasil*

373

11. INCLUSIÓN DE NIÑOS CON ALTO POTENCIAL INTELECTUAL EN LA ESCUELA COMÚN. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA

*María de la Paz Bourse, Colegio NORBRIDGE (Argentina)*

382

12. O Processo de Seleção de Superdotados realizado pelo Instituto Rogerio Steinberg

*Virgínia Louro de Andrade y Flávia Goober Rodrigues Lopes, Instituto Rogerio Steinberg, IRS, Brasil*

395

## **IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad**

### **Mensaje de Apertura**

Presidente de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de niños superdotados y talentosos, Dr. Juan Alonso

Sra. Representante de la Jefatura del Gobierno de la Ciudad de México, Dra. Laura Elena Carrillo Cubillas,

Autoridades educativas, docentes, directivos de escuelas, licenciados en psicología, ciencia de la educación y psicopedagogía, médicos, padres e interesados en la temática de la superdotación y el talento:

Estimado Auditorio:

Es para mí un inmenso honor y satisfacción dirigirme a ustedes en la apertura del **IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad**.

Deseo darles la más cordial bienvenida a los participantes nacionales y extranjeros que ha convocado el presente IX Congreso Iberoamericano y a la vez, agradecer las enormes contribuciones científicas que harán en estos dos días a través de conferencias, simposios, temas libres y posters.

Este año tenemos el orgullo de poder realizar en nuestro país, Argentina, este evento de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de niños superdotados y talentosos que habitualmente se realiza cada dos años. Es un evento de gran importancia para todos los países Iberoamericanos participantes: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, México, Perú, Portugal, Uruguay y Argentina.

El lema del IX Congreso Iberoamericano es claro y concluyente “Construyendo un futuro integrador e innovador para la atención de los niños superdotados y talentosos en la escuela común, buscando lograr un ámbito de igualdad y equidad educativa”.

Este Congreso tiene como objetivo, difundir la temática de la superdotación intelectual y el talento para lograr la concienciación de las necesidades educativas especiales de este tipo de población estudiantil; y construir un futuro inclusivo donde se apliquen estrategias de innovación para la atención de los niños superdotados y talentosos en la escuela común, buscando lograr un ámbito de igualdad y equidad educativa.

A la hora de afrontar el reto de la organización del IX Congreso Iberoamericano buscamos organizar un congreso multidisciplinario que constituya una oportunidad para conocer, actualizar, socializar las intervenciones realizadas en los distintos países con respecto a la temática y promover experiencias de intervención.

A través de la participación de docentes y directivos de Escuelas de Educación Especial y de Educación Común con prácticas en modelos integradores e inclusivos, de profesionales de la salud y de educación, de docentes y alumnos de Universidades y de instituciones de formación docente nacionales, provinciales e internacionales, aspiramos a que el IX Congreso Iberoamericano constituya el marco propicio para estimular la concienciación sobre:

- ✓ la importancia de la detección e identificación temprana de la superdotación intelectual y el talento,
- ✓ la importancia y la necesidad de capacitación de profesores y profesionales de la salud y educación en la temática
- ✓ la imperiosa necesidad de una intervención escolar adecuada para estos niños y adolescentes
- ✓ la importancia y necesidad de la ideación y puesta en marcha de proyectos institucionales de inclusión educativa de alumnos superdotados y talentosos

Aspiramos además a que este Congreso sea el puntapié inicial que permita proyectar y diseñar las futuras intervenciones e investigaciones en la materia con la finalidad de lograr ofrecer a nuestros alumnos la educación que requieren conforme a sus necesidades educativas especiales.

Y finalmente también aspiramos a que este Congreso constituya un marco propicio disparador para la reglamentación y sanción de normas en el marco de la Ley de Educación Nacional y de las leyes de Educación provinciales que se requieren para normatizar las leyes y en definitiva para lograr una adecuada atención educativa para esta población de niños y adolescentes que ha sido poco atendida en las últimas décadas.

Quisiera brindar un especial agradecimiento en este acto de apertura al apoyo y al reconocimiento brindado a este Congreso como contribuidor al campo de la Superdotación y el talento de las siguientes instituciones internacionales y nacionales:

- ***World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC), Consejo Mundial para Niños Superdotados y Talentosos, a su presidente, Profesor. Dr. Taisir Subhi-Yamin.***
- ***Eurotalent, organización europea no gubernamental dotada de estatuto consultivo en el Consejo de Europa, a su presidente fundador, Dr. Jean Brunault***
- ***ICIE, The International Centre for Innovation in Education, Centro Internacional para la Innovación en Educación, a su presidente, Prof. Dr. Taisir Subhi-Yamin.***
- ***Ministerio de Educación de la Nación, a la Directora Nacional de Cooperación Internacional Lic. Juliana Burton.***
- ***Ministerio del Interior de la Nación, Sr. José Luis Barbier, Subsecretario de Desarrollo y fomento provincial.***
- ***Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, a la responsable del Departamento de Educación Especial Profesora Abraham y especialmente al Equipo de Alta Inteligencia, Lic. Patricia Alba, Lic. Adriana Orellana y Lic. Sandra Peralta.***

- *Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Dirección de Regímenes Especiales, responsable del Departamento de Educación Especial Profesora Abraham y a los miembros del equipo que trabajan en el Programa de capacitación docente e intervención educativa "Desarrollo de las inteligencias múltiples y detección de talentos".*
- *Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.*
- *Laboratorio LEPE, Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa perteneciente a la Universidad de Córdoba dirigido por el Lic. Luis Furlan y equipo.*

*Y a todos aquellos que han contribuido a la difusión de este evento.*

Concluyendo, les deseo a todos los participantes del IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad que disfruten y se enriquezcan con este evento científico que ha sido pensado y preparado para cubrir el mayor espectro del conocimiento de la temática de la superdotación y el talento.

Muchas gracias.

Mariela E. Vergara Panzeri

Presidenta del IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad

Vicepresidenta de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de niños Superdotados y Talentosos

Directora de Cedalp, Centro para el Desarrollo del Alto Potencial, Buenos Aires, Argentina

**Comité de Honor**



**Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin (Jordania)**

***Presidente WCGTC y General Director of the International Centre for Innovation in Education (París, Francia)***



**Jean Brunault (Francia) *Fundador de EUROTALENT***



**Dr. Juan Antonio Alonso (España) *Presidente de FICOMUNDYT / Vicepresidente de EUROTALENT***

**Presidente**



**Lic. Mariela E. Vergara Panzeri (CEDAP-Argentina)**

**Comité Científico**

**Coordinador**

**Dr. Juan Antonio Alonso (España)**

**Miembros**

**Mariela Vergara Panzeri (Argentina)**

**Patricia Jimena Alba (Argentina)**

**Adriana Orellana (Argentina)**

**Sandra Peralta (Argentina)**

**Renata Rodrigues Maia-Pinto (Brasil)**

**Jairo Giraldo (Colombia)**

**Krissia Morales Chacón (Costa Rica)**

**Maryorie Benavides (Chile)**

**Elisa Espinosa Marroquín (Ecuador)**

**Yolanda Benito Mate (España)**

**Susana Guerra Barrera (España)**

**Jesús Moro Aguado (España)**

**María de los Dolores Valadez Sierra (México)**

**María Angela Gómez Pérez (México)**

**María Alicia Zavala Berbena (México)**

**María Victoria Morris Ayca (Perú)**

**Karen Bendelman (Uruguay)**

**Comité Organizador**

***Coordinadores Generales***

**Ricardo Koon - María Eugenia de la Vega**

## Disertantes Invitados



Juan A. Alonso



- Doctor en Ciencias de la Educación “cum laude” por unanimidad por la Universidad de Salamanca (1995): “Adaptación escolar y social del superdotado de 6 a 16 años”.
- Premio de Doctorado Curso 1994-1995 por el Colegio de Doctores y Licenciados, Colegio Profesional de Educación de Valladolid.
- Premio-accesit concedido en 1995 por el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias así como por el Ministerio de Educación y Ciencia en el apartado de Investigación Pedagógica de la XI Convocatoria de Premios de Investigación Pedagógica y Experiencias Didácticas.
- Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación educativa (México, 2002)
- Coordinador de los Programas del Centro “Huerta del Rey” de Valladolid, Centro Especializado en la Identificación, Seguimiento, Formación e Investigación de alumnos superdotados y con talento.
- Colaborador como experto en alumnos superdotados desde 1991 con el Ministerio de Educación de España y Asesor Técnico del Ministerio de Educación de Ecuador desde 1997.
- Ponente y Profesor en 48 diferentes Conferencias y Cursos para Universidades, Ministerios y otros Organismos en una veintena de países.
- Ponente y Profesor en 38 Cursos y Conferencias para el Ministerio de Educación, Direcciones Provinciales y Consejerías de Educación en España.
- Organizador de la XIV World Conference of the *World Council for Gifted and Talented Children*, en Barcelona (España), 31 de Julio de 2001, organizado por el *Centro “Huerta del Rey”* con la colaboración de varios Ministerios, la Generalitat, el Ayuntamiento de Barcelona, Colegio de Doctores y Licenciados, Consejería de Educación de Madrid, etc.
- Ponente Principal en XIX World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, en Praga (República Checa), 8 a 12 de Agosto de 2011, organizado por la Association for Talent and Giftedness, the Czech Technical University in Prague,

Masaryk University & the Czech-Moravian Psychological Society (CMPS).

- Comparecencia en el Senado. Comisión de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 12 de Septiembre de 2002.
- Autor y Co-autor de diversas investigaciones y estudios nacionales e internacionales.
- Director y Editor de *Ideacción*, la Revista en español sobre superdotación.
- Autor y Co-autor de 12 libros nacionales e internacionales.
- Miembro del Comité Ejecutivo del *World Council for Gifted and Talented Children* (1997-2001). Delegado en España del *World Council for Gifted and Talented Children* (1991-1997 y 2003-2013).
- Presidente de la *Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children* (1997-2003 y 2012-2013). Vicepresidente de la Federación Iberoamericana (1993-1997).
- Vicepresidente del *Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados*, a su vez Presidente de la *Comisión de Formación del Profesorado* (Eurotalent O.N.G.) dotado de Estatuto consultivo ante el Consejo de Europa.
- Presidente del *Centro Español de ayuda al desarrollo del superdotado*.

**Maryorie Benavídez**



Doctora por la Universidad de Granada de España, obteniendo la calificación "*Sobresaliente cum laude por unanimidad*" en su Tesis Doctoral titulada: "*Caracterización de sujetos con talento en resolución de problemas de estructura multiplicativa*" (2008). Becaria de UNESCO en Priority Programme Areas UNESCO 2004-2005 para realizar la investigación "*Primary Education and New Approaches to Quality Education on Mathematics*". Investigadora principal del proyecto "*Identificación y propuesta de intervención para estudiantes con talento matemático*" financiado por la Dirección General de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional Andrés Bello (2012-2013) Editora y autora en el libro publicado por UNESCO/OREALC "*La educación de niños con talento en Iberoamérica*" (2004). Coautora de capítulos de libros: "*Estrategias de intervención para estudiantes con talento matemático*". En Desarrollo y educación del talento en adolescentes. Guadalajara: México (2010) y "*Talento matemático: diagnóstico e intervención*". En Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes. México: El Manual Moderno.(2006). Los principales artículos en relación al Talento

Matemático son: "*Diagnóstico de errores en niños con talento*" publicado en la revista Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática. v16. (2008) y "*Cuestionario de problemas para identificar el pensamiento matemático de niños con talento*" publicado en la revista de Altas Capacidades FAISCA 13 (2006).



**Karen Bendelman**



Maestría en Educación para la Superdotación y el Talento - Universidad de Connecticut, EEUU (2008 - 2010) Licenciatura en Psicopedagogía - CEDIIAP, Montevideo, Uruguay (2002 - 2006) Directora asociada para Sudamérica de la red internacional de desarrollo profesional docente en superdotación y talento, IGET-Network (2011 a la fecha) Consultora en superdotación para alumnos de escuela primaria *Laurel Mountain Elementary*. Austin, Texas, EEUU - 2011 a la fecha) Asistente de investigación en estudio sobre nivel de comprensión lectora y matemática en niños en edad preescolar, primaria y secundaria. SEDL. (Austin, Texas, EEUU - 2011) Asistente de investigación en estudio sobre fluidez lectora en niños de segundo año escolar (SETR), Universidad de Texas (Austin, Texas, EEUU. - 2011) Encargada de identificación y asesoramiento a docentes de niños bilingües con altas habilidades. Distrito Escolar de Austin. Austin, Texas, EEUU. (2009 a la fecha) Encargada de actividades de enriquecimiento para alumnos liceales con altas habilidades. ACE Academy. Austin, Texas, EEUU. - 2009 - 2010) Asistente de maestra preescolar en escuela para niños con altas habilidades. University Primary School. Champaign, Illinois, EEUU. 2007-2008)



**Yolanda Benito Mate**



- Doctora en Psicología, tesis titulada: *"Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados"*. Permiso especial del Rector de la Universidad de Nijmegen (Holanda). Directores: Prof. Dr. Franz J. Mönks (Universidad de Nijmegen) y Prof. Dr. Peter Heymans (Universidad de Utrech). Fecha: 9 de Diciembre de 1996.
- Directora del Centro *"Huerta del Rey"* de Valladolid, Centro Especializado en la Identificación, Seguimiento, Formación e Investigación de alumnos superdotados.
- Profesora Asociada de la Universidad de Valladolid en 1992; 1994-1996; 1999-2000, 2000-2002 y 2003.
- Colaboradora Profesional con la Universidad de Nacional de Educación a Distancia durante los Cursos 2002-2003 hasta la actualidad en el asesoramiento y orientación de las Prácticas con niños superdotados para estudiantes de Psicología.
- Profesora de Doctorado en la Universidad de Valladolid (1995 y 2000) en la Universidad de Deusto (2000 y 2001).
- Profesora de Cursos/Master y Postgrado de la Universidad de Cádiz (1992); en la Universidad de Cantabria (1997); en la Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia) (1998); en la Universidad de Valladolid (1998 y 1999); en la Universidad de Guadalajara (México) (2000); en la Universidad de Deusto (2002) y en la Universidad de Loja (Ecuador, 2007 y 2009).
- Ponente y Profesora en 51 Conferencias y Cursos para Universidades, Ministerios y otros Organismos en diferentes países.
- Ponente y Profesora en 101 Cursos para el Ministerio de Educación, Direcciones Provinciales, Consejerías de Educación y Universidades en España.
- Colaboradora como experto en alumnos superdotados desde 1991 con el Ministerio de Educación de España y Asesora Técnico del Ministerio de Educación de Ecuador.
- Presidenta de la Federación Iberoamericana del *World Council for Gifted and Talented Children* (2003-2009). Miembro y Delegada por España de la Federación Iberoamericana del *World Council for Gifted and Talented Children* desde 1995.
- Miembro del *World Council for Gifted and Talented Children* desde 1989. Delegada en España del WCGTC de 1997 a 2013.
- Presidenta de la Comisión de Evaluación e Identificación del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes

superdotados (*Eurotalent O.N.G.*) dotado de Estatuto consultivo ante el Consejo de Europa. Consejera Representante en España del Comité Científico d'Eurotalent.

- Miembro del *European Council for High Ability* (Echa) desde 1994.
- Autora de diversas investigaciones y estudios nacionales e internacionales, y de 16 libros y tests nacionales e internacionales.



**Dr. José Jairo Giraldo Gallo**



- Doctorado en física teórica (Universidad de Gotenburgo, Suecia, 1994)
- Maestría en física teórica (Universidad de Gotenburgo, Suecia, 1984)
- Maestría en Ciencias – Física (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1981)
- Maestro Universitario (Título honorífico otorgado por la Universidad Nacional de Colombia en 2004)
- Profesor titular desde 1990 en la Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias – Sede Bogotá
- Fundador y ex director del Grupo de Física de la Materia Condensada
- Departamento de Física, Facultad de Ciencias. Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
- Fundador y presidente de Buinaima (Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia)
- Miembro Correspondiente, Academia Colombiana de Pedagogía y Educación (2010)
- Medalla al Mérito “Darío Rozo”, 2003 (Otorgado por la Sociedad Colombiana de Física)
- Profesor honorario CINVSTAV (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Física, México, México D.F., desde 1995.)

- Profesor visitante en México, UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y CINVESTAV diversos periodos, y en España, UAM (Universidad Autónoma de Madrid).
- Durante aproximadamente veinte años (1986-2006) lideró investigación en temas de la física del estado sólido y de la materia condensada. Tuvo a su cargo un grupo de investigación teórico en Superconductividad de Alta Temperatura Crítica hasta 2005; el grupo sigue activo, clasificado en Colciencia.
- Fue creador del primer grupo nacional en nanoestructuras (1995). El grupo más importante iniciado (y el más grande en Colombia en el campo hasta la fecha) fue el Grupo de Física de la Materia Condensada.
- Forma parte de los comités nacional y distrital del Programa Ondas de Colciencias.
- Con el respaldo de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá y la asesoría de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación, en nombre de la Asociación Buinaima, he desarrollado una intensa actividad de formación y fundamentación de docentes de primaria y secundaria en el tema de Inclusión y Talento.



**Susana Graciela Pérez Barrera Pérez**



Licenciada en Artes Plásticas y especialista en Educación Especial - Área de Altas Habilidades/Superdotación (Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil). Magister y Doctora en Educación (Área de Altas Habilidades/Superdotación) por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul/Brasil. Miembro de la Comisión Técnica del Consejo Brasileño para Superdotación (ConBraSD), del cual también fue fundadora y presidente durante dos mandatos. Miembro del Consejo Técnico de la Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação y miembro de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children. Fue consultora de la UNESCO para la Secretaria de Educación Especial del

Ministerio de Educación de Brasil; actúa en la formación de maestros y asesoría a secretarías de Educación de diversos municipios y estados brasileiros en el área de Altas Habilidades/Superdotação y dicta disciplinas en cursos de posgrado de varias universidades brasileñas. Posee artículos y capítulos en publicaciones brasileñas e internacionales y es coautora de tres libros sobre el tema. Forma parte del Grupo de Investigaciones CNPq de la Universidade Paulista (UNIP) Inteligencia y Creación: Prácticas Educativas para Portadores de Altas Habilidades.



**Angélica Shigihara de Lima**



Arteterapeuta. Artista plástica argentina residiendo en Brasil desde 1990. Profesora de dibujo y de enseñanza preescolar con especialización en educación especial (Área de Altas habilidades - Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil-UFRGS) y Especialización en Arteterapia (Instituto da Família de Porto Alegre-INFAPA/RS). Actualmente realiza Maestría en Docencia Universitaria en la UTN-Buenos Aires. Realiza proyectos en las áreas de las Artes, Cultura, Arteterapia y Educación con profesores, terapeutas, niños, adolescentes y adultos y en el desarrollo de las habilidades y creatividad en diversas áreas e instituciones. Coordina el curso de formación en Arteterapia en el INFAPA-POA, donde es supervisora y profesora. Presidente de la "Associação de Arteterapia de Rio Grande do Sul-AATERGS". Miembro del Consejo Diretor de la "União Brasileira de Associações de Arteterapia-UBAAT". Miembro fundador del "Conselho Brasileiro para Superdotação/ Altas Habilidades-ConBraSD" y miembro de la Federación Ibero-Americana del "World Council for Gifted and Talented Children-Ficomundyt". Tesorera y Miembro del Consejo técnico de la "Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades-AGAAHSD". Con amplia experiencia como educadora, formadora y arteterapeuta con adultos, adolescentes, niños, familias, estudiantes de graduación y profesionales en el desarrollo de la creatividad, altas habilidades, expresión, sensibilización y relaciones interpersonales. Como consultora de la UNESCO para la Secretaria de Educación Especial del Ministerio de Educación de Brasil MEC-BRASIL , trabajó en la Unidad del Alumno del NAAHS-RS



**Mariela Vergara Panzeri**



- Lic. en Psicología. UCA (Buenos Aires)
- Fundadora y Directora del Centro para el Desarrollo del Alto Potencial 2000 - 2011 (Cedalp - Buenos Aires - Argentina).
- Vicepresidenta de la Federación Iberoamericana de Superdotación del Consejo Mundial para niños Superdotados y Talentosos.
- Delegada por Argentina de la misma Federación.
- Consultora y Orientadora de colegios para la detección, identificación, abordaje y atención de niños con alta capacidad y para la aplicación de programas de enriquecimiento en el aula común.
- Libros Publicados: (2006) *El Universo de los Superdotados, Talentosos y Creativos* publicado en Bs.As. (2006) *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica* (UNESCO - Capítulo 5 La educación de los niños con talento en Argentina / 2006 Chile); *Educacao e Altas Habilidades* (2006) Colaboración en *Superdotacao, a ousadia de rever conceitos e práticas*. Soraia Napoleao Freitas (org) (Publicado en Brasil); Como Editora en el año 2008: *Elecciones Creativas y El Valor de Ser Superdotado*. Dra. Erika Landau (2010) Colaboración en "*Desarrollo y Educación del Talento en Adolescentes. Niveles básico y medio superior*" publicado en México.(2010) *Superdotados... El valor de ser padres* Publicado en Bs. As.



**María Alicia Zavala Berbena**



- Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el Doctorado Interinstitucional de Educación, reconocido en el Padrón de Excelencia del Consejo de Ciencia y Tecnología. Obtuvo la distinción *Magna Cum Laude*.
- Maestra en Investigación Educativa y Licenciada en Psicología por la Universidad de Guanajuato.
- Coordinadora de Investigación de la Universidad De La Salle Bajío desde 2004 a la fecha.
- Profesora Titular de la Universidad de Guanajuato desde 1990.
- Ha impartido 72 cursos universitarios de pregrado y postgrado, asesorado 34 tesis de licenciatura, 8 tesis de maestría y 3 tesis de doctorado.
- Asesora del Programa de Atención educativa a niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de la Secretaría de Educación Pública en México desde 2001 a la fecha.
- Profesora invitada en el tema de superdotación y talento por la Universidad Nacional Autónoma de México; la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Murcia.
- Presidenta del Octavo Congreso de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talentosos. México, 2010.
- Obtuvo el reconocimiento de la "*Medalla Universidad De La Salle Bajío, al Mérito Académico*" 2011.
- Miembro del Consejo Técnico del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato de 2007 a la fecha.
- Evaluadora de proyectos del Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- Fundadora y Miembro del Consejo Editorial de la Revista Científica "Nova Scientia".
- Árbitro de Revistas Científicas Internacionales como Electronic Journal of Research in Educational Psychology; Revista Colombia Médica; Revista Docencia e Investigación de la Universidad de Castilla La Mancha y Educational Research.
- Autora del libro Identificación y Atención de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes en el Aula (2004) y coeditora del libro Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención.

Una Perspectiva para Docentes (2006) y Corazón y Razón en Armonía. Inteligencia Emocional en Alumnos con Aptitud Intelectual (2009). Ha publicado varios capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales.

## Comité Científico



**Mariela Vergara Panzeri**



- Titulación: Lic. en Psicología. UCA (Buenos Aires)**
- Lugar de trabajo: Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (Cedalp Buenos Aires)**



**Patricia Jimena Alba**



- Titulación: Licenciada y Profesora en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.**
- Lugar de trabajo: Departamento de Educación Especial. Ministerio de Educación. Jujuy/Argentina.**
- Integrante del equipo de Alta Inteligencia de la Provincia de Jujuy**



**Adriana Patricia Orellana**



- Titulación:** Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.
- **Lugar de trabajo:** Departamento de Educación Especial. Ministerio de Educación. Jujuy/Argentina.
- Integrante del equipo de Alta Inteligencia de la Provincia de Jujuy**



**Sandra Cristina Peralta**



- Titulación:** Licenciada en Psicopedagogía. Facultad de Psicopedagogía. Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina. Profesora de Educación Especial (Instituto de Enseñanza Superior "Populorum Progressio". Jujuy)
- **Lugar de trabajo:** Departamento de Educación Especial. Ministerio de Educación. Jujuy/Argentina.
- Integrante del equipo de Alta Inteligencia de la Provincia de Jujuy. Coordinadora de Servicios de Centro Educativo Terapéutico y Apoyo a la Integración Escolar. A.P.P.A.C.E. (Asociación de Protección al Paralítico Cerebral).**



**Cristina María Carvalho Delou**



**-Titulación: Psychologist and Professor Psychology from the Catholic University of Rio de Janeiro. Specialist and Master of Education concentration in the area of Gifted Education at the State University of Rio de Janeiro.**

**-Lugar de trabajo: Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense.**

**-.Professora Associada.**



**Renata Rodrigues Maia-Pinto**



**-Titulación: Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde**

**-Lugar de trabajo: Naus do North S.A**

**-.Diretora de Aspectos Sociais e Desenvolvimento Humano**



**Krissia Morales Chacón**



- Titulación:** Doctora en Pedagogía con especialidad en mediación.
- Lugar de trabajo:** Universidad Estatal a Distancia, UNED Costa Rica.
- Coordinadora de Atención a la Diversidad Educativa/investigadora.**

**Maryorie Benavides**



- Titulación:** Doctora en Didáctica de matemática "Cum laude", Universidad de Granada/España
- Lugar de trabajo:** Universidad Nacional Andrés Bello (Chile)
- Profesora**



**Elisa Espinosa Marroquín**



- Titulación:** Psicóloga clínica (Universidad Central de Ecuador)  
Magister en Desarrollo del Pensamiento y Educación (Universidad Técnica Particular de Loja)
- Lugar de trabajo:** Ministerio de Educación (Técnico de la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva) Universidad Técnica Equinoccial (Docente de Posgrado - Maestría Educación Inicial y Especial)



**Juan Antonio Alonso**



**-Titulación: Doctor en Ciencias de la Educación "Cum laude"**  
**(Universidad de Salamanca)**

**-Lugar de trabajo: Centro español de ayuda al desarrollo del superdotado**

**-Editor de la Revista Ideación (Revista en español sobre superdotación)**



**Yolanda Benito Mate**



**-Titulación: Doctora en Psicología, Universidad de Nijmegen**  
**(Holanda).**

**-Lugar de trabajo: Centro "Huerta del Rey" de Valladolid, Centro Especializado en la Identificación, Seguimiento, Formación e Investigación de alumnos superdotados/Center for the study of giftedness.**

**-Directora. / Presidenta de la Comisión de Evaluación e Identificación del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados (Eurotalent O.N.G.) dotado de Estatuto consultivo ante el Consejo de Europa.**



**Susana Guerra Barrera**



- Titulación: Licenciada en Psicología, Universidad de Salamanca (España).**
- Lugar de trabajo: Centro "Huerta del Rey" de Valladolid**
- Psicóloga. Suficiencia Investigadora por la Universidad de Valladolid. Autora de diferentes Investigaciones Nacionales e Internacionales del Centro "Huerta del Rey"**

**Jesús Moro Aguado**



- Titulación: Doctor en Medicina y Cirugía.**
- Lugar de trabajo: Consejero Técnico en el Área de Sanidad de Valladolid (Ministerio de Sanidad, España).**
- Autor de diferentes Investigaciones Nacionales e Internacionales del Centro "Huerta del Rey"**



**María de los Dolores Valadez Sierra**



**-Titulación: Lic. en Psicología, Maestría en Psicología Educativa y Doctorado en Psicología de la Salud**  
**-Lugar de trabajo: Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara**  
**-. Coordinadora del Laboratorio de Psicología y Educación Especial del Dpto. de Psicología Aplicada**

**María Angela Gómez Pérez**



**-Titulación: Dra. en Psicología, Universidad de Guadalajara**  
**-Lugar de trabajo: Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara**  
**-. Profesora Investigadora. Responsable del programa de Dificultades en la lengua oral. Laboratorio de Psicología y Educación Especial.**



**María Alicia Zavala Berbena**



**-Titulación: Doctora en Educación *Magna Cum Laude***  
**-Lugar de trabajo: Universidad Autónoma de Aguascalientes**  
**-. Coordinadora de Investigación de la Universidad de La Salle Bajío y Profesora Titular de la Universidad de Guanajuato**



**María Victoria Morris Ayca**



- Titulación:** Doctora en educación. Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación. Magíster en Docencia Universitaria. Especialista en Diagnóstico Intelectual.
- Lugar de trabajo:** Escuela Académico Profesional de Educación de la Universidad Nacional Jorge B. Grohmann (Tacna/Perú)
- Directora**



**Karen Bendelman**



- Titulación:** Maestría en Educación para la Superdotación y el Talento - Universidad de Connecticut/EEUU - Licenciatura en Psicopedagogía - CEDIAP, Montevideo/Uruguay
- Lugar de trabajo:** Red internacional de desarrollo profesional docente en superdotación y talento, IGET-Network/USA.
- Directora asociada para Sudamérica**

# **From the President of the World Council for Gifted and Talented Children**

**(Buenos Aires – Argentina, October 2012)**

**Prof. Dr. Taisir Subhi-Yamin,**

General Director, ICIE

Université Paris Descartes, France

e-Mail: [taisir@icieparis.net](mailto:taisir@icieparis.net); [www.icieconference.net](http://www.icieconference.net)

*Ladies and gentlemen*

I am very pleased and honored to be invited to address your conference at Buenos Aires and to talk about a number of points related to gifted education. I do hope the future will witness strong cooperation between your educational systems and our international organization.

First of all, in the name of the International Centre for Innovation in Education (ICIE) and in my capacity as the president of the World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC), I would like to express my gratitude to those who contributed so much for gifted education in particular and excellence in education in general in your countries.

It is a great opportunity to have such a conference. This conference is an arena in which we share our concerns, innovative educational practices, strategies and theories as we envision new horizons for a different world.

Many thanks to the conference chair, organizing committee, and all people involved in organizing this conference.

*Ladies and gentlemen*

I will start my talk with a quote from my friend Robert Sternberg. He said: “in order to succeed in later life, you need creative skills because look at how fast the world is changing.”

Gifted education becomes a must for all nations. There is a rational behind this argument. In other words, why we have to have gifted education, innovation education, and excellence in education?

The rational behind this could be summarized in four points, including:

1. The right of each individual to develop his or her potential;
2. The need for a school to be concerned with individual differences related to gender, abilities, interests, learning styles, expressive styles, and motivation;
3. The right of each individual for opportunity to access appropriate education provisions; and
4. The needs of society for the fully developed talents of all.

Based on our knowledge and expertise, we strongly believe that we should invest in the education of the gifted and talented children. Such investment requires well developed challenging programmes that:

- concentrate on developing and applying high-level skills;
- emphasise problem identification and problem solving;
- emphasise creativity, thinking skills and metacognition;
- provide opportunity for quick mastery of the basic skills through compaction of the curriculum;
- employ effective decision-making and management strategies;
- explore career options;
- are futures oriented;
- require study and mastery of the particular discipline;
- accommodate self-initiated study;
- allow opportunities for self evaluation, external evaluation and display of products; and
- develop positive self- images for students.

But, in order to achieve our ultimate goals we are in need for highly qualified and competent teachers who are willing to serve the gifted and talented children. In other words, the teachers of the gifted and talented children need: **First**, knowledge and appreciation of the nature of high levels of intelligence; **Second**, knowledge and understanding of the cognitive, social, and emotional characteristics, needs, and potential problems experienced by gifted and talented students; **Third**, knowledge of and access to advanced content and ideas; **Fourth**, competencies to develop special provisions for the gifted and talented; **Fifth**, competencies to create an environment which is challenging and safe to explore; **and** a number of behavioural characteristics (e.g., flexibility and sense of humor).

In addition to high quality programs designed to meet the special needs of the gifted and talented children, we have to invest more in educational technology to facilitate such programmes (e.g. Renzulli Learning System).

In the “Digital World” we are moving towards a mobile teaching and Virtual Learning Environments. This world adds another layer of complexity. The current advances enable data to follow us, and to be encrypted, minimized, sent wirelessly, shared and copied effortlessly.

Investment in educational technology will enable us to improve the quality of education; extend gifted programmes; bridge between different cultures and civilizations; to foster creative production; and more ....?

As the president of the WCGTC, I am willing to work with your countries, your educational systems and all people interested in gifted education and excellence in education. The administration of the WCGTC will employ the advanced international expertise to facilitate building gifted programmes around the world and to make the opportunity a success.

The WCGTC must continue to expand and to extend its activities and resources. My vision is to build on our reputation as a global, professional, leading organization, dedicated to discussing, analyzing, creating, and advancing solutions to the challenges facing the development of gifted education.

Finally, I strongly believe in the importance of gifted education, and we are certainly part of a potential support system for general education, but we also should have a degree of separation that helps develop students who will be the top rank of their professions and fields of interests.

Thank you again for this invitation and wish you a successful conference.

**Prof. Dr. Taisir Subhi-Yamin**, (Fulbrighter, ECHA).  
General Director, The International Centre for Innovation in Education (ICIE).  
President-elect, The World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC).  
Editor, Gifted and Talented International.  
Heilmeyersteige 93; D-89075, Ulm; Germany.  
International Association of Educators for World Peace (IAEWP).



# **From the President of the World Council for Gifted and Talented Children**

**(Buenos Aires – Argentina, October 2012)**

**Prof. Dr. Taisir Subhi-Yamin,**

General Director, ICIE

Université Paris Descartes, France

e-Mail: [taisir@icieparis.net](mailto:taisir@icieparis.net); [www.icieconference.net](http://www.icieconference.net)

*Señoras y Señores*

Me siento muy complacido y honrado de ser invitado para dirigirme a ustedes en el Congreso de Buenos Aires, y hablar de una serie de cuestiones relacionadas con la educación de superdotados. Espero que el futuro sea testigo de la gran cooperación entre sus sistemas educativos y nuestra organización internacional.

En primer lugar, en nombre del Centro Internacional de Innovación en Educación (ICIE) y en mi calidad de Presidente del Consejo Mundial de niños superdotados y talentosos (WCGTC), me gustaría expresar mi gratitud a quienes contribuyeron tanto para la educación de superdotados, en particular, y la excelencia en la educación, en general, en sus países.

Es una gran oportunidad tener un Congreso de este tipo. Este Congreso es un foro en el que compartimos nuestras inquietudes, prácticas educativas innovadoras, estrategias y teorías, e imaginamos nuevos horizontes para un mundo diferente.

Muchas gracias, a la Presidenta del Congreso, Comité Organizador, y todas las personas involucradas en la organización de este Congreso.

*Señoras y Señores*

Voy a comenzar con una cita de mi amigo Robert Sternberg. Él dijo: "para tener éxito en la vida, se necesita habilidades creativas porque mira la rapidez con la que el mundo está cambiando".

La educación de superdotados se convierte en una necesidad para todas las naciones. Hay una razón detrás de este argumento. En otras palabras, ¿por qué tenemos que tener una educación para superdotados, innovación en la educación y excelencia en la educación?

La razón detrás de todo esto podría resumirse en los cuatro puntos siguientes:

1. El derecho de cada individuo para desarrollar su potencial;
2. La necesidad de que la escuela esté preocupada por las diferencias individuales relacionadas con el género, capacidades, intereses, estilos de aprendizaje, estilos de expresión y motivación;
3. El derecho de cada individuo a tener la oportunidad de acceder a una educación apropiada; y

4. Las necesidades de la sociedad de que los talentos de todos estén completamente desarrollados.

Basado en nuestros conocimientos y experiencia, creemos firmemente que debemos invertir en la educación de los niños superdotados y con talento. Esa inversión requiere programas bien desarrollados, lo cual es un reto que:

- se concentren en el desarrollo y aplicación de habilidades de alto nivel;
- se enfatice la identificación de problemas y resolución de dichos problemas;
- se enfatice las habilidades de pensamiento, la creatividad y la metacognición;
- se proporcione la oportunidad para un rápido dominio de las habilidades básicas a través de la compactación del currículo;
- se emplee eficazmente la toma de decisiones y estrategias de gestión;
- se explore opciones de carreras (estudios universitarios);
- se orienten hacia el futuro;
- se requiere estudio y dominio de la disciplina particular;
- se acomode el estudio autodidacta;
- se permita oportunidades de autoevaluación, evaluación externa y presentación de productos; y
- se desarrollen imágenes positivas de uno mismo para los estudiantes.

Pero, con el fin de lograr nuestros objetivos finales estamos necesitados de profesores altamente cualificados y competentes que estén dispuestos a atender a los niños superdotados y talentosos. En otras palabras, los maestros de los niños superdotados y talentosos necesitan: Primero, el conocimiento y la valoración de la naturaleza de altos niveles de inteligencia; Segundo, el conocimiento y la comprensión de las características cognitivas, sociales y emocionales, necesidades y potenciales problemas experimentados por los estudiantes superdotados y talentosos; Tercero el conocimiento y acceso a contenido avanzado e ideas; Cuarto, competencias para desarrollar disposiciones especiales para los superdotados y talentosos; Quinto, competencias para crear un ambiente estimulante y seguro para explorar; y ciertas características de comportamiento (por ejemplo, flexibilidad y sentido del humor).

Además de programas de alta calidad diseñados para satisfacer las necesidades especiales de los niños superdotados y talentosos, tenemos que invertir más en tecnología educativa para facilitar dichos programas (por ejemplo, Sistema de Aprendizaje de Renzulli).

En el "mundo Digital" nos estamos moviendo hacia una enseñanza móvil y entornos virtuales de aprendizaje. Este mundo añade otra capa de complejidad. Los avances actuales permiten que los datos nos sigan, sean encriptados, minimizados, enviados de forma inalámbrica, compartidos y copiados sin esfuerzo.

Inversión en tecnología educativa nos permitirá mejorar la calidad de la educación; ampliar programas para superdotados; puente entre diferentes culturas y civilizaciones; para fomentar la producción creativa; ¿y más...?

Como Presidente del WCGTC, estoy dispuesto a trabajar con sus países, sus sistemas educativos y todas las personas interesadas en la educación de superdotados y en excelencia en la educación. La administración del WCGTC empleará la avanzada experiencia internacional para facilitar la construcción de programas para superdotados del mundo y la oportunidad de conseguirlo.

El WCGTC debe continuar expandiendo y ampliando sus actividades y recursos. Mi visión es construir nuestra reputación (nuestro prestigio) como una organización global, profesional, líder, dedicada a hablar, analizar, crear y promover soluciones para los desafíos que enfrenta el desarrollo de la educación de superdotados.

Por último, creo firmemente en la importancia de la educación de superdotados y ciertamente somos parte de un sistema de apoyo potencial para la educación, en general, pero también deberíamos tener un grado de separación que ayude a desarrollar estudiantes que serán el rango superior de sus profesiones y campos de interés.

Gracias nuevamente por esta invitación y les deseamos un exitoso Congreso.

**Prof. Dr. Taisir Subhi-Yamin**, (Fulbrighter, ECHA).  
General Director, The International Centre for Innovation in Education (ICIE).  
President-elect, The World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC).  
Editor, Gifted and Talented International.  
Heilmeyersteige 93; D-89075, Ulm; Germany.  
International Association of Educators for World Peace (IAEWP).



C.S.V.  
EXP. N° 1050-964-12.-

**RESOLUCIÓN N° 1223 -E.-**  
SAN SALVADOR DE JUJUY, 29 MAYO 2012

**VISTO:**

Las presentes actuaciones por las cuales se tramita la solicitud de auspicio presentada por el Departamento de Educación Especial, para el "IX Congreso Iberoamericano Superdotación, Talento y Creatividad" a llevarse a cabo en la Ciudad de Buenos Aires los días 18 y 19 de octubre de 2012; y

**CONSIDERANDO:**

Que, el Congreso nuclea a más de mil participantes provenientes de Argentina y del Exterior con el propósito de coadyuvar a la formación de distintos profesionales para la atención de niños y jóvenes talentosos que realizan trayectoria escolar en la escuela común, buscando lograr un ámbito de igualdad y equidad educativa;

Que, este Congreso constituirá el marco propicio que fomentará la participación de profesionales de escuelas de educación especial y común, docentes y alumnos de Institutos de Formación Superior y de Carreras Universitarias, Fundaciones y ONGs, entre otros para fortalecer y enriquecer las prácticas pedagógicas;

Que, el Área de Alta Inteligencia dependiente del Departamento de Educación Especial ha sido convocada para participar como Miembro del Comité Ejecutor;

Que, política del Ministerio de Educación apoyar acciones que posibiliten el intercambio entre docentes de distintas jurisdicciones;

Por ello y en uso de las facultades que le son propias;

**EL MINISTRO DE EDUCACION  
RESUELVE:**

**ARTICULO 1°.-** Conceder Auspicio al "IX Congreso Iberoamericano Superdotación, Talento y Creatividad", organizado por el por el Departamento de Educación Especial, a llevarse a cabo en la Ciudad de Buenos Aires los días 18 y 19 de octubre de 2012, por las razones esgrimidas en el exordio.

**ARTICULO 2°.-** Los términos de la presente Resolución no implica erogación alguna por parte de este ministerio.

**ARTICULO 3°.-** Regístrese y pase a la Secretaria de Gestión Educativa, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Educación Secundaria y Área de Recursos Humanos, para su conocimiento y efectos de su competencia. Cumplido, vuelva al Ministerio de Educación y Dirección de Trámites y Archivo Administrativo de la Provincia, a sus efectos.

  
  
Lic. RODOLFO A. TECCHI  
Ministro de Educación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
Nota N° 01-511875132-912

CÓRDOBA, 29 OCT 2012

VISTO: Las actuaciones presentadas por la Federación Iberoamericana de Superdotación y Talento (FICOMUNDYT) y el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (CEDALP), en las que solicitan se declare de Interés Educativo al **“IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad”**; que se llevó a cabo los días 18 y 19 de octubre del año 2012, en el Complejo La Plaza, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

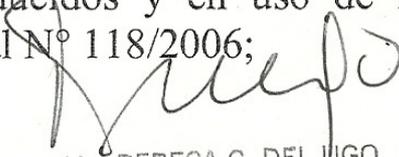
Y CONSIDERANDO:

Que el Congreso se desarrolló este año bajo el lema **“Construyendo un futuro integrador e innovador para la atención de los niños superdotados y talentosos”**, y contó con el auspicio y apoyo del **“Comité Europeo para la Educación de niños y adolescentes precoces, superdotados y talentosos”**.

Que estuvo destinado a directivos y docentes de escuelas de educación especial y de educación común, profesionales de la salud e interesados en la temática.

Que los siguientes ejes **“Integración Escolar”**, **“Pluralidad en la metodología de la enseñanza escolar”**, y **“Políticas públicas en los distintos países de Iberoamérica”**, fueron desarrollados por referentes nacionales e internacionales de reconocida trayectoria, contribuyendo a la formación, investigación e intercambio para la atención de niños talentosos en la escuela común, por lo que es propósito de este Ministerio declarar el Congreso de Interés Educativo.

Por ello, los informes producidos y en uso de las atribuciones conferidas por Resolución Ministerial N° 118/2006;

  
Lic. REBECA C. DEL UGO  
Jefe de Sección Redacción  
Departamento Despacho  
Ministerio de Educación

917

# LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

RESUELVE :

1.- DECLARAR de Interés Educativo el "IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad"; el que organizado por la Federación Iberoamericana de Superdotación y Talento (FICOMUNDYT) y el Centro para el Desarrollo del Talento Potencial (CEDALP), se llevó a cabo los días 18 y 19 de octubre de 2012, en el Complejo La Plaza, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2.- PROTOCOLÍCESE, comuníquese, notifíquese, publíquese en el Boletín Oficial y archívese.

RESOLUCIÓN

917

nr

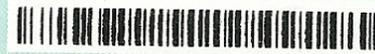
*Rebeca C. del Ugo*

REBECA C. DEL UGO  
Jefe de Sección Redacción  
Departamento Despacho  
Ministerio de Educación

**COPIA**



Prof. DELIA M. PROVINCIALI  
SECRETARIA DE EDUCACION  
MINISTERIO DE EDUCACION



GOBIERNO DE CORDOBA  
MINISTERIO DE EDUCACION

Cedula de Notificación.

Señor/es: **Federación Iberoamericana de Superdotación y Talento**

Domicilio: **Paysandú N° 929**  
**-C.P.1405—Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

Se comunica a Ud. que por Nota N°: DRE01-511875132-912.-

Caratulado: S/ PEDIDO DECLARAR DE INTERES EDUCATIVO  
“IX CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD”

Se ha resuelto lo siguiente: Notificar a Ud. de lo dispuesto en la Resolución N° 917 de fecha 29 OCT 2012 –LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN RESUELVE: Art. 1°.- DECLARAR de Interés Educativo al “**Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad**”; el que organizado por la Federación Iberoamericana de Superdotación y Talento (FICOMUNDYT) y el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (CEDALP), se llevó a cabo los días 18 y 19 de octubre del año 2012, en el Complejo La Plaza, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires . Art. 2°.- PROTOCOLÍCESE, comuníquese, notifíquese, publíquese en Boletín Oficial y archívese. RESOLUCIÓN N° 917/12, Firmado: Prof. DELIA PROVINCIALI –SECRETARIA DE EDUCACIÓN- MINISTERIO DE EDUCACIÓN- Se adjunta fotocopia de la misma. QUEDA UD. POR LA PRESENTE DEBIDAMENTE NOTIFICADA- CORDOBA 2 de noviembre de 2012.-

DELIA INES GOMEZ  
JEFE SECCION  
NOTIFICACIONES. y PROTOCOLIZACION  
Ministerio de Educación





SALTA, 15 OCT 2012

RESOLUCION Nº **236**  
 SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO  
 EXPEDIENTE Nº 129-4016/12

VISTO las actuaciones de referencia por medio de las cuales el Instituto Educativo N° 8138 "Gifted Children", solicita se declare de Interés Educativo a la acción: "IX CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD" organizada por FICOMUNDYT (Federación Iberoamericana del Word Council for Gifted and Talent Children), que se llevará a cabo los días 18 y 19 de Octubre de 2012, en Capital Federal, y;

**CONSIDERANDO**

Que la acción procura constituir un marco propicio que estimulará la participación de Docentes y Directivos de Escuelas de Educación Especial y de Educación Común con prácticas en modelos integradores e inclusivos;

Que la Modalidad de cursado es presencial y cuenta con una carga horaria de 16 (dieciséis) horas reloj equivalente a 21 (veintiún) horas cátedra;

Que son sus destinatarios Funcionarios, Docentes y Directores de todos los Niveles del Sistema Educativo;

Que los contenidos se organizan en ejes siendo éstos: identificación y evaluación en niños y adolescentes superdotados y talentosos, integración escolar – el lugar de las diferencias en el aprendizaje, pluralidad en la metodología de la enseñanza escolar, intervención educativa en superdotados y talentosos – Experiencias a nivel internacional- Proyectos de innovación, políticas públicas en los distintos países de Iberoamérica, neuropsicología y superdotación, inteligencia emocional y social y superdotación intelectual, clínica de la Alta Capacidad – cómo abordarla, superdotación y trastornos asociados, superdotados adultos – cuando los niños crecen..., innovaciones en educación, últimas tendencias;





Provincia de Salta  
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología  
Subsecretaría de Planeamiento Educativo

"Gral. Martín Miguel de Güemes, Héroe de la Nación Argentina"

RESOLUCION N° **236**  
SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO  
EXPEDIENTE N° 129-4016/12

Que los capacitadores que estarán a cargo del desarrollo de la acción son Dr. Juan Alonso, Dra. Yolanda Benito Mate, Dra. María Alicia Zavala Berbená, Dr. José Jairo Giraldo Gallo, Lic. Mariela Vergara Panzeri, Lic. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Dra. Maryorie Benavidez, Mgter. Karen Bendeliman, quienes presentan, según Curriculum Vitae que obra en autos, experiencia en la temática a abordar;

Que los organismos técnicos emitieron informe favorable aconsejando otorgar la declaración de Interés Educativo solicitado;

Por ello,

LA SUBSECRETARIA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

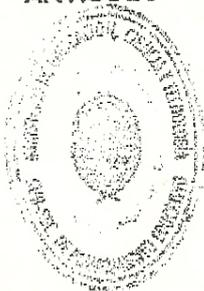
RESUELVE:

ARTICULO 1º.- Declarar de Interés Educativo a la acción: "IX CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD", organizada por FICOMUNDYT (Federación Iberoamericana del Word Council for Gifted and Talent Children), que se llevará a cabo los días 18 y 19 de Octubre de 2012, en Capital Federal.

ARTICULO 2º.- Dejar establecido que el beneficio que por la presente se confiere no implica erogación alguna para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta.

ARTICULO 3º.- Elevar copia de la presente Resolución a la Junta Calificadora de Méritos y Disciplina para conocimiento y registro de lo dispuesto en el artículo precedente.

ARTICULO 4º.- Comunicar, insertar en el Libro de Resoluciones y archivar.



Prof. ROSA M. K. PEREZ  
Subsecretaría de Planeamiento Educativo  
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología  
Provincia de Salta



Ministerio de Educación

RESOLUCION Nº 1806



BUENOS AIRES, 15 OCT 2012

VISTO el expediente n° 13310/12 mediante el cual se tramita la solicitud presentada por el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (C.E.D.A.L.P), para que se declare de Interés Educativo al "IX CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD" que se llevará a cabo en la CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, los días 18 y 19 de octubre de 2012, y

CONSIDERANDO:

Que el mencionado Congreso tiene como objetivos principales difundir la temática de la superdotación intelectual y el talento para lograr la concienciación de las necesidades educativas especiales de este tipo de población estudiantil; y construir un futuro integrador e innovador para la atención de los niños superdotados y talentosos en la escuela común.

Que el Congreso se propone formar profesionales de la educación pública y privada de todo el país para atender e integrar en la escuela "común" a los niños, niñas y adolescentes superdotados, con el fin de lograr mayor "igualdad y equidad educativa" y, asimismo, concientizar sobre las necesidades educativas especiales de dicha población estudiantil.

Que el IX Congreso pretende estimular la participación de docentes y directivos de Escuelas de Educación Especial y de Educación Común, con experiencias en modelos integradores e inclusivos; profesionales de la salud y la educación intervinientes en el área; docentes y alumnos de Universidades e Institutos de Formación Docente nacionales y provinciales; funcionarios; representantes de Asociaciones, Fundaciones y de ONG; familiares y demás interesados en la temática.

Que este evento es auspiciado por instituciones internacionales, como FICOMUNDYT (Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children) y EUROTALENT, entre otras.

*[Firma manuscrita]*



*Ministerio de Educación.*



Que dicho Congreso constituye una valiosa contribución para la discusión y el intercambio pensando sobre todo en la igualdad y en la inclusión de todos los chicos y chicas en la educación "común".

Que lo establecido en la presente resolución no implica erogación alguna por parte de este Ministerio.

Que la presente medida se dicta de acuerdo con las atribuciones conferidas por la Ley de Ministerios (t.o 1992) y sus modificatorias.

Por ello,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Declarar de interés educativo al "IX CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD" que se llevará a cabo en la CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, los días 18 y 19 de octubre de 2012.

ARTÍCULO 2º.- Dejar establecido que la presente resolución no implica erogación por parte de este Ministerio.

ARTÍCULO 3º.- Solicitar al Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (CEDALP) que remita informes y conclusiones del evento a la DIRECCION DE LA BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS, Pizzurno 935, Planta Baja, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ARTÍCULO 4º.- Regístrese, comuníquese y archívese.

RESOLUCION Nº 1806

Prof. ALBERTO E. SILEONI  
MINISTRO DE EDUCACIÓN

# **IX Congreso Iberoamericano de Superdotación,**

## **Talento y Creatividad**

**Buenos Aires, 18 y 19 de octubre de 2012**

Estimados participantes y organizadores del Noveno Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad:

Uno de los ejes principales del Gobierno de la Ciudad de México es la promoción de una educación de Calidad en un marco de respeto y equidad para todos los habitantes de la Ciudad. Estamos convencidos que es mediante la inversión en las personas, en su Educación, como estamos logrando construir una Ciudad con un fuerte capital social.

En congruencia con estos principios que hemos echado a andar varios programas sociales únicos en el país, que promueven la equidad entre los habitantes. Programas como Aula digital (en el que se instalaron 50,000 computadoras con acceso a internet), Uniformes (se distribuyen más de 2,300,000 cada año) o Prepa Sí (que ha beneficiado a más de medio millón de estudiantes de preparatoria), apoyan a cientos de miles de familias que habitan la ciudad de México

Los niños y jóvenes de la Ciudad de México son los grupos que necesitan mayor protección; sus derechos sociales son para nosotros los más importantes. Hay que cuidarlos para que el día de mañana cosechen los frutos de la inversión que hoy hagamos en su educación.

Partiendo de esta filosofía social se diseñó el Programa Niñ@s Talento que ha otorgado más de medio millón de apoyos, y ha beneficiado a más de 230 mil niños y niñas con una inversión de más de \$2,300 millones de pesos mexicanos.

Se trata de un Programa que tiene por objeto estimular las habilidades artísticas, deportivas y científicas de todas las niñas y los niños de entre 6 y 15 años de edad con promedio de calificaciones mínimo de 9.0 (en una escala de 0 a 10), que estudien en escuelas primarias y secundarias públicas y que radiquen en la Ciudad de México. El Programa atiende anualmente a una población de 120,000 niñas y niños bajo la tutoría de maestros que imparten clases extraescolares de: Ciencias, Historia, Inglés, Computación, Creación Literaria, Teatro, Música, Danza, Fútbol, Beisbol, Gimnasia, Natación, Basquetbol y Voleibol, en 56 Centros de Desarrollo Comunitario del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF-DF). También otorga a cada beneficiario la cantidad de \$3,000 pesos mexicanos, anualmente.

Es así que este Programa apoya económicamente, académicamente y también socialmente, mediante el Proyecto Ciudad de las Niñas y los Niños. Este proyecto tiene el objetivo de darle un lugar de toma de decisiones a los niños y niñas beneficiarios que voluntariamente se integran a los Consejos de los Niños y las Niñas, en los que discuten sobre los problemas que desde su visión tiene la Ciudad de México y proponen soluciones viables que el Gobierno de la Ciudad de México traduce a la realidad. El diseño de un Parque de las niñas y los niños, sugerencias para que el transporte público

sea adecuado para los pequeños, así como campañas de conciencia ecológica y de vialidades son algunos de los proyectos que estos Consejos han llevado a la práctica, para beneficio de todos los niños y niñas de la Ciudad, y con ello, de la sociedad en su conjunto.

Sin duda, este Noveno Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad, será para nosotros una gran oportunidad para aprender de las experiencias tan ricas que hay en otras partes del mundo, en beneficio de nuestros niños y niñas, así como de nuestra Ciudad.

Deseamos el mejor de los éxitos a los trabajos del Congreso, a sus participantes y organizadores.

Aprovechamos para enviar a todos un saludo muy cordial y para reiterar que cuentan en la Ciudad de México con todo el apoyo y compromiso con la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children y las iniciativas que podamos impulsar en conjunto.

Muchas gracias,

Marcelo Ebrard Casaubon y Rosalinda Bueso de Ebrard

Ciudad de México,

A 18 de octubre de 2012

## **IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad**

Estimados amigos y compañeros,

Es para mí un placer dirigirme a ustedes en la apertura de este **IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad**.

Parece que fue ayer cuando allá por comienzos de la década de los 90, del siglo pasado, empezó a dar sus primeros pasos la Federación Iberoamericana, como Junta Gestora, liderada por la Profesora María del Carmen Maggio de aquí de Buenos Aires.

Hoy en día, desde hace algo más de quince años, Ficomundyt es una realidad con gran arraigo no sólo entre nuestros países del ámbito iberoamericano sino a nivel mundial, consolidada como Federación del WCGTC (World Council for Gifted and Talented Children).

La Federación Iberoamericana ha tenido un papel crucial en los avances producidos en investigaciones, legislaciones en nuestros países y publicaciones en materia de alumnos con superdotación intelectual y con talento.

La Federación Iberoamericana colabora y apoya toda iniciativa en los sistemas educativos que suponga un mejor y mayor desarrollo de todos los alumnos y en concreto de los alumnos con superdotación intelectual y talento. Es prioritario promover su potencial y hacer de la educación el eje de los planes, políticas educativas y programas.

En la línea de anteriores Congresos de Ficomundyt, estamos avanzando en Programas de Formación y Capacitación de maestros, psicólogos, pedagogos 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.

Igualmente 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.

Un papel que ha impulsado la Federación Iberoamericana ha sido el asesoramiento y apoyo a las familias para un adecuado desarrollo del niño/a y joven.

Como Coordinador del Comité Científico Internacional me siento plenamente satisfecho por la gran cantidad de Entidades Académicas, Universitarias y Organismos Nacionales e Internacionales que han apoyado y avalado este Congreso Iberoamericano. Quiero agradecer a todos los Disertantes Principales así como al Comité Científico el haber conformado un Programa del Congreso altamente cualificado con más de una docena de países representados.

Quiero reconocer públicamente el interesante aporte que ha supuesto para el Congreso, la gran cantidad de Comunicaciones Libres recibidas y que tras una selección cuidadosa, han aumentado el nivel científico de dicho Congreso, lo que ha supuesto un gran espaldarazo por esta temática en el ámbito Nacional, como así nos ha comentado la Presidenta del Congreso, como a nivel Internacional.

Todos los Miembros de la Federación Iberoamericana tienen adquirido el compromiso de divulgar la Federación, sus investigaciones y actividades, y es oportuno recordar que cada una de las actuaciones y trabajos de cada miembro repercute positiva o negativamente en el resto, es representante e imagen de la Federación en su país, con lo que eso supone de responsabilidad.

Como Presidente del Centro español para la ayuda al superdotado y como Editor de Ideación, me ofrecí y comprometí, a publicar las presentaciones con motivo de este IX Congreso Iberoamericano, que cumplieren con las Normas de estilo de publicación. Tal y como se indicó en su momento sólo serían publicadas aquellas que cumplieran con esas Normas, pues sólo de esa manera, **Ideación está incluida en:**

- Base de datos ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) del Ministerio de Educación.
- Boletín Bibliográfico del Servicio de Documentación del CIDE del Ministerio de Educación.
- Base de datos PSICODOC del Colegio Oficial de Psicólogos de ámbito Estatal.
- Y desde hace una década, es la única revista en lengua española que tiene un ICDS (Índice Compuesto de Difusión Secundaria, Universidad de Barcelona) cumpliendo con los parámetros relativos a las normas formales de publicación científica. Esto es un indicador que mide la difusión de las revistas en bases de datos científicas.

Todos los Congresistas, en base al listado de asistentes, a través de su correo electrónico, recibirán a lo largo de la segunda quincena de Diciembre un mensaje de que está finalizada la publicación y será necesario que confirmen su dirección de correo electrónico para cumplimentar unos datos y generar su nombre de USUARIO y CONTRASEÑA.

Les quiero agradecer a todos su asistencia a este IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad.

Muchas gracias.

Juan A. Alonso

Presidente de la Federación Iberoamericana del WCGTC

## Jueves 18 de octubre

	Horarios	
	08:00-08:30	Acreditación inscriptos
	08:30-08:50	<p style="text-align: center;"><b>Apertura</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Autoridades oficiales</b></p> <p style="text-align: center;">Presidente de la Federación Iberoamericana de Superdotación y Talento (Ficomundyt) <i>Dr. Juan Alonso (España)</i></p> <p style="text-align: center;">Presidente del IX Congreso Iberoamericano y Vicepresidente de Ficomundyt . <i>Lic. Mariela E. Vergara Panzeri (Argentina)</i></p>
Conferencia 1	08:50-09:40	<p style="text-align: center;"><b>Diferenciación de conceptos y necesidad Educativa en la Escuela: Alta Capacidad, Inteligencias Múltiples y Superdotación Intelectual. Diferencias Neuropsicológicas</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Dra. Yolanda Benito (España)</i></p>
Conferencia 2	09:40-10:30	<p style="text-align: center;"><b>La mirada hacia la Inteligencia Emocional y Social como fundamental para una intervención familiar y escolar integral en el superdotado</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Lic. Mariela E. Vergara Panzeri (Argentina)</i></p>
	10:30-10:55	Receso
Conferencia 3	11:00-11:45	<p style="text-align: center;"><b>Talento Matemático</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Dra. Maryorie Benavides (Chile)</i></p>
Conferencia 4	11:50-12:35	<p style="text-align: center;"><b>Jugando con el futuro: desarrollando talentos a través de la creación de videojuegos</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Karen Bendelman (Uruguay)</i></p>
	12:35-13:55	Receso para almuerzo
Comunicación Libre 1	14:00-14:20	<b>Intervención Institucional para el abordaje emocional social y creativo de las Altas Capacidades</b>

		<i>Prof. María del Carmen Maggio / Dra. María P. Carracedo / Sra. Cecilia Curcio (F.E.T.C. - Argentina)</i>
Comunicación Libre 2	14:25- 14:45	<b>O lúdico como instrumento de construção de vínculos com o mundo: Reflexões sobre a relação dos alunos com altas habilidades/superdotação e o processo de ensino-aprendizagem</b> <i>Prof. Dr. Maria Vitoria Campos Mamede Maia (Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil)</i>
Comunicación Libre 3	14:50- 15:10	<b>Transformaciones de conciencia desde la filosofía</b> <i>Lic. Elena M. Cáceres (Instituto Argentino de Altas Capacidades – Buenos Aires/Argentina)</i>
Comunicación Libre 4	15:15- 15:35	<b>Rasgos de personalidad en estudiantes con talento científico</b> <i>Lic. Carmelina Paba Barbosa (Universidad del Magdalena, Santa Marta/Colombia)</i>
Comunicación Libre 5	15:40- 16:00	<b>Autoconocimiento de las capacidades en niños y desarrollo de la identidad, a través del marco de inteligencias múltiples</b> <i>Mgter. Valeria Fontanals (Proyecto Valores&amp;Fortalezas - Buenos Aires/Argentina)</i>
	16:00- 16:20	<b>Receso</b>
Comunicación Libre 6	16:20- 16:40	<b>Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile</b> <i>Psic. Alejandro N. Proestakis M. (Universidad Católica del Norte/Chile)</i>
Comunicación Libre 7	16:45- 17:05	<b>El talento en matemáticas. Un estudio de corte socioepistemológico</b> <i>Erika M. Canché Góngora (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, D.F.)</i>
Comunicación Libre 8	17:10- 17:30	<b>Inclusión y talento: Una experiencia pedagógica</b> <i>Constanza Núñez Vargas (Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia/Colombia)</i>
Comunicación Libre 9	17:35- 17:55	<b>A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b>

## Viernes 19 de octubre

	Horario	
Conferencia 5	08:30-09:20	<b>Identificación e Intervención en América. La Unión Europea</b> <i>Dr. Juan A. Alonso (España)</i>
Conferencia 6	09:20-10:10	<b>Altas Habilidades/Superdotación: Y que pasa después que crecen?</b> <i>Dra. Susana Graciela Pérez (Brasil)</i>
Conferencia 7	10:10-11:00	<b>Adolescencia y superdotación</b> <i>Dra. María Alicia Zavala (México)</i>
	11:00-11:20	<b>Receso</b>
Conferencia 8	11:20-12:20	<b>Taller de Arteterapia</b> <i>Angélica Shigihara (Brasil)</i>
Comunicación Libre 10	12:25-12:45	<b>Sistematización de acciones educativas innovadoras en el ámbito de la alta dotación, talentos y creatividad:</b> <b>Plan de formación y capacitación docente - ON Line-</b> <i>Dra. Krissia Morales Chacón (Universidad Estatal a distancia – UNED/Costa Rica).</i>
Comunicación Libre 11	12:45-13:05	<b>Inclusión de niños con alto potencial intelectual en la escuela común.</b> <b>Propuestas metodológicas para el trabajo en la escuela</b>

		<i>Lic. María de la Paz Bourse (Colegio NORBRIDGE - Argentina)</i>
	13:05-14:05	Receso para almuerzo
Simposium Internacional	14:10-15:15	<p align="center"><b><u>Simposio Internacional</u></b></p> <p><i>Alicia Zavala : "Propuesta Nacional de la Secretaría de Educación Pública para la Atención de Alumnos Adolescentes de Enseñanza Secundaria"</i>  <i>Jefatura del Gobierno de la Ciudad de México DF: "Desarrollo del Talento Infantil"</i>  <i>Jairo Giraldo : "Proyecto Ethos Buinaima dentro de la Secretaría de Educación: Alcaldía Mayor de Bogotá/Colombia"</i>  <i>Patricia Alba - Adriana Orellana - Sandra Peralta : "Jujuy, pionera en la educación de niños talentosos"</i></p>
Comunicación Libre 12	15:15-15:35	<p align="center"><b>IDENTIDADE DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AFETIVIDADE AMPLIADA: ENSAIO SOBRE O PAPEL DA RESILIÊNCIA</b></p> <p align="center"><i>Karina Inês Paludo (Universidade Federal do Paraná/UFPR – Brasil)</i></p>
Comunicación Libre 13	15:40-16:00	<p align="center"><b>PROGRAMA DE ATENÇÃO A ALUNOS PRECOSES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES (PAPAH): UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA</b></p> <p align="center"><i>Karina Inês Paludo (Universidade Federal do Paraná/UFPR – Brasil)</i></p>
Comunicación Libre 14	16:00-16:20	<p align="center"><b>Metodologías para desafiar el aprendizaje de los estudiantes talentosos en el aula</b></p> <p align="center"><i>Luis Ernesto Gutiérrez López (Facultad de Educación - Pontificia Universidad Católica del Perú/Lima – Perú)</i></p>
Comunicación Libre 15	16:25-16:45	<p align="center"><b>Enriquecimento intracurricular em artes para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotacao do 6º a 9º ano do ensino fundamental numa escola municipal em Sao Paulo</b></p> <p align="center"><i>Joao Bezerra Da Silva Júnior (Prefeitura de San Pablo – Brasil)</i></p>
Comunicación Libre 16	16:50-17:10	<p align="center"><b>GIFTED CHILDREN , la escuela común que incluye a los niños talentosos en Salta/Argentina</b></p> <p align="center"><i>Lic. María Eugenia Alveró</i></p>

Conferencia 9	17:15- 17:45	<p data-bbox="607 188 1895 252">Yolanda Benito: Investigación internacional: Utilización científica del Raven Color como test de Screening para niños de 6, 7 y 8 años</p>
	17:45- 18:00	<p data-bbox="763 379 1738 411">Acto de cierre del IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad</p> <p data-bbox="1122 459 1384 483">Autoridades nacionales</p>



**FICOMUNDYT**  
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS  
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO



**IX CONGRESO IBEROAMERICANO  
SUPERDOTACIÓN  
TALENTO Y CREATIVIDAD**  
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina



# CONFERENCIAS



# CARACTERÍSTICAS DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO CON SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL

Yolanda Benito Mate

## RESUMEN

Esta presentación tiene como objetivo ayudar a la identificación de estos alumnos de forma temprana. Se centra fundamentalmente, en un primer lugar, en la importancia de la identificación temprana; en segundo lugar, en la definición del concepto de superdotación; en tercer lugar, en la descripción de las características de desarrollo y de las características de aprendizaje de estos alumnos. Concluye la misma reflexionando sobre por qué estos alumnos deben recibir una educación especial/específica de apoyo educativo.

**Palabras claves:** Superdotación intelectual, identificación temprana.



# CHARACTERISTICS OF STUDENT WITH GIFTEDNESS

Yolanda Benito Mate

## ABSTRACT

This presentation aims to help these students of early identification. It focuses, in a first, the importance of early identification. Secondly, in the definition of the concept of giftedness. Thirdly, in the description of the characteristics of development and of the characteristics of these students learning. Concludes the same reflecting on why these students should receive a special education / specific educational support.

**Keywords:** intellectual giftedness, early identification.



# CARACTERÍSTICAS DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO CON SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL

Yolanda Benito Mate

## IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA IDENTIFICACIÓN TEMPRANA: OBJETIVOS

La importancia de la identificación temprana como en cualquier otro nivel de la educación especial es primordial. En el caso de los alumnos con superdotación intelectual se ha constatado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del superdotado apuntan a las diferencias sustanciales en los entornos tempranos favorables y sus factores familiares y oportunidades educativas y profesionales.

Por citar un interesante estudio realizado por la Doctora en Educación Barbara Clark (Presidenta del *World Council for Gifted and Talented Children*, 1997-2001, Profesora de la *California State University* en Los Angeles) acerca del daño neuronal a causa de la no utilización del potencial humano, en este trabajo reseña entre otras conclusiones las siguientes:

- *La cantidad de dendritas neuronales incrementa con la estimulación, al igual que aumenta el potencial por las interconexiones neuronales y la complejidad del pensamiento.*
- *El estrés y la tensión provocan un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbica que provoca la desaparición de neuronas cerebrales.*



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

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

En cuanto a la predicción de la superdotación entre los científicos, ha quedado suficientemente claro que ésta comienza a ser útil especialmente para los grupos situados en los extremos de la escala al final del segundo año, para el tercer año de vida esta predicción es bastante segura (White, 1988: 89). La edad óptima para la identificación de un niño como superdotado es entre los 4 y los 7 años.

Como en el caso de cualquier otro niño de educación especial, la identificación precoz tiene en este caso dos objetivos principales:

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

Es tal la evidencia de la necesidad de identificación temprana de estos alumnos, que ésta ha sido recomendada por el Consejo de Europa e independientemente del partido político que gobernara en España todos la han mantenido en la legislación en las diferentes reformas educativas llevadas a cabo.

Como ejemplo de lo anteriormente comentado sobre las dificultades de adaptación a los niveles de aprendizaje y a su entorno social, vamos a considerar el *estudio de desarrollo y las primeras experiencias escolares de un niño (Cociente Intelectual, CI= 147) a través de la descripción de unos padres* (Benito, 2009):

*“De bebe: no cumplía los espacios de sueño habituales. Consultamos con un pediatra particular y nos comentó que el niño ‘quería vida social’. En muy raras ocasiones se ponía enfermo, ocasionalmente un ligero resfriado.*



*Antes del año: se deslizaba arrastrándose por la casa totalmente a oscuras y se iba a la salita de estar, situada al otro extremo, encendía el televisor, se sentaba en el sofá y se entretenía con la carta de ajuste; así le encontraba su padre cuando iba a trabajar, las dos de la madrugada, en muchas ocasiones.*

*Con dos años y medio: empezó a ir a la guardería dos horas y media por la mañana y dos horas por la tarde. En casa jugaba a que tenía un amigo imaginario, era un niño de la guardería. Le llamaba con su teléfono de juguete y le invitaba a casa, jugaba con él el resto de la tarde. Este niño jamás estuvo en casa. Su mayor preocupación en esta época era qué hacían sus padres cuando él estaba en la guardería, a veces lo interpretábamos como preocupación por nosotros y otras por sí mismo. Otra de sus preocupaciones (en la misma clase convivía con niños de hasta cinco años), era que quería llevar la cartilla y aprender como los mayores a leer.*

*Con tres años y cuatro meses: tras los escasos siete meses de guardería comenzó educación infantil en el mismo colegio que está en la actualidad. No le gustaba ir, decía que los niños eran tontos, que no sabían jugar, estaba acostumbrado a niños mayores quizás. El primer trimestre optó por jugar sólo en los recreos. Después de las vacaciones de navidad se adaptó y pasó a jugar y a relacionarse muy bien con los demás niños.*

*Con cuatro años y tres meses: inició 1º de Preescolar siendo sus mayores aficiones los libros de animales y los puzzles. Aprendió a leer correctamente, de una forma poco convencional: los nombres de algunos los correspondía perfectamente con su grafía. Nosotros le apoyamos pero las primeras adquisiciones las realizó él. Con los números no tenía mucha dificultad, cuando en una clase le enseñaban el número 4, él ya conocía hasta el 100: los primeros números los aprendió con los botones del ascensor, vivimos en un décimo piso, y el resto con las páginas de los libros. Cuando estaba con los abuelos les leía el número de los portales por los que pasaba y los letreros de las calles. Preguntaba continuamente queriendo saber más, era incansable. Los números romanos de los relojes suscitaban su curiosidad y una tarde que estuvo con su tío David, éste se los explicó. Pedro dibujaba relojes con números romanos. Sabía en el reloj las horas de ir al colegio, de ir a la cama...*

*En este curso escolar comenzó su primer conflicto, él lo llamaba 'problema': la profesora le comentó que sus dibujos eran garabatos, vino muy ofendido y estuvo durante tres días pidiéndome que le pidiese una cita para que él pudiera hablar con la profesora sobre sus dibujos. Le conté a la profesora lo que quería el niño y ella aceptó y nos grabó la conversación en una cinta. Pedro decía que sus dibujos eran fósiles y huellas de dinosaurios petrificadas y le explicó que de mayor quería ser paleontólogo para buscar fósiles. Así nos enteramos de que el niño poseía conocimientos sobre prehistoria: sabía el nombre de todos los dinosaurios y de qué periodo era, hablaba de glaciaciones, etc.*



*La profesora veía conveniente que le realizáramos al niño un CI para conocer la capacidad del niño. Nosotros lo desestimamos porque conocíamos el gusto de Pedro por la lectura y la profesora desconocía que el niño ya sabía leer. Nosotros omitimos decírselo porque el niño no lo había dicho y en clase estaban dando las letras vocales ya finalizando el curso.*

*Con cinco años y cinco meses: empezó tercero de Educación Infantil, este fue un curso problemático: continuamente hablaba de sus 'problemas', decía que otros niños nunca tienen problemas. Quería ser concretamente como dos niños de clase que eran muy 'formales' porque nunca hablaban y porque eran 'buenos'. El creía que era 'malo'.*

*En casa le hablábamos y le tratábamos de hacer ver que todos tenemos cosas buenas. Así logramos alegrarle un poco, aún no llevaba un mes de clase y nos parecía prematuro hablar con la nueva profesora, los informes del curso anterior habían sido excelentes.*

*La profesora fue la que quiso ponerse en contacto con nosotros para enseñarnos un dibujo del niño, el cual ella calificaba de 'mamarrachada'. Nos comentó que aunque la profesora del curso pasado consintiese eso, ella no lo iba a hacer. Cuando Pedro llegó a casa buscó entre sus libros y nos mostró 'Cuando la tierra tiembla' de François Michel/Yves Largor, era uno de sus libros favoritos junto con 'En las entrañas de la tierra' de François Michel /Philippe Davaine, el dibujo era exacto al desarrollado en clase. El había dibujado un volcán por dentro según él tal y como se veía "si asomases la cabeza por el cráter del volcán", los colores del magma, las rocas volcánicas y nos enseñaba relacionando el dibujo con la lámina del niño con acierto.*

*Decidimos pedir una cita a la profesora, pero omitimos la explicación del niño, porque con muy buenas palabras inició ella la conversación diciéndonos que a su juicio el niño era un verdadero desastre, desordenado, vago, que le tenía que castigar continuamente. Ella no se había dado cuenta de que el niño sabía leer. Y esto junto con sus comentarios nos decidieron a guardar silencio, no vimos un ambiente propicio y decidimos esperar a que pudiera por sí misma conocerle, ya que nosotros teníamos una visión diferente del niño. A este le dijimos que su profesora estaba encantada con él y que quería ser su amiga, pero que él debía esforzarse. El se mostró conforme.*

*Al concluir este primer trimestre, pedimos otra cita y entonces la profesora ya había comprobado que Pedro sabía leer, en clase concluían la primera cartilla, nos comentó que por su parte tendría que llevar para Enero la segunda cartilla e ir al ritmo del resto. Pedro ya conocía los números hasta el 1000, nos dimos cuenta cuando ordenaba los fascículos de una colección de revistas que hacía su tío, en una semana con nuestro apoyo aprendió hasta el millón.*



*El informe escolar al finalizar el curso sólo objetaba su mala grafía. Durante este curso en casa escribía al dictado correctamente palabras y números. Los vocablos relacionados con el mundo de los animales los escribía él por su gusto: reptil, anfibio, omnívoro, etc., tenía claros estos conceptos. Así mismo había desarrollado un gusto por los mapas mundi, tanto en láminas como en puzzles. Sabía que el tigre de bengala vivía en la India, Java y Sumatra, el tigre blanco en la Siberia, el cocodrilo del Nilo en Egipto... Nos daba clases de Geografía y del mundo de los animales, estas aficiones sólo las podía compartir con nosotros”.*

En 1994 una de las recomendaciones de la *Asamblea del Consejo de Europa* fue la necesidad de identificación temprana de estos alumnos. En España, con la *Ley Educativa (LOGSE)*, a través de diferentes Decretos y Órdenes se orientaba a que la identificación de estos alumnos fuera temprana y precisa.

La posterior *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 23-12-02)* señalaba igualmente este aspecto:

El artículo 43 tiene entre otros aspectos los siguientes:

- *Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.*

- *Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.*

- *El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.*

- *Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.*

- *Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.*



El *Real Decreto de 18 de Julio de 2003* sobre la flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas post-obligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

Las Aceleraciones suponen una mejora en el desarrollo cognitivo, social y afectivo, lo que es bueno para una gran parte de alumnos superdotados no tiene por qué serlo para todos (por ejemplo, alumnos superdotados con dislexia). Realizando una correcta y exhaustiva Evaluación, Identificación y Orientación en base a los resultados, está comprobado en otros países y en la práctica en los casos en que se ha realizado correctamente en España desde 1997, que su aplicación es adecuada para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres (Comisión de Educación del Senado, 2002).

La *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, señala en sus artículos 76 y 77:

*Corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumno con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.*

*El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.*

En palabras de Juan López (2006a: 1-2): "Cada Comunidad Autónoma tiene un curso para que pueda desarrollar el 35% o el 45% en su caso que les corresponde, y ello sin condicionar la aplicación de la ley en lo que tiene que ver con las medidas económicas de atención a la diversidad que van incluidas en la memoria económica de la propia ley, y que esas sí empiezan a aplicarse el curso 2006/2007. Ahora, en la medida en que el artículo 72 no se



aplique, estamos en una situación de ilegalidad; es decir, la vinculación de legalidad a recursos es de una importancia enorme en una ley orgánica de obligado cumplimiento. Y además, decir exactamente cosas como que las administraciones educativas (artículo 72.2) dotarán a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado y los criterios para determinar estas dotaciones, serán los mismos para los colegios públicos y privados concertados”.

Los alumnos con sobredotación intelectual se dan en todos los grupos sociales y étnicos. En todas las culturas hay niños que tienen un desarrollo diferente a otros niños y que aprenden de forma diferente y a un ritmo distinto de sus compañeros de edad. Cuando se niegan los recursos necesarios a estos alumnos por considerar la medida como elitista, son los alumnos con menos posibilidades los que lo sufren. Los niños de clase socio-culturalmente elevada tienen otras posibilidades y opciones educativas (Benito, 2012: 11-20).

**En la actualidad**, el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales es considerado por Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La atención integral a este alumnado se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar de forma temprana sus necesidades:

- Adoptar planes de actuación adecuados a las mismas.
- Asegurar los recursos necesarios para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos por la LOE con carácter general para todo el alumnado.
- Garantizar la escolarización.
- Regular y asegurar la participación de los padres o tutores en la decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos, así como adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado y la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.



Los centros docentes contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a los alumnos la consecución de los fines establecidos. En el ejercicio de su autonomía pedagógica, de organización y de gestión, en el marco de la legislación vigente, elaborarán el proyecto educativo, que recogerá, entre otras cosas, la forma de atención a la diversidad del alumnado.

- **Flexibilización de las etapas del sistema educativo**

Se podrá flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para este alumnado, independientemente de su edad, de acuerdo con las normas establecidas al efecto.

Esta medida supondrá anticipar el inicio de la etapa o reducir la duración de la misma. La decisión se tomará cuando las medidas que el centro puede adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente las necesidades de este alumnado y su desarrollo integral, deberá contar con la conformidad de los padres e incorporar medidas y programas de atención específica.

- **Criterios generales para adoptar la medida de flexibilización**

La medida de anticipar o reducir la duración de una etapa educativa podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas post-obligatorias. En casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones.

En el caso de las enseñanzas de régimen especial, la flexibilización de la duración de los diversos grados, ciclos y niveles se podrá llevar a cabo siempre que la reducción de estos periodos no supere la mitad del tiempo establecido con carácter general, aunque, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tal limitación, siempre incorporando medidas y programas de atención específica.

Las Administraciones educativas determinarán el procedimiento, trámites y plazos que se han de seguir en su respectivo ámbito territorial para adoptar la medida de flexibilización, así como el órgano competente para dictar la correspondiente resolución.



- **Ayudas**

Anualmente el Ministerio de Educación convoca ayudas para estos alumnos.

- **Legislación de ámbito estatal**

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

- **Medidas adoptadas por las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas**

Cada Comunidad Autónoma ofrece las medidas concretas al respecto.

## **PSICOPATOLOGÍA DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS DEFINICIÓN DE SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL DIFERENCIACIÓN CON ALTA CAPACIDAD**

La exigencia escolar ha sido el origen de la creación de los tests con la intención de conocer la capacidad de aprendizaje escolar. En el plano estadístico, la mayor parte de los tests están contruidos para que la mayoría de la población (95%) esté comprendida entre -2 y +2 desviaciones estándares. Visto así, la desviación anormal comienza con un CI igual o inferior a 70 y considerando el otro extremo con un CI igual o superior a 130. Los alumnos que están en estos dos extremos de la curva son a los que nos referimos cuando hablamos de alumnos con psicopatología en las funciones cognitivas: alumnos con sobredotación intelectual y alumnos con retraso mental. Según las nuevas teorías de la inteligencia 'extremo superior' (punto fuerte normativo) puntuación CI 131 y más y 'extremo inferior' (punto débil normativo) puntuación CI 69 y menos.



Lo que tienen en común los niños con retraso mental y los niños con sobredotación intelectual es una puntuación significativamente diferente al promedio en los tests de inteligencia que implica una intervención educativa adaptada, dado que aprenden de manera distinta y a un ritmo diferente que el resto de los alumnos. Tanto en uno como en el otro grupo, existen grados (retraso mental ligero, medio... superdotado, altamente superdotado) y tanto en uno como en otro se pueden dar trastornos asociados, por ejemplo los niños con sobredotación intelectual y los niños con retraso mental pueden tener como trastorno asociado el trastorno de Déficit de Atención por Hiperactividad o TDAH.

Los alumnos con sobredotación intelectual y los alumnos con retraso mental con trastorno asociado son considerados alumnos de doble excepcionalidad. Los niños ligeros, moderados, altos, excepcional y profundamente superdotados son tan diferentes unos de otros como son los ligera, moderada, severa y profundamente retrasados, pero las diferencias en los niveles de superdotación raramente son reconocidas.

*Distribución estadística de la inteligencia:*

- Sobredotación intelectual, CI >130.
- Retraso Mental, CI <70.
- ◆ Ambos extremos 2'2 %.
- Alta capacidad, CI >115.
- Baja capacidad, CI <85.
- ◆ Ambos extremos 14%

*El diagnóstico tanto del retraso mental como de la sobredotación intelectual se basa no solamente en aspectos cuantitativos como puede ser la medición del Cociente Intelectual, sino en un conjunto de factores diagnósticos, que posibilitan la atención personalizada. Si bien en el aspecto estadístico de la medida de la inteligencia se tienen en cuenta desde un punto de vista práctico y empírico las siguientes medidas psicométricas:*

- Sobredotación intelectual, CI >130.
- Retraso Mental, CI <70.
- ◆ Ambos extremos 2'2%.
- Alta capacidad, CI >115.
- Baja capacidad, CI <85.
- ◆ Ambos extremos 14%



Con la intención de adaptar la enseñanza de forma individualizada a un mayor número de alumnos con diferentes ritmos y formas de aprendizaje, a la medida de sus necesidades educativas, se ha considerado en la LOE en el título 2 que denominamos “Equidad en educación”, a los grupos de alumnos que requieren, a nuestro juicio, una educación diferente a la ordinaria, por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo, y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objeto de lograr su plena incursión e integración.

En todo el título 2, de los alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo en el que están incluidos los alumnos de altas capacidades y los alumnos superdotados, esas medidas están vinculadas a recursos, de tal modo que, cualquiera de las líneas articuladas que aparecen tienen su aplicación en el capítulo de recursos, y esto es muy importante como iremos viendo tanto en lo que se refiere a los profesionales que deben atender a sus alumnos, que deben ser unos profesionales específicos, como en algún otro tipo de medidas de atención que necesitan mayores recursos de los que ahora las diferentes comunidades autónomas están aplicando (López, 2006a: 2).

## **APRENDIZAJE Y DESARROLLO COGNITIVO**

### **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS CON SUPERDOTACIÓN INTELLECTUAL (CONDUCTAS OBSERVABLES)**

Una vez definido el término superdotado es importante resaltar que existe una gran diversidad dentro de estos alumnos. Los niños superdotados poseen tantas diferencias individuales como cualquier otro, al igual que sucede con las condiciones de los otros niños incluidos dentro de los niños con necesidades educativas específicas. Hemos de considerar que sólo teniendo en cuenta la inteligencia medida en el ámbito psicométrico existe una diferencia considerable entre los niños de CI de 130 y los de más de 200, comparable con lo que ocurre al otro lado de la curva normal. Si bien es importante considerar que el 85% de los alumnos con sobredotación intelectual tiene una inteligencia comprendida entre CI 130 a 145.



*Los superdotados no constituyen un grupo homogéneo si bien sí podemos dar pautas para su identificación.*

### *1. Desarrollo motor y atención precoz:*

- Desde el primer día del nacimiento sostiene la cabeza.
- Se sostienen de pie a los seis meses.
- Andan sin ayuda a los nueve meses.
- Tienen gran agilidad y coordinación motriz.

#### *Ejemplos de varios niños:*

"Al mes y medio reía mucho y sonreía al vernos. Nos seguía con la mirada y nos llamaba por medio de- ajitos y gorgoritos-, cuando entrábamos en su habitación se daba la vuelta, es decir, cambiaba la postura de boca abajo hacia la posición boca arriba".

"Alrededor del mes y medio, cuando lloraba, sólo con asomarse su madre a la cuna, se callaba; si lo hacia otra persona, no se callaba".

"Comenzó a pintar con colores, a hacer puzzles y a jugar con juegos de construcción a los dieciocho meses. El triciclo lo manejaba perfectamente y a los dos años no se cansaba nunca".

### *2. Desarrollo del lenguaje:*

- Dicen la primera palabra a los seis meses.
- Dicen la primera frase a los doce meses.
- Mantienen una conversación entre el año y medio y los dos años.
- Aprenden los colores al año y medio, incluso en sus diferentes tonalidades.
- Preguntan por palabras nuevas que no conocen a los tres años, empleando la palabra exacta en el momento oportuno.

#### *Ejemplos de varios niños:*

"Con dos años distinguía correctamente los siguientes colores: rojo, amarillo, marrón, gris, verde, naranja, blanco, rosa, azul, azul marino, lila, negro; los nombraba todos, excepto el amarillo que lo confundía con otro".

"Al año y medio distinguía perfectamente las interrogaciones: 'cómo', 'dónde', 'cuándo', 'de quién', 'por quién', 'a quién', etc., contestando correctamente a las preguntas".



“A los dos años la conversación era como la de un adulto, empleando palabras como ‘sin embargo’ o ‘prácticamente’”.

“Al año y medio era capaz de mantener una conversación. A los dos años hablaba todo, mostrando un buen vocabulario como ‘mira el puente que grande’”.

### 3. *Aprendizaje de la lectura y escritura:*

Es la curiosidad lo que les lleva a aprender.

- Aprenden a leer antes de ir a la escuela o en muy corto período de tiempo y muestran un alto interés por la lectura.

- Aprenden el abecedario a los dos años y medio.

- Comienzan a leer a la edad de tres años.

- Aprenden a partir de una lectura funcional (conocimiento de determinados logotipos y anagramas).

Utilizan continuas preguntas entre las que destacan: ¿qué pone aquí? No preguntan por las letras sino por las palabras.

- No deletrean ni silabeán en el aprendizaje, aprenden ‘de corrido’.

- Aprenden a escribir normalmente en mayúsculas pues el trazo es más sencillo.

#### *Ejemplos de varios niños:*

"Aprendió el abecedario y los números del uno al diez, a los diecisiete meses. Los reconocía y los nombraba".

“A los dos años ya leía la cartilla y al poco tiempo leía perfectamente los cuentos infantiles y los comics de dibujos animados”.

“La profesora de 3º de Educación Infantil, optó por darle unas maracas para que al leer las tocara en las comas y en los puntos, porque leía muy deprisa y seguido. Al aprender a leer sólo no había tenido necesidad de leer en voz alta y no daba ninguna entonación”.

### 4. *Concepto de números:*

- Cuentan hasta diez a los dos años y medio.

- Con tres años y medio resuelven a nivel mental problemas de suma y resta con números hasta el diez.



### *Ejemplos de varios niños:*

"Con dos años sabía contar de memoria del uno al nueve y distinguía entre el once y el doce. Haciendo gimnasia el sólo con las piernas contaba hasta cinco".

"Con tres años y diez meses sabía contar hasta cien, sumaba números pequeños y distinguía los números pares e impares".

"Contaba hasta diez a los dos años y tres meses. A los cuatro años y diez meses sumaba y restaba con los diez primeros y dividía por la mitad números simples".

### *5. Manifiestan interés precoz por el tiempo*

- Aprenden a contar el tiempo en horas a los cinco años.

### *Ejemplos de varios niños:*

"Con dos años ya sabía la fecha de su cumpleaños y la de sus padres. También con dos años y seis meses, empezó a preguntar por las horas del reloj".

"Con dos años y ocho meses preguntaba qué es el tiempo y se interesaba por la fecha de los cumpleaños de la gente".

### *6. Intereses, Juegos y Actividades*

Prefieren para los juegos, actividades que no supongan 'riesgos'. No les suelen gustar los deportes de mayorías. Los hobbies preferidos son la lectura, la escritura, el dibujo, hacer puzzles, etc. Se relacionan mejor con niños más pequeños o más mayores.

Aprendizajes temáticos a partir de los dos años aproximadamente. Le interesan los números, las letras, las matrículas de los coches, los logotipos. De los dos años a los tres años les gusta, sobre todo, los puzzles y a esta edad hay niños que realizan puzzles hasta de 100 piezas. En la realización de los puzzles no se guían por el dibujo de los mismos, sino por el contorno de las piezas. A los dos años y medio son capaces de hacer puzzles de 20 piezas. Posteriormente, muestran interés por la geografía, el cuerpo humano, temas relacionados con la naturaleza, y posteriormente, el universo. A partir de los seis años, las áreas temáticas son más diferenciadas y depende ya de cada contexto socio-cultural o interés del niño.



### 7. Gran sensibilidad al mundo que les rodea y profundas preocupaciones:

"Con tres años un pequeño se planteaba la existencia o no de Dios así como qué es el infinito".

"Con cuatro años otro pequeño se planteaba cuestiones de la existencia humana: 'si volvemos a nacer, ¿a dónde vamos?', por lo cual prefirió no comer para no crecer".

"Con cuatro años preguntaba a sus padres: '¿cómo estábamos en la Tierra?'; '¿cómo anda el abuelito Juan cuando está en el cielo?', por qué cuando te mueres no te mueres porque sigues viviendo".

"Yendo en el coche, un primito dijo a una niña de cinco años al pasar por un cementerio: 'mira María ahí viven los muertos'; a lo que ella respondió: 'No, no viven, están'".

"Con cuatro años preguntó, si Dios hizo todo, ¿quién le hizo a él?, ¿por qué lloran cuando muere alguien si va al cielo con Dios?".

"Con seis años y siete meses, en la Iglesia preguntó: ¿qué tiene esa copa?, le contesté -el cáliz, representa la sangre de Cristo, pero es vino- "¿es qué lo han matado? -No, no te preocupes- y luego en la Comunión dice el cura -vamos a dar el cuerpo de Cristo- y dice Luís ¡Ves como lo han matado!

### 8. Estrategias de aprendizaje y capacidad metacognitiva en la realización de los problemas matemáticos

A) *Está claro que los niños superdotados aprenden de forma inductiva, a través de preguntas, para posteriormente deducir y extrapolar su conocimiento a otros temas.*

Al año y medio tienden a estructurar el ambiente y en sus juegos realizan ya seriaciones y ordenaciones de forma lógica, colocando sus juguetes en fila, círculo, en orden atendiendo a tamaños, formas, etc.

Con dos años aproximadamente, realizan continuamente comparaciones selectivas con el objeto de clasificar, ordenar y diferenciar el mundo que les rodea, he aquí *ejemplos de varios niños*:

"Con un año y diez meses se dio cuenta de que el 9 es un 6 al revés". "Esa /g/ es un poco rara, parece un 9".

"Con dos años: La /B/ parece un 8, pero no lo es. La /h/ parece una silla, pero no lo es".



“Con dos años y siete meses descubrió que dos+dos son cuatro ¿qué más son cuatro? Le gusta hacer con juguetes combinaciones para sumarlos: uno+uno, tres+uno, etc.”.

Formación de Conceptos a los tres años y medio. Si se les dan diferentes figuras geométricas de distintos tamaños y colores, tienden a agruparlas por categorías basándose en el color o la forma principalmente.

A partir de los tres años, cuando aparece una palabra nueva que no conocen, preguntan su significación y posteriormente la extrapolan a otros contextos para valorar su significado y especificar su total aplicación.

Si bien el anterior perfil no identifica a todos los niños superdotados, *sí podemos enumerar cuatro características que son generalizables a todos estos niños:*

a.1) Lo más significativo a la hora de identificar a estos niños se puede resumir en el *'insight'* (intuición) para resolver problemas por procedimientos distintos a los que frecuentemente usan sus compañeros. Son personas con una capacidad superior para enfocar problemas de manera distinta e incluso para plantear problemas nuevos.

Los niños superdotados utilizan diferentes formas de resolución de problemas y aprendizaje. Muchos estudios sugieren que un CI alto no es simplemente más de la habilidad mental básica que todo el mundo tiene; al contrario es una diferencia en procesos y acercamiento.

Foster ha sugerido una teoría emergente para la inteligencia: de la misma manera que el agua cambia de propiedades a diferentes grados, la inteligencia puede cambiar de propiedades cuando llega a un punto crítico. Leta Hollingworth estimaba que ese punto era 140 de CI, no sólo piensan más rápidamente, aprenden y ven los problemas de otra manera. Esto se puede observar en las preguntas y respuestas de los niños. Ejemplos de preguntas y respuestas:

- *Preguntas de varios niños:*

Un niño al año y once meses preguntó “¿qué son las vocales?”

Con dos años y dos meses “¿dónde está el papá de la abuela?”



Con dos años y cuatro meses “¿dónde van las palomitas cuando me las como?”, “¿qué es un problema?”

Con dos años y seis meses “¿qué hay dentro de la cabeza?”

Con dos años y medio “¿Se acaban las estrellas?, ¿cuántas hay?”, “¿Cómo sabe la gente el camino para ir al cielo cuando se muere si no se sabe antes de morir?”, “¿Por qué no se hundan los barcos?”, “¿Por qué es de día o de noche?”

Con tres años “¿Cuántos números hay?”

Con tres años y nueve meses “¿la sangre va muy deprisa?”

Con un año y ocho meses “¿Por qué es de día?”, “¿Por qué cambian las hojas de color?”, “¿A qué distancia está la Luna?”.

Con cuatro años “Antes de nacer tú y la abuela, antes, antes, ¿quién había?”, “¿Por qué no se cae el árbol del patio aunque la tierra dé vueltas?”, “¿Qué es vivir?”.

Con cinco años y un mes, preguntó a su madre: “¿Dónde empieza y donde acaba el universo?”, -su madre le respondió- “el universo es infinito”, el niño insistió “no, no es verdad, porque todo tiene principio y todo tiene fin”.

Con seis años y cinco meses, preguntó a su madre: “¿Qué dirección llevan las piedras solares?, a lo que su madre contestó que no sabía. Al rato el niño le dijo: ya lo se, no lleva ninguna, van por donde quieren porque no hay gravedad”.

Con cuatro años ¿Qué es la electricidad?, ¿cómo funciona el teléfono?, ¿qué es una tormenta?, etc.

*- Respuestas de varios niños:*

A la pregunta a un niño de dos años y seis meses: ¿De qué está hecho un libro?, su respuesta fue: “De cerebro”.

A la pregunta a un niño de seis años: ¿Para qué sirven los senadores y los diputados?, su respuesta fue: “Para que nosotros no tengamos que preocuparnos de hacer la política”.

A la pregunta a un niño de siete años y siete meses: ¿Para qué sirven los policías?, su respuesta fue: “Para cuidar del bien y hacer que disminuya el mal”.

Y ¿para qué se mete a los criminales en la cárcel?, su respuesta fue: “Para que aprendan, y aprendan a ser buenos”.

A la pregunta a un niño de cuatro años y dos meses: ¿Para qué se mete a los malos en la cárcel?, su respuesta fue: “Para que no hagan daño a los buenos y no hagan lo malo”.

A la pregunta a un niño de cuatro años: ¿Qué significa: desaparecer?, su respuesta fue: “Dejar de existir”.



A la pregunta a un niño de seis años y cinco meses: ¿Qué es un héroe?, su respuesta fue: "Una persona que salva a otras y ellos se lo reconocen".

En sus preguntas no se conforman con cualquier respuesta, quieren la verdad: "contesta bien, que te entiendo, no soy tonto". Se muestran impacientes, no pudiendo aplazar la información: "a lo mejor luego se me olvida y me quedo sin saberlo".

Una madre informa: "Te da unas contestaciones que parece que alguien se lo está diciendo".

a.2) Velocidad y precisión en la resolución de problemas.

a.3) Rapidez para aprender una habilidad con facilidad poco habitual.

a.4) Continua necesidad de aprender:

"Lo que más nos sorprendió, fue el interés exagerado que mostraba para aprender todo, los colores, los números, las letras, tenía gran facilidad para aprender, pero sobre todo y lo más sorprendente era que desde que tenía aproximadamente un año, tenía una auténtica obsesión por saber".

*Como resumen, proponemos las siguientes características de desarrollo y aprendizaje:*

*a) Variables relacionadas con el desarrollo motor:*

- Gatear a los seis meses.
- Andar a los nueve meses.
- Recortar con tijeras, a los dos años y medio.
- Andar en bici, patines, saltar a la comba, a los cuatro años.
- Empezar a escribir con letras mayúsculas, a los tres años y medio.

*b) Variables relacionadas con el desarrollo del Lenguaje:*

- Decir la primera palabra, a los seis meses.
- Decir la primera frase, a los doce meses.
- Mantener una conversación, a los veinticuatro meses.
- Tener un vocabulario avanzado, a los veinticuatro meses.
- Preguntar por las palabras nuevas que no conoce, a los tres años.
- Conocer y manejar parentescos (emplear palabras como hermano, tío, tía, abuelo, etc.), a los dos años y medio.



*c) Variables relacionadas con el desarrollo cognitivo:*

- Dibujar la figura humana (cabeza, tronco y cuatro extremidades), a los dos años y medio.
- Contar hasta 10, a los dos años y medio.
- Hacer puzzle de 20 piezas, a los dos años y medio.
- Leer cifras de cinco o más dígitos, a los cinco años.
- Manejar el reloj (identificando horas, medias y cuartos en sistema analógico), a los cinco años.
- Estar muy interesado por lo que le rodea, preguntar por el origen de las cosas y tener gran curiosidad y deseo de aprender 'todo', desde los dos años.
- Aprender los colores (al menos seis colores), al año y medio.
- Conocer el abecedario en mayúsculas (al menos dieciocho letras), a los dos años y medio.
- Empezar a leer, a los tres años y medio.
- Leer un libro con facilidad, a los cuatro años (sin silabear).
- Conocer el nombre y apellido de todos los niños de la clase, en el primer trimestre del curso.
- Memorizar cuentos, canciones y oraciones, a los dos años y medio.
- Interesarse por la ortografía de las palabras, a los cuatro años.
- Copiar un rombo, a los cuatro años.
- Ver películas de vídeo, a los dos años y medio.

*d) Variables de Autoayuda:*

- Aprender a mantenerse limpio, al año y medio (control de esfínteres diurno y nocturno).
- Elegir su propia ropa, a los tres años.
- Vestirse y desvestirse completamente, a los cuatro años.

*e) Variables relativas a la Socialización:*

- Liderazgo (siguen sus juegos y es invitado por lo menos al 75% de los cumpleaños de los niños de la clase), a los seis años.
- Relacionarse con personas mayores y gustar de jugar con niños mayores que él, a los cuatro años.
- Tener dificultades en la relación con sus iguales, a los cuatro años.



Dado que estos alumnos son un grupo muy heterogéneo, sólo considerando el nivel intelectual son niños de 130 de Cociente de Inteligencia a más de 200, este perfil no identifica a un niño concreto, pero sí pueden observarse características que, pueden estar presentes en su desarrollo.

*B) Diferencias cualitativas de la inteligencia: Capacidad Metacognitiva y Estrategias Cognitivas de resolución de problemas matemáticos.*

*a) Metacognición en resolución de problemas matemáticos.*

El empleo de las habilidades de razonamiento lógico por parte de los niños se ve influido por diversos factores, diferentes de la comprensión de la lógica en sí, incluyéndose las habilidades de la memoria, la comprensión lingüística y la capacidad para seleccionar la representación apropiada para el problema.

Muchos teóricos, entre ellos Sternberg, están de acuerdo en que las habilidades cognitivas son un rasgo esencial de superdotación. Se considera que los procesos superiores extraordinarios que regulan el análisis de la tarea y la auto-dirección de la conducta en la resolución de problemas pueden ser componentes importantes para diferenciar a los superdotados de la media. La importancia de la metacognición del alumno superdotado y la rapidez con que se procesa la información, sobre todo en lo que se refiere al procesamiento automático de la misma, son algunas de las principales características.

El término de metacognición fue creado por Flavell en 1975 y lo define como el conocimiento y conciencia del sujeto sobre sus propios procesos cognitivos.

Estas estrategias de alto nivel suponen el dominio de las habilidades operarias. Este tipo de metahabilidades según Campione, Brown y Ferrera no suelen aparecer de forma masiva hasta el período adolescente, lo que no quiere decir que no se den antes (Benito, 1992: 72).

Durante la realización de las pruebas nos interesamos por los procesos metacognitivos principalmente en la resolución de problemas matemáticos y comprobamos que estas funciones son *realizadas por niños desde los seis años de edad*, operando a través de sumas para llevar a cabo los problemas en los que interviene la multiplicación o la división.



Tal vez, una mención especial merece *Carmen* de siete años y siete meses (Edad Mental, EM= 13 años, CI= 172), que a diferencia de todos otros niños observados, sorprendió por su capacidad en la resolución de problemas:

Si 3 caramelos cuestan 5 euros ¿cuál es el precio de 24 caramelos?

La niña en 7 segundos dio la respuesta correcta. Preguntándole que cómo lo había hecho, respondió: “sumando  $3+3+3+3+3+3+3+3$  y da 24, 8 veces 3, luego en 5, son  $5+5+5+5+5+5+5+5$  y da 40”.

Pero esto no fue lo que más nos sorprendió, sino que en algunas ocasiones para resolver los problemas utilizaba imágenes icónicas.

Manuel de 6 años y cinco meses:

Si un obrero ganó 36 euros y le pagan 4 euros a la hora, ¿cuántas horas trabajo?

El niño lo resolvió de la siguiente manera: “sumando  $4+4+4+4+4+4+4+4+4$  hasta que llegué a 36 y conté los dedos, y eran 9”.

Andrés de 6 años y cinco meses:

Pepe tenía 8 canicas y compró 6 más ¿Cuántas compró en total?

El niño lo resolvió de la siguiente manera: “como 8 es 2 menos que 10, le pongo las 6 y luego le quito 2 y me da 14”.

Si compras una pelota por 20 euros y pagas con un billete de 100 euros ¿cuánto te devolverán?

El niño lo resolvió de la siguiente forma: “contando de 10, 20, 30... hasta llegar a 100, bajar las dos últimas y ya está”.

Se reparten 12 galletas entre 4 niños y doy a todos el mismo número de galletas ¿cuántas doy a cada niño?

El niño lo resolvió de la siguiente manera: “se que  $6+6$  son 12, y 6 está formado por 2 treses, los separo y ya se que son 4 treses.

En nuestros estudios no hemos constatado la existencia de la capacidad metacognitiva en la resolución de problemas matemáticos antes de los 5 años y medio de edad. En estas edades



más tempranas se ha observado una *elevada automatización* de los procesos de resolución, rapidez y eficacia, incluso en la realización de problemas en los que está implicado el concepto de división.

A *Pablo* de 5 años y siete meses (EM= 8 años y ocho meses, CI= 151), le propusimos el siguiente problema:

Se reparten 12 galletas entre 4 niños y doy a todos el mismo número de galletas ¿cuántas doy a cada niño?

*Pablo* dio la respuesta correcta antes de que nos diera tiempo a poner el cronómetro en marcha, su respuesta fue automática.

Es de destacar que en la resolución de problemas van más allá de la *capacidad metacognitiva simple*: no sólo saben qué procesos han seguido en la resolución de los problemas sino que son capaces de observar qué estrategias han utilizado, lo que implica *capacidad de análisis y deducción*:

- *Son conscientes de que ciertas operaciones las saben y las utilizan de forma automática.*

Por ejemplo, propusimos el siguiente problema:

*Luís, Pedro y Tomás* ganaron 9 euros cada uno trabajando en una tienda ¿cuánto ganaron entre todos?

*Javier* de 7 años y siete meses (EM= 12 años y dos meses, CI= 155), en 5 segundos dio la respuesta correcta: "Lo tenía en la cabeza de haberlo hecho con la calculadora".

Otro niño, *Fernando* de 11 años y diez meses (EM= 22 años y cuatro meses, CI= 177) dio la respuesta correcta al "problema de la chaqueta" antes de que nos diera tiempo a poner el cronómetro en marcha.

Una chaqueta que normalmente se vende a 32 pesetas se puso en un precio especial de 1/4 menos. Como nadie la compró el dueño de la tienda la rebajó a la mitad del precio especial, ¿por cuánto se vendió la chaqueta después de la segunda rebaja?



Su explicación fue: "Tenía operado en clase mucho el número 32 y sabía lo que era  $1/4$  de 32; que es 8;  $32-8= 24$ ;  $24:2= 12$ ".

Las habilidades que permiten enfrentarse, resolver problemas novedosos y las que ayudan a automatizar lo aprendido están estrechamente relacionadas. Esto significa que la capacidad superior para enfrentarse a lo nuevo permite llegar de forma rápida y efectiva a la automatización. Y, al mismo tiempo, la capacidad superior de la automatización libera más mecanismos mentales para tratar con la novedad.

- *Saben qué estrategia frecuentemente utilizan en la resolución de los problemas.*

Juan de 7 años y siete meses (EM= 12 años y diez meses, CI= 164), decía "a mí no me molesta dividir por nada, lo hago al revés, multiplico; y lo mismo ocurre con la resta, lo hago suma y ya está".

b) *Tipos de Estrategias utilizadas en la resolución de los problemas matemáticos.*

Las observaciones anteriores nos han llevado a investigar *qué tipo de estrategia utilizan los niños superdotados* en la resolución de problemas matemáticos y si estas son diferentes a los niños de la 'media', o de mayor edad.

Recordemos que una estrategia es una técnica general para resolver problemas: no garantiza que se encuentre, pero constituye una guía para resolver el problema.

Durante la investigación hemos observado en los niños entre 6 y 8 años como utilizan por lo menos *3 estrategias distintas* en la resolución de los problemas matemáticos:

- *Operación en base 10.*

Ejemplo: Un lechero tiene 25 botellas de leche, vendió 14 ¿cuántas le quedaron?

Un niño de 6 años y siete meses (EM= 10 años, CI= 148) dio la respuesta correcta en 12 segundos, su explicación fue:  $25-10= 15$ ;  $15-4= 11$ .



- *Simplificación antes de operar.*

Ejemplo: Si una naranja cuesta 9 pesetas ¿cuál es el precio de 3 naranjas?

Un niño de 7 años y seis meses (EM= 12 años y 2 meses, CI= 155) dio la respuesta correcta en 5 segundos, su explicación fue: 18 sabía que eran  $9+9$ , luego sólo tuve que sumar 10 y restar 1.

- *Facilitar la ejecución de la tarea.*

Ejemplo: Si 3 caramelos cuestan 5 euros ¿cuál es el precio de 24 caramelos?

Un niño de 7 años y siete meses (EM= 12 años y 10 meses, CI= 164) dio la respuesta correcta en 12 segundos, su explicación fue: me pregunté ¿qué número multiplicado por 3 da 24? Me he quedado con el 8, luego  $8 \times 5 = 40$ .

Es de destacar como aun con la corta edad de los niños y el no haber aprendido en la escuela a realizar las operaciones aritméticas implicadas en algunos de los problemas planteados (multiplicación, división, etc.), es la calidad del razonamiento y no el conocimiento, lo que prevalece en la resolución de los mismos.

En cuanto a la utilización de las estrategias, hemos observado que desde pequeños utilizan estrategias eficientes en la resolución de problemas sin haberles sido enseñadas, realizan un menor esfuerzo, esto es una solución de economía. Estas formas de llevar a cabo la resolución de problemas son distintas a las de los adultos, puesto que estos utilizan conocimientos matemáticos, por ejemplo, algoritmos aritméticos, que los niños no tienen conocimiento.

*Estas características tan sólo tratan de dar mayor posibilidad de identificación del alumno con sobredotación intelectual por parte de padres, pediatras y profesores. Aun así, es oportuno volver a insistir en que no existe un perfil único de alumno con sobredotación intelectual, pues, por ejemplo, tan sólo considerando el nivel de superdotación, hay niños de 130 a más de 200 de CI, teniendo necesidades educativas muy distintas. Si bien el 85% de estos alumnos tienen un CI entre 130 a 145.*



## ¿POR QUÉ ESTOS ALUMNOS DEBEN RECIBIR UNA EDUCACIÓN ESPECIAL?

Se ha hablado mucho sobre por qué estos niños tienen que recibir una educación especial, algunos opinan que es necesario tener en cuenta su educación porque constituyen una gran posibilidad de mejorar el mundo en que vivimos y que por tal razón es necesario tener en cuenta su educación. En estos términos se expresan algunos documentos (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, 1993 y 1994) o el Ministerio de Educación y Ciencia: "quisiera terminar mostrando mi convencimiento de que la alta capacidad intelectual es una gran riqueza educativa y humana para toda la comunidad escolar y debería serlo para toda la sociedad" (López, 2006b: 2).

Otros abogan por la necesidad de una educación especial porque si no tienen la educación que necesitan, probablemente tendrán problemas de motivación escolar, bajo rendimiento y trastornos emocionales, a lo que responden otras personas: "mira aquel joven que hizo tres carreras a la vez y no tiene ningún problema". Sin pararse a pensar que el término de superdotado no incluye en la definición que tengan desajustes emocionales ni fracaso escolar, pues esto no ocurre en todos ni se da en la misma intensidad.

Se ha relacionado frecuentemente mayor Cociente de Inteligencia con mayores desajustes emocionales y esto no es totalmente cierto, pues hay niños con CI de 190 totalmente ajustados en el ámbito emocional y con rendimiento escolar elevado. De las investigaciones llevadas a cabo se concluye que son múltiples los factores determinantes que pueden influir en la desadaptación: la especial sensibilidad, alta creatividad, diferencias de edad, el sexo, trastornos asociados, etc. (Alonso y Benito, 1996: 183-184).

En general, los niños superdotados no están desadaptados en los primeros años, siendo uno de los factores más influyentes la desadaptación del ambiente hacia ellos; en primer lugar tienen problemas de rendimiento en el currículo regular porque no se ajusta a su nivel de aprendizaje y en segundo lugar en el ámbito social al no encontrar compañeros con los que compartir intereses. En los estudios de biografías de los niños entregadas por sus padres se observa cómo en la primera infancia describen a sus hijos como sociables, abiertos y alegres, con gran necesidad de aprender y curiosidad, la descripción de las experiencias escolares como negativas y el cambio paulatino del carácter y la progresiva desmotivación por el aprendizaje.



Los alumnos con sobredotación intelectual también pueden tener trastornos asociados (dislexia, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, deficiencias físicas...). Estos alumnos son considerados alumnos superdotados con trastornos asociados o de doble excepcionalidad.

Lo que tienen en común los niños con sobredotación intelectual, es un sobresaliente resultado en los tests de inteligencia y una elevada capacidad de aprendizaje en tareas académicas o escolares.

Pero ¿por qué entonces tienen que recibir una educación especial? Deben recibir una educación especial, no sólo para que puedan contribuir al progreso de la humanidad o para que no tengan problemas, deben recibir una educación especial porque aprenden de forma diferente que otros niños y si se les niega la educación que necesitan no tendrán la oportunidad de desarrollarse de una forma óptima, que es lo que debe perseguir la educación: optimizar el desarrollo del niño para que el día de mañana como adulto pueda elegir su propia existencia. Un niño debe recibir la educación que necesite por el hecho de ser niño, no por lo que vaya a ser el día de mañana. Todos los niños merecen amar la escuela y desarrollar al máximo sus posibilidades.

Los dos principios de Calidad del Sistema Educativo son el de Equidad y el de Flexibilidad. Estos dos principios de la actual Ley Educativa tienen como objetivos garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, así como adecuar a las diversas aptitudes, intereses y expectativas y personalidades.

La *igualdad de oportunidades y los derechos del niño* (Derechos del Niño reconocidos en el artículo 29.1.a de la Convención de 1989, ratificada por España en 1990, que establecen que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades), *son los que nos deben guiar en las propuestas educativas.*

Los dos siguientes relatos ilustran de qué trata este libro. El primero de los relatos es una biografía que una joven escribió hace muchos años, pero que no por ello deja de ser válida en la actualidad, esta joven consiguió transmitir en su escrito de forma sencilla y precisa la problemática del alumno superdotado. El segundo de los relatos trata sobre la confusión, el desconcierto y la preocupación, que sienten los padres ante las dificultades de adaptación de su hijo de 3 años y 6 meses al ámbito escolar.



◆ *Biografía de una adolescente de 15 años: “el DON” (Benito, 1990: 23-33):*

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

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

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

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

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

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

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

*Todo lo anterior empeoró cuando empecé la E.G.B. (Educación General Básica). La nueva profesora no era ya como mis queridas “seños” anteriores. Ella no nos daba su cariño. Ya no me dejaba ocuparme cuando acababa los ejercicios, no le gustaba que diera tanto trabajo.*



*Además, y para colmo, yo era una chiquita tremendamente crítica. Siempre he sido el terror de los profesores poco cualificados, y los problemas que eso me trajo empezaron precisamente con aquella profesora:*

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

*En casa me acostumbré a no hacer nunca los tediosos ejercicios de tarea. Mi mente sólo bajaba de las nubes una vez al mes, en el examen, y sacando la nota máxima. Esto hacía que mi boletín de calificaciones fuera muy curioso, mientras que mi actitud era 'Mala' y en el apartado de si hace las tareas figuraba 'Nunca', la columna de conocimientos era una larga fila de '+', que representaba un sobresaliente. Ni mis padres, ni mis profesoras lograron que modificara mi conducta ¿para qué gastar tiempo y energía en algo aburrido e innecesario pudiendo emplear ese rato en rescatar el Arca de la Alianza en compañía de Indiana Jones? Una vez entré tan de lleno en la lectura que tuvo que venir la monja y zarandearme para que me enterase de que me estaba llamando.*



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

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

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

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

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



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

*Según adquiría confianza en mi medio empecé a mostrar mis habilidades en clase. Lo hacía especialmente en las horas de Ciencias Naturales, que siempre me gustaron. Contestaba a todas las preguntas que hacía el profesor, hasta que él mismo tuvo que pararme los pies con un doloroso y humillante comentario, de este tipo que tanto odio y he tenido que sufrir muchas veces: « ¡Ya está la Enciclopedia! Pero ¿es que no puedes dar una oportunidad a los demás?». Si hay algo que me repugna es que me comparen con una computadora o una enciclopedia. Desde aquel momento supe que mi capacidad sería perjudicial si no la ocultaba al menos en parte.*

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

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

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

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

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



*correcta. Además, no me gusta que me enseñen o me dirijan: prefiero ser autodidacta y pensar las cosas por mí misma.*

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

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

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

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

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

*Me favoreció que 8º de E.G.B. fuera un curso fácil. No era muy teórico, sino práctico y para comprender: eso había sido desde siempre mi fuerte. Aun así, la diferencia de nivel con los cursos anteriores era notable, y pese a mi esfuerzo, la falta de costumbre de estudio compensó mis notas y éstas no variaron respecto a las obtenidas hasta entonces.*

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

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



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

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

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

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

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

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

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



*contigo...'. Esa fue su ayuda. Lo que logró fue que yo aún me desesperara todavía más; hasta entonces, creía contar con la simpatía de los profesores pero tan rara y antipática, tan 'monstruo', que ni ellos me querían.*

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

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

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

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

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

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

*Me habían aceptado en el nuevo colegio pero yo ya tenía miedo de todos los niños. Pensaba que también allí me despreciarían y no sabía cómo enfrentarme a ellos. Había llegado a ser muy tímida y no quería volver al colegio. Además, para apoyar mi convencimiento de que yo nunca encajaría bien entre chicos 'normales', bastaron las declaraciones del Director de mi*



*antiguo colegio cuando fui a recoger mi libro escolar y otros documentos. A la pregunta de mi madre de si sabía por qué me iba, él declaró que sospechaba que era por el rechazo recibido en clase. Afirmó que no debía tomarlo tan a pecho, que en el nuevo colegio me iría mejor; aseguró que era lógica la reacción de los chicos y chicas: lo que ocurría era que yo llamaba demasiado la atención, y la solución a mis problemas era no hacer tanto como hacía, sino esforzarme menos y procurar no destacar.*

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

*En vista de todos estos problemas mi madre me convenció para que fuera a la consulta de un psicólogo. Total que estuve yendo allí para adquirir seguridad y habilidad social, sin embargo, encontrándome en la consulta con chicos y chicas con verdaderos problemas psicológicos (síndrome de Down, dislexia, etc.), me sentía incómoda. Como no había en la ciudad ningún gabinete psicológico únicamente para superdotados, no quise volver. Mas sólo con saber que conocía toda habilidad social, ya había recuperado parte de mi seguridad.*

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

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

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

*El Programa abarcaba Técnicas de Estudio, Concentración y Atención, problemas de Ingenio, Creatividad, Orientación Profesional, Trabajo en equipo, Seguimiento y ayuda psicológica individualizada, etc. Otra parte importante era el tiempo libre para tener la ocasión de relacionarse*



*con otras personas como tú. También se hacían excursiones para cultivar el aspecto físico y hacer visitas culturales.*

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

*Todo eso no es bueno, ni justo, y por eso he aceptado escribir estas memorias. Espero que con ellas la gente llegue a darse cuenta de que ser demasiado inteligentes es ya una carga para nosotros: crean que no nos enorgullecemos de ello, que no lo pedimos nosotros, y que para sobrellevarlo bien y aprovechar todas las posibilidades, necesitamos la ayuda de los que nos rodean”.*

◆ *Historia de Gonzalo de 3 años y seis meses.*

*Datos biográficos de un niño de 3 años y seis meses, de un CI en el Stanford-Binet, Terman Merrill forma L-M de 192, Edad Mental de 7 años y un mes (informan los padres):*

*“Gonzalo manifestó atención precoz frente a los padres: a los veinte días de nacer fue ingresado por insuficiencia urinaria en la planta de incubadoras; le veíamos a través de una*



*ventana de cristal y se ponía como loco cuando nos lo enseñaban a través de ella, pendiente de nuestros movimientos y emitiendo sonidos guturales para llamar nuestra atención.*

*Gonzalo antes de los 2 años conocía los colores, conocía el abecedario y contaba hasta 10. Actualmente, tiene una gran memoria para recordar datos de los libros pero además sabe manejar esa información con coherencia. Antes de los 2 años sabía cuentos de memoria; a los 3 años hacía puzzles de 20 piezas. Desde que empezó a hablar realiza preguntas exploratorias y muestra curiosidad por las cosas: muy pronto preguntó por la causa de las cosas, por su funcionamiento, por el significado de las palabras desconocidas, etc.*

*El vocabulario ha sido adelantado. Empezó a leer a los 2 años y cinco meses.*

*Siempre ha mostrado un intenso interés por la lectura, le gusta no tanto leer sino que le lean. Sus libros preferidos son los de colecciones como «El autobús mágico» y «Cómo funcionan las cosas». Tiene muchos intereses, le gusta la historia, la prehistoria, el Universo, etc.*

*Gonzalo, fue a la Guardería a los 2 años y dos meses y le costó adaptarse, lloraba todos los días. Comenzó el Colegio este año y también le costó la adaptación.*

*El gran problema del niño era la inadaptación en la escuela, porque fuera de ella se relaciona con quien le comprenda y se dedica a sus juegos y a sus libros. Pero en el aula, al tener que relacionarse con los de su edad necesariamente y no corresponderse su nivel de lenguaje, inquietudes y desarrollo emocional con el de los demás, se mueve sólo, se aburre pintando todo el día. Y jugando «a lo bruto» como el dice no se siente bien, no le gusta pelearse con los niños por el balón ni intervenir en ninguna actividad donde se gane «por la fuerza».*

*La profesora reconoce que el tratamiento que necesita no está dentro de sus posibilidades y reconoce la necesidad de valorarle por un especialista.*

*La madurez mental del niño le lleva a aceptar resignadamente que tiene que estar en clase por la mañana y hasta llega a afirmar que «ese es mi trabajo, yo también lo hago como vosotros, ¿por qué no me pagan?». Lo peor de todo es que no tiene amigos y está deseando relacionarse. En clase no participa porque como los niños revuelven y eso a él le molesta para prestar atención prefiere no hablar nada para «no unir mi voz al alboroto, que entonces se entendería todavía menos. La profesora me da la clase a mí sólo porque los demás no ponen atención. Pero ya me se todas las cosas que cuenta.*

*Creemos que ha perdido un precioso curso para disfrutar aprendiendo. La tendencia de los niños a reírse cuando le oyen decir sus «cosas raras» le ha creado un cierto complejo de «se están riendo de mí». Incluso si va por la calle y nos cruzamos con un grupo de niños que va riéndose a su aire, dice «esos niños se burlan de mí».*



*Está contento de saber que es posible pasarle a una clase de más mayores donde pueda aprender «cosas interesantes» como él dice.*

*Los padres describen a su hijo como un niño con sofisticado sentido del humor: a los 2 años trabajando con su papá serrando madera dijo: «papá, pásame un taco, pero que no sea joder...»; brillante imaginación y creatividad, a partir de todos sus conocimientos y de las pocas películas que ha visto, se pasa el día imaginando que es un guerrero intergaláctico cuyo láser debe destruir la nave nodriza AZ 1350 porque el condensador espacial...; poco tolerante a las frustraciones, pintar no le gusta nada, nada, según hemos podido deducir él nota que no sabe pintar «la realidad» y las cosas que no se le dan bien, si él es consciente de ello, las descarta de su campo de interés”.*

## CONCLUSION

El concepto de Edad Mental ha sido bastante abandonado y se ha reemplazado con el uso del término de CI y Centiles. Aun cuando el concepto y el uso de Edad Mental sea introducido de forma un tanto crítica, este concepto nos da una idea bastante exacta de la capacidad de aprendizaje: decir que un niño está en un Centil 99 no ofrece una visión gráfica tan exacta como decir que un niño de 3 años y seis meses tiene una capacidad intelectual de un niño de 7 años y un mes (como es el caso de Gonzalo), lo cual quiere decir que este niño podría llegar a entender, aprender, asimilar y manejar los conceptos y conocimientos que se imparten en la escuela en el primer ciclo de Educación Primaria (evidentemente enseñándole los conocimientos previos), pero no es un niño de 7 años y un mes, no tiene ni el desarrollo físico, ni las experiencias, ni las vivencias de un niño de 7 años y un mes.

En esta presentación hemos intentado exponer características de desarrollo y aprendizaje en niños superdotados a la luz de ejemplos de desarrollo e historias que ilustran cómo el hecho de comprender a un niño en concreto puede ayudar a que tanto los profesionales como los padres entren en el mundo interior de estos alumnos y entiendan cuál es el origen de sus comportamientos, para luego poder atender las necesidades educativas específicas de los mismos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J.A. (2002): ***Comparecencia ante el Senado para dar lectura a las Conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de los alumnos superdotados y para analizar la situación actual de este alumnado.***

<http://www.senado.es/web/actividadparlamentaria/iniciativas/detalleiniciativa/index.html?legis=7&id1=684&id2=00899>

<http://www.senado.es/web/actividadparlamentaria/iniciativas/detalleiniciativa/index.html?legis=7&id1=684&id2=007672>

<http://www.senado.es/web/actividadparlamentaria/iniciativas/detalleiniciativa/index.html?legis=7&id1=684&id2=003852>

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

Benito, Y. (1990): **Problemática del niño superdotado.** Amarú Ediciones, Salamanca.

Benito, Y. (1992): **Desarrollo y Educación de los niños superdotados.** Amarú Ediciones, Salamanca.

Benito, Y. (2009): **Superdotación y Asperger.** EOS Ediciones, Madrid.

Benito, Y. (2012): Relación entre superdotación, precocidad, creatividad, talento, prodigio y genio. Estudio de casos. En Memorias del Primer Encuentro Latinoamericano del talento Infantil. Jefatura del Gobierno de México Distrito Federal, México DF.

López, J. (2006a): "La ordenación académica de los alumnos con sobredotación intelectual y con alta capacidad intelectual (10-07-2006)". Ministerio de Educación y Ciencia. «<http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo/imagenes/noticias/Juanlopez06.pdf>»

López, J. (2006b): "La atención educativa del alumno con altas capacidades intelectuales en el marco de la ley orgánica de la educación, LOE (30-09-06)". Ministerio de Educación y Ciencia. «[http://www.f-a-s-i.com/S\\_canarias\\_2006/01Lopez.pdf](http://www.f-a-s-i.com/S_canarias_2006/01Lopez.pdf)»

White, B.L. (1988): "Capacidad y sobredotación". En Freeman, J.: **Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos.** Santillana, Madrid.



# DEFINICIÓN DE TALENTO Y PROPUESTAS DE IDENTIFICACIÓN DEL TALENTO EN NIÑOS

*Juan A. Alonso*

## RESUMEN

El objetivo de esta presentación es realizar una exposición breve y práctica que contribuya a posibilitar intervenciones educativas que desarrollen los talentos de los alumnos independientemente de su situación sociocultural.

En primer lugar, empezaremos definiendo el concepto de Talento en base a las teorías más destacadas al respecto: la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner y el Modelo de Desarrollo del Talento de Gagné.

En segundo lugar, expondremos las pruebas, con evidencia científica, que pueden ser utilizadas por los profesores, en el ámbito escolar, como pruebas de screening para identificar diferentes tipos de Talentos.

En tercer y último lugar, haremos referencia a los tests que pueden ser utilizados, libres de influencias culturales y de aprendizajes previos, para valorar la Aptitud del Talento entre los alumnos.

**Palabras Claves:** Definición de Talento, Test de Screening, Test de Evaluación de Talento.



# DEFINITION OF TALENT AND PROPOSALS FOR IDENTIFICATION OF TALENT IN CHILDREN

Juan A. Alonso

## ABSTRACT

The objective of this presentation is to make a brief and practical exposure that contributes to enable educational interventions that develop the talents of students regardless of their socio-cultural situation.

First, we will begin by defining the concept of talent on the basis of the most prominent theories in this regard: the theory of multiple intelligences of Gardner and the model of development of the talent of Gagné.

Secondly, we will expose the tests with scientific evidence that can be used by teachers, in schools, as tests of screening to identify different types of talents.

In the third and final place, we will make reference to the tests that can be used, free of cultural influences and previous learning, to assess the fitness of talent among the students.

**Keywords:** Definition of Talent, Screening, Evaluation of Talent Tests.



## DEFINICIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL TALENTO

El talento responde a *la especificidad* y a las diferencias *cuantitativas*. Se define el Talento como una aptitud muy desarrollada en un área determinada, entre otros, hablamos del talento artístico, talento verbal, talento deportivo, talento matemático, etc. Otros tipos de talentos tienen que ver con el tipo de procesamiento de información, por ejemplo, el talento creativo y el talento lógico.

Su perfil se suele caracterizar por una punta (o varias) correspondiente a un tipo de talento, mostrando un perfil normal en el resto.

Se suele hablar de Talentos Complejos cuando existe una combinación de varios talentos.

De acuerdo con Gagné, Robinson, Passow, y Feldhusen, entre otros, **talentosa** es *aquella persona que muestra posibilidades de adquirir un alto dominio en áreas como música, artes gráficas, ajedrez, deportes y otras similares*. El destino de los talentos específicos en dominios como la música, el ajedrez o los deportes es muy variable y depende del valor social otorgado a ese talento, de las oportunidades para obtener una instrucción especializada y de la propia dedicación del niño en ese área.

Cada individuo vive en un período histórico específico, en cierta situación socio-cultural, en una familia dada. Todas estas variables ambientales pueden influir tanto en sentido positivo como negativo para el desarrollo del individuo. Depende especialmente de la creatividad y energía de los padres el que, por ejemplo, un prodigio musical produzca logros excepcionales. Se tiene que encontrar buenos profesores, se tiene que estimular y educar al niño de forma que éste mantenga su motivación para ejercitarse y realizarlo.



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

Ayudar a un niño con talento exige un extraordinario compromiso de tiempo y energía. Sin duda la disfunción o inestabilidad familiar afectan a la capacidad de los padres para reunir los recursos apropiados para un niño con talento. Los padres se deben dedicar a los cursos o clases, interactuar con los maestros, asistir a las competiciones, controlar la tarea y la práctica en el hogar, y acceder a las oportunidades existentes. Estas demandas afectan su trabajo, un costo doble porque las lecciones, los programas y los materiales especiales frecuentemente son muy costosos. Otros miembros de la familia también contribuyen a ceder su atención y recursos de los padres... Es comprensible que las presiones para que el niño tenga éxito son un importante factor de estrés. Para que todo esto funcione, el niño debe internalizar esfuerzo y compromiso en el área del talento... Asimismo, la maduración del niño con talento está llena de riesgos, y la promesa puede no cumplirse (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

En cuanto al **prodigio**, Feldman estudió este tema con detenimiento y definía el fenómeno como *la ejecución en un campo intelectualmente absorbente a nivel de profesional adulto antes de la edad de los 10 años. El prodigio es el especialista más precozmente especializado*. El niño prodigio por excelencia ha sido Mozart (Benito, 1990, 1997).

Se ha definido un hombre o mujer con talento a alguien que es capaz de hacer algo que no puede hacer una persona corriente (normal), y un genio es alguien que puede hacer lo que no puede hacer un hombre o mujer con talento.

Un gran número de investigadores y estudiosos en la educación de superdotados han propuesto y usado el concepto de talento como una estructura para estudiar y/o desarrollar las habilidades humanas. Algunos utilizan el concepto muy específicamente mientras otros lo utilizan intercambiándolo con el de superdotación. Feldhusen sostiene que el término 'talento',



debería usarse para denotar las aptitudes especializadas crecientes o las habilidades que desarrollan los jóvenes como una función de la habilidad general 'g', o inteligencia, y de sus experiencias educativas en casa, colegio y comunidad. El talento crece mientras el joven desarrolla las destrezas específicas, sus intereses y motivaciones. De manera creciente el talento general define una ocupación específica y se fusiona cada vez más con la práctica (Feldhusen, 1995: 12-19).

*La teoría sobre las inteligencias múltiples de Gardner ha sido considerada como una teoría del talento. Gardner definió la inteligencia y el establecimiento de los criterios adecuados para justificarla, como la capacidad de resolver problemas o crear productos que son valiosos en una o más culturas. Casi dos décadas después Gardner ofreció una definición más refinada. La define como un potencial neuropsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. Las habilidades son pues el resultado de la capacidad y, por lo mismo, no se pueden confundir con ella y, consiguientemente tampoco con la inteligencia. En este contexto, la mayor parte de las inteligencias de Gardner serían pues habilidades o talentos y no capacidades. Por eso resulta peligroso retitular todos los talentos de las personas como inteligencias (Pérez y Beltrán, 2006).*

Según Gardner el éxito de su teoría consiste en haber llamado a las aptitudes, inteligencias. El modelo de Talento de Gardner ha incorporado una nueva aptitud, lo que Gardner ha denominado talentos científicos o alumnos con gran inteligencia naturalista.

Otra de las teorías más relevantes sobre el desarrollo del talento ha sido la teoría de Gagné. En opinión de Gagné, el término de superdotación parece adecuado para la posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como 'dones' de la naturaleza, y que se desarrollan de forma bastante natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario y/o la práctica formal. Según este autor, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como superdotado intelectualmente, pero no como académicamente con talento.



Las aptitudes o altas habilidades naturales actúan como ‘material puro’ o elementos constituyentes de los talentos. De esta relación, resulta que el talento implica necesariamente la presencia de habilidades naturales muy por encima de la media; nadie puede ser talentoso sin ser primero superdotado. Sin embargo, no sucede lo contrario. Es posible que las habilidades naturales por encima de la media queden simplemente como dones, y no se traduzcan en talentos, como ocurre cuando se da el conocido fenómeno del bajo rendimiento escolar o fracaso académico entre los niños intelectualmente superdotados (Gagné, 1995). Para Gagné los talentos serían la manifestación de las aptitudes, que, según él, sólo se logran con la influencia positiva de variables intrapersonales y ambientales y con “suerte”.

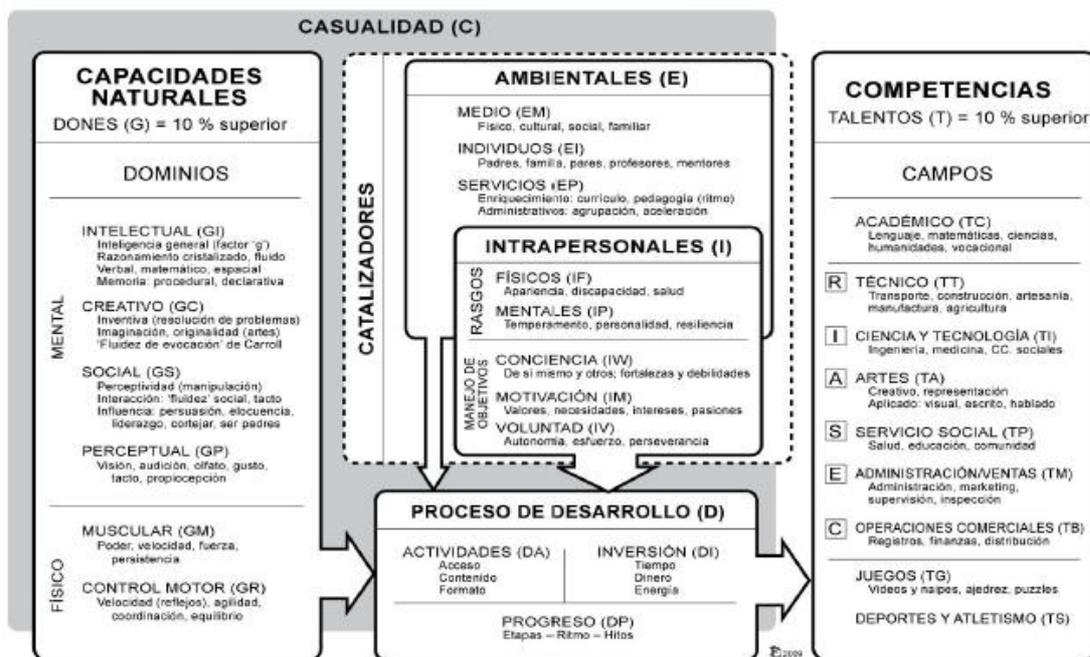


Figura 1: Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (MDDT 2.0; revisión de 2008)

El proceso de desarrollo del talento se manifiesta cuando el niño o adolescente se dedica al aprendizaje, formación y práctica sistemáticos; cuanto más alto sea el nivel del talento mostrado, más intensas serán estas tres actividades. Este proceso se facilita (o se dificulta) mediante la acción de dos tipos de catalizadores: *el intrapersonal y el ambiental* (figura 1).



## PRUEBAS VALIDADAS CIENTÍFICAMENTE PARA LA PRESELECCIÓN DE ALUMNOS CON TALENTO EN LAS AULAS

Muchos alumnos con talentos no son identificados en los centros escolares y muchos de ellos no tienen posibilidades de desarrollar los mismos, fundamentalmente aquellos de clases socioculturalmente desfavorecidas.

La **igualdad de oportunidades y los derechos del niño** (Derechos del Niño reconocidos en el artículo 29.1.a, de la Convención de 1989), establecen que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

El objetivo que perseguimos en este apartado es proporcionar conocimiento sobre tests y escalas estructuradas, validadas que permitan a los profesores la preselección de alumnos con talento en las aulas.

Las fases del proceso de identificación son dos:

- Nominación y/o screening. Esta fase pretende apreciar de una forma económica tanto en el tiempo como en el costo, quiénes pueden ser candidatos para el proceso de diagnóstico.
- Diagnóstico-Selección. Permite seleccionar qué niños requieren un programa educativo adaptado. Es necesaria la valoración individualizada. El objetivo es planificar la educación del alumno.

Las escalas de comportamiento validadas que pueden ser aplicadas por maestros en educación primaria para promover la nominación de alumnos superdotados y/o con talento son:

- Escalas de Renzulli (SCRBSS).
- Escala de Evaluación de niños superdotados intelectualmente y/o con talentos (GATES).



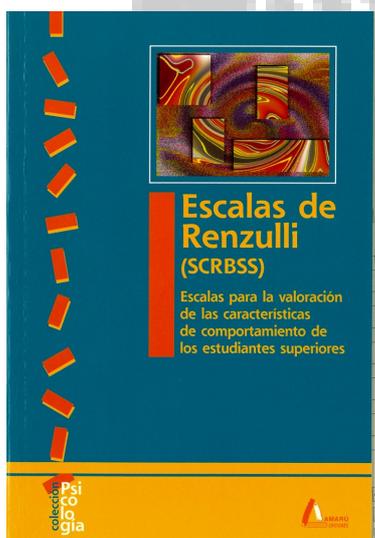
## ESCALAS DE RENZULLI (SCRBSS)

Permite a los profesores una nominación basada en criterios científicos. Están formadas por 10 escalas independientes objetivas y sistemáticas.

Las tres primeras escalas (Aprendizaje, Motivación y Creatividad) son las utilizadas para la preselección de alumnos superdotados intelectualmente.

Las restantes escalas son utilizadas para la preselección de alumnos con talentos específicos. Estas escalas son: Características de Liderazgo, Características Artísticas, Características Musicales, Características Dramáticas, Características de Comunicación (precisión/expresión) y Características de Planificación.

Las Escalas pueden ser cumplimentadas por parte del tutor del aula. Corrección conforme a criterios del manual, por parte del profesor con supervisión del psicólogo escolar. Considerar la evaluación individualizada al alumno.



Nombre del estudiante (o número de código asignado) \_\_\_\_\_  
*(por favor escriba aquí)*

**CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE**

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy Raras	Raras	De vez en cuando	Frecuentemente	Siempre
1. un vocabulario avanzado para su edad o nivel de curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. habilidad para hacer generalizaciones sobre eventos, personas y cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. que almacena gran cantidad de información sobre un tema específico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. habilidad para entender principios subyacentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. grandes reflejos en la relación causa-efecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. una comprensión del material complicado a través de la habilidad de razonamiento analítico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. que almacena gran información sobre una variedad de temas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. habilidad para realizar abstracciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. deseos de recabar información veraz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. observaciones perspicaces y profundas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. habilidad para transferir aprendizajes de una situación a otra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suma el Total de la Columna:	0	0	0	5	5	7
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Suma las Columnas Totales:	0	0	0	20	25	6
Total de la Escala						51

© Anandi Ediciones, Salamanca

Figura 2: Resultado de la evaluación de una alumna en la escala de aprendizaje de Renzulli



Aunque no hay punto de corte, se suelen nominar los alumnos que obtengan puntuaciones por encima de la media en las escalas de aprendizaje, motivación y creatividad para realizar la evaluación diagnóstica individualizada para el diagnóstico de alumnos con superdotación escolar.

En el resto de las escalas se procedería de igual forma para la nominación de alumnos con talentos específicos.

En el ejemplo anterior (Figura 2), diríamos que esta alumna ha obtenido puntuaciones por encima de la media de los alumnos con superdotación en la Escala de Aprendizaje (puntuación media de los alumnos superdotados en la Escala de Aprendizaje: 24'43 puntos, puntuación de la alumna 51).

Sería aconsejable que en el caso de que esta alumna superase también la puntuación media en las escalas de Motivación y Creatividad, realizara la evaluación diagnóstica individual.

El resto de las escalas son escalas independientes para preselección de los alumnos con el objeto de considerar una evaluación individualizada y posteriores propuestas educativas que estimulen el desarrollo de los posibles talentos del alumno.

Las Escalas de Renzulli (2001) se ofrecen como un medio para guiar el juicio del profesorado en el proceso de nominación.

Estas Escalas representan sólo un esfuerzo por ayudar al profesor en la observación de conductas particulares que son características de alumnos con superdotación intelectual y/o alumnos con algún talento específico, y valorar esas conductas en términos de frecuencia (Renzulli, 2001).

## **ESCALA DE EVALUACIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS INTELLECTUALMENTE Y/O CON TALENTOS (GATES)**

Las escalas GATES son escalas estandarizadas bien construidas, fiables y válidas (Figura 3). Están formadas por 5 escalas independientes con el objeto de posibilitar al profesor la detección de alumnos con superdotación intelectual y/o con posibles talentos específicos.



La escala primera se utiliza para la detección de alumnos con posible superdotación intelectual (Habilidad Intelectual).

La segunda, para detectar alumnos con posible Talento Académico.

La tercera, para detectar alumnos con posible Talento Creativo.

La cuarta, para detectar alumnos con posible capacidad de Liderazgo.

La quinta escala, para detectar alumnos con posible Talento Artístico.

TABLE 4.12  
Classification Results of the GATES Scales on Group Membership

Actual Group Membership	Predicted Group Membership		Overall Percentage Correctly Classified
	Gifted and Talented	Average Students	
Intellectual Ability Scale Gifted and Talented	88%	12%	82%
Average	32%	68%	
Academic Skills Scale Gifted and Talented	89%	11%	81%
Average	38%	62%	
Creativity Scale Gifted and Talented	89%	11%	83%
Average	31%	69%	
Leadership Scale Gifted and Talented	88%	12%	73%
Average	60%	40%	
Artistic Talent Scale Gifted and Talented	88%	12%	73%
Average	58%	42%	

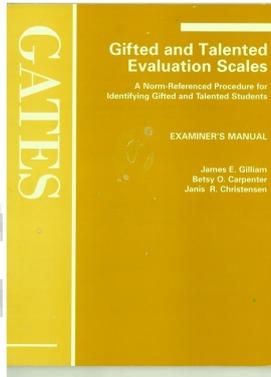


Figura 3: Sensibilidad y especificidad de las escalas GATES

Cumplimentación de las escalas por parte del tutor sobre los alumnos del aula.  
Corrección conforme a criterios del manual por parte del profesor con supervisión del psicólogo escolar.

Considerar la posibilidad de la evaluación individualizada a los alumnos que hayan pasado el test para realizar el diagnóstico sobre posible superdotación intelectual y/o talento, así como realizar las orientaciones oportunas.

Las puntuaciones estándar del GATES, entre 90 y 110 están en la media para sujetos superdotados o con talento de la muestra normativa en la escala de detección de este tipo de alumnos designados en GATES como alumno probablemente superdotado o probable talento. Aproximadamente, el 50% de los superdotados o alumnos con talento, puntúan en este arco.

Sin embargo, un alumno que reciba una puntuación estándar de 80-89 (probabilidad límite de posibilidad de superdotación y talento), no debe ser descartado como posible alumno superdotado o alumno con posible talento.

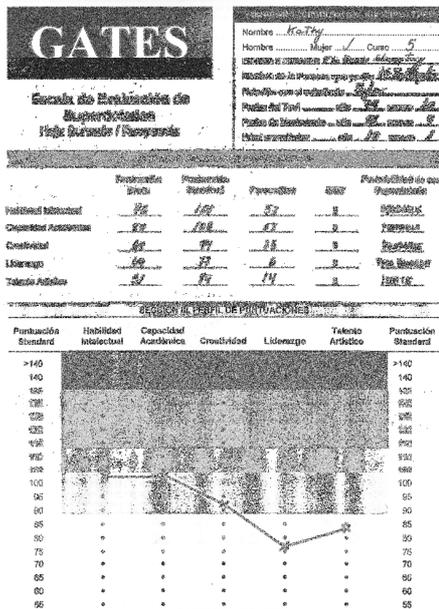


TABLA 3.1. GUIA PARA INTERPRETAR LAS PUNTUACIONES STANDARD DEL GATES

PUNTUACION STANDAR	PROBABILIDAD DE QUE UN ESTUDIANTE SEA SUPERDOTADO
>121	Extremadamente Probable
111-121	Altamente Probable
90-110	Probable
80-89	Limite
70-79	Poco Probable
<70	Muy Poco Probable

Figura 4: Ejemplo de valoración de las escalas GATES

En el caso anterior la alumna presenta, según los resultados, probable superdotación intelectual, probable talento académico, probable talento creativo y una probabilidad límite de presentar talento artístico (Figura 4).

La efectividad y la subsiguiente eficacia de los procesos de screening pueden mejorarse de forma sustancial, mediante la previsión de formación adecuada para todo el profesorado que practica el proceso de selección.

Siguiendo a Pegnato y Birch “con toda probabilidad, si los profesores recibieran instrucciones..., la selección, por parte del profesorado de niños potencialmente superdotados intelectualmente y/o talentos, sería un método de selección efectivo”.



## TESTS LIBRES DE INFLUENCIAS CULTURALES Y DE APRENDIZAJES PREVIOS, PARA VALORAR LA APTITUD DE TALENTO ESPECÍFICO EN LOS ALUMNOS

Los niños que previamente sean seleccionados en las pruebas de screening realizadas por los profesores en las escuelas, es aconsejable realizarles una prueba dentro del proceso de diagnóstico que nos proporcione una medida objetiva de su capacidad (Alonso, 2012: 66-67).

Vamos a centrarnos en algunas de las pruebas de aptitudes específicas que valoran: la aptitud musical, la aptitud artística y la inteligencia práctica.

- ***Tests de aptitudes específicas***

Las **Aptitudes Musicales** es un área importante, que no ha sido atendida por los tests de aptitudes o típicamente escolares. Aunque no son conocidas todas las facetas de las aptitudes musicales, hay varias dimensiones fundamentales que pueden ser evaluadas.

Los "*Tests de Aptitudes Musicales de Seashore*" ofrecen medidas separadas en seis aspectos: tono, intensidad, ritmo, timbre, tiempo y memoria tonal.

Estas pruebas han tenido una larga evolución y variada aplicación. La serie original fue publicada en 1919, y con aquella forma se realizó una amplia investigación durante los 20 años siguientes.

Los "Tests de Aptitudes Musicales de Seashore" están diseñados para el examen de estudiantes de nueve años en adelante y adultos con cualquier nivel cultural o profesional. El tiempo de aplicación es variable, pero puede ser de 45 a 60 minutos. Se puede aplicar de forma colectiva e individual.

La prueba se presenta grabada en un CD que incluye las seis subpruebas con las frases necesarias para el seguimiento de su aplicación. Estas seis subpruebas se aplican y puntúan por separado. De la versión original a la actual se han realizado algunas modificaciones y actualizaciones.



**Test de Aptitudes Artísticas:** “*Test de Apreciación de Dibujos de Graves*”, es una prueba compleja de juicio artístico. El evaluado tiene que valorar una serie de dibujos, de diversa calidad y complejidad, diseñadas en blanco y negro, estableciendo un orden de prioridad según su criterio.

A partir de las preferencias del sujeto se obtiene un índice de su aptitud para la apreciación artística, teniendo en cuenta la elección de dibujos por su Complejidad, Armonía y Ritmo.

Es aplicable a niños a partir de 10 años y adultos con cualquier nivel cultural o profesional. La duración de la aplicación es variable, en torno a 25 minutos. Se puede aplicar de forma colectiva e individual.

**Test de Inteligencia Práctica:** “*Escala de Alexander*”. Esta escala aprecia la inteligencia práctica, facilidad de adaptación a diferentes ambientes y situaciones.

Dado que esta prueba está libre de influencias culturales resulta también de gran utilidad para la evaluación de personas con dificultades verbales, desconocimiento del idioma o deficiencias auditivas.

El tiempo de aplicación es de entre 35 a 40 minutos y es aplicable a partir de los 7 años. Se aplica de forma individual.

## CONCLUSIÓN

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

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



Deben realizarse esfuerzos para asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades de ser identificados para los programas. ¿Encontramos a superdotados intelectuales y talentos específicos entre los niños de ambos géneros, que sean discapacitados, entre las minorías y los culturalmente diferentes, y entre aquellos que pueden estar rindiendo por debajo de sus posibilidades (bajo rendimiento) y por lo tanto, no llegan a mostrar sus dones y talentos?

Los instrumentos y procedimientos necesarios están ahora disponibles para asegurar que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades de ser identificados y, por supuesto, ser educados con programas adecuados a sus necesidades.

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

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

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J.A. (2002): **Comparecencia en el Senado** para dar lectura a las Conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de los alumnos superdotados y para analizar la situación actual de este alumnado.

<http://www.senado.es/web/actividadparlamentaria/iniciativas/detalleiniciativa/index.html?legis=7&id1=684&id2=00899>

<http://www.senado.es/web/actividadparlamentaria/iniciativas/detalleiniciativa/index.html?legis=7&id1=684&id2=007672>

<http://www.senado.es/web/actividadparlamentaria/iniciativas/detalleiniciativa/index.html?legis=7&id1=684&id2=003852>



Alonso, J.A. (2012): Definición del Talento y propuestas de identificación del talento en niños. En Memorias del Primer Encuentro Latinoamericano del talento Infantil. Jefatura del Gobierno de México Distrito Federal, México DF.

Alonso, J.A.; Renzulli, J. y Benito, Y. (2003): **Manual Internacional de Superdotados**. Madrid, EOS.

Alonso, J.A. y Benito, Y. (Eds.) (2003): The World of information: opportunities and challenges for the gifted and talented. **Proceedings 14<sup>th</sup> World Conference of World Council for gifted and talented children**, in Barcelona 2001. <http://www.worldgifted.org/xconfbar.htm>

Benito, Y. (1990): **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.

Benito, Y. (1997): **Inteligencia y algunos factores de personalidad**. Amarú Ediciones, Salamanca.

Benito, Y. (2009). **Superdotación y Asperger**. EOS: Madrid.

Feldhusen, J.F. (1995): Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). En Ideación 4 (la revista en español sobre superdotación). Centro "Huerta del Rey", Valladolid.

Fernández Ballesteros, R. (1987): **Psicodiagnóstico I, II y III**. Madrid, UNED.

Freeman, J. (1988): **Los niños superdotados**. Santillana, Madrid.

Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: re-examining a re-examination of the definitions. In *Gifted Child Quarterly*, 29.

Gagné, F. (2003): Transforming gifts into talents: the DMGT as a development theory. In N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.): *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.

Gagné, F. (2009): Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.

Gilliam, J.E.; Carpenter, B.O. & Christensen, J.R. (1996): **Gifted and Talented Evaluation Scales**. Traducida por Pymtec, Madrid.

Pérez, L. y Beltrán, J. (2006): Dos décadas de 'inteligencias múltiples': Implicaciones para la Psicología de la Educación, en *Papeles del Psicólogo*, vol. 27 (3).

Renzulli, J.S. y otros (2001). **Scales for the rating behavioural characteristics students superiors** (traducción y adaptación de J.A. Alonso, Y. Benito, S. Guerra y C. Pardo). Amarú Ediciones, Salamanca.



**FICOMUNDYT**  
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS  
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO



**IX CONGRESO IBEROAMERICANO  
SUPERDOTACIÓN  
TALENTO Y CREATIVIDAD**  
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

Robinson, N. y Olszewski-Kubilius, P. (1997): Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. En *Pediatrics in Review*, 18.

Sternberg, R.J. (1988): **Inteligencia Humana I, II y III**. Paidós, Barcelona.

**Test de Apreciación de Dibujos de Graves**. Graves Maitland, TEA Ediciones.

**Test de Inteligencia Práctica** de W.P. Alexander. TEA Ediciones, Madrid.

**Tests de Aptitudes Musicales de Seashore**, de C.E. Seashore, J.C. Saetvit, D. Lewis. TEA, Madrid.





# LA MIRADA HACIA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SOCIAL COMO FUNDAMENTAL PARA UNA INTERVENCIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR INTEGRAL EN EL SUPERDOTADO

Mariela E. Vergara Panzeri

## RESUMEN

En esta ponencia se aborda la detección e identificación de niños superdotados resaltando la importancia de concienciar sobre la implementación sistemática de herramientas eficaces de detección temprana en el aula a cargo de profesores, en el consultorio, a cargo de pediatras e incluso aplicadas a padres. Se aborda luego el segundo paso, la identificación, a través de un proceso de evaluación diagnóstica integral que aborda las áreas: cognitiva, cognitiva creativa, emocional, social, familiar y escolar. Se considera que, de este modo, se contará con la información necesaria a la hora de tomar decisiones con respecto a: la elección de la estrategia de intervención más propicia en el marco áulico y en el marco familiar para ayudar al niño a desarrollar sus aptitudes cognitivas intelectuales y creativas, las habilidades emocionales y sociales, y las actitudes y conductas necesarias que los conduzcan a lograr desarrollar al máximo su potencial, sentirse bien consigo mismos e integrados a la sociedad.

**Palabras clave:** superdotación, inteligencia socio-emocional, detección, identificación integral, intervención escolar, intervención familiar.



# LOOKING TOWARD THE EMOTIONAL AND SOCIAL INTELLIGENCE AS FUNDAMENTAL IN GIFTEDNESS FOR A COMPREHENSIVE AND FAMILY AND SCHOOL INTERVENTION

Mariela E. Vergara Panzeri

## ABSTRACT

This paper deals with the detection and identification of gifted children highlighting the importance of awareness of systematic implementation of effective tools for early detection in the classroom in charge of teachers, in clinics, in charge of Pediatricians and even applied to parents. Then, a second step, the identification, through a process of comprehensive diagnostic assessment that addresses areas: cognitive, cognitive creative, emotional, social, family and school. It is considered that, in this way, there will be the necessary information when making decisions with respect to: the choice of the most propitious intervention strategy in the school framework and within the family framework to help the child develop their intellectual and creative cognitive skills, their social and emotional skills and the necessary attitudes and behaviors that will lead him to achieve their potential to the maximum, feel good about himself and be well - integrated into society.

**Keywords:** giftedness, detection, socio-emotional intelligence, comprehensive identification, school intervention, family intervention.



# LA MIRADA HACIA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SOCIAL COMO FUNDAMENTAL PARA UNA INTERVENCIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR INTEGRAL EN EL SUPERDOTADO

## INTRODUCCIÓN

Es fundamental que un país cuente con políticas de detección e identificación de alumnos superdotados porque al constituirse la superdotación intelectual en un extremo dentro de la medición de la inteligencia, la persona que la presenta, tiene necesidades educativas especiales y requiere atención en el marco escolar.

Un alumno superdotado aprende en forma diferente y requiere una enseñanza que se ajuste a su ritmo de aprendizaje. Si se le niega la educación que necesita, le estamos coartamos la posibilidad de desarrollarse acorde a su potencial, con las consecuencias que esto acarrea en la vida de una persona. Es por ello fundamental que existan herramientas para la detección de la probabilidad de presentar superdotación intelectual y luego procesos de identificación aplicados a los niños seleccionados por dichas herramientas.

Ahora bien, es habitual pensar en el proceso de identificación de los niños y adolescentes superdotados como aquel que consiste exclusivamente en la toma de un test de inteligencia, dejando de lado otros aspectos igual de importantes que requieren ser explorados para: contar con la información necesaria a la hora de tomar decisiones con respecto al futuro del niño, para la elección de las estrategias más propicias en el marco áulico e institucional, para devolver a los padres y docentes sugerencias de intervención que sean las más adecuadas para ayudar a cada niño o adolescente a sentirse desafiado en el marco escolar y por ende disfrutar la escuela y para desarrollar en los niños las habilidades emocionales y sociales, y las actitudes y conductas necesarias que los conduzcan a lograr desarrollar al máximo su potencial y sentirse bien consigo mismos.



Ahora bien, ¿a quiénes definimos como superdotados? Un niño es técnicamente considerado superdotado de acuerdo a la OMS, Organización Mundial de la Salud, cuando alcanza un C.I. de  $130 \pm 5$  o superior en los resultados generales de las pruebas de inteligencia.

**Según el WISC-IV, medida clínica psicométrica de la inteligencia (2003)**, la media de la inteligencia de la población la situamos en un C.I. de 100 con una desviación típica de 15 puntos. Un 70% de la población se encuentra entre un C.I. de 85 - 115. Un 95% de la población se encuentra entre un C.I. de 70 -130. Ahora bien, el 2,2% de la población se encuentra dentro del extremo izquierdo de la Campana de Gauss (C.I. menor a 70) a quienes llamamos borderline. Y el 2,2 % de la población se encuentra dentro del extremo derecho de la Campana de Gauss, C.I. mayor a 130. Dentro del extremo derecho el 2,2 % de la población se encuentra dentro de un C.I. de 130 – 145 y encontramos el 0,13% de la población con un C.I. entre 145 – 160 (tope del Wisc IV).

Es importante aclarar que hay solo un test que fue pensado para evaluar los extremos altos de inteligencia. Evalúa el cociente intelectual (C.I.) más allá de 155/160, este test es el Stanford – Binet escala L- M. Según Benito (1992) el Stanford-Binet es el test psicométrico más recomendado, puesto que es el que tiene menos techo y puede medir puntuaciones extremas, lo que los test modernos no hacen. Es considerado por expertos (Silverman y Keartney, 1989, Benito 1992) como el instrumento psicométrico más recomendado para valorar la inteligencia del niño superdotado.

El resto de los test de inteligencia con los cuales contamos y que luego abordaremos no llegan a explorar esos rangos tan altos de inteligencia. Su techo es más bajo y no nos ayudan a discriminar entre los 4 tipos o niveles de superdotación intelectual, a saber: superdotado (130 - 145), altamente superdotado (145 – 160), excepcionalmente superdotado (160 – 180) y profundamente superdotado (+180).

Me gustaría subrayar que los diferentes niveles de inteligencia dentro de la superdotación intelectual implican diferencias entre los portadores. Según Benito (1992) existen diferencias muy destacadas en la comprensión y acercamiento al mundo que los rodea, y las necesidades afectivas y cognitivas también son diferentes. En consecuencia la manera de intervenir en el área escolar y familiar también será diferente.



Según el WISC IV encontramos el 2,2% de personas en la primera franja: 130 – 145 (superdotados) y el 0,13% en la segunda franja 145 -160 (altamente superdotados). No tenemos registro actualizado del porcentaje de personas excepcionalmente superdotadas (160 – 180) ni de las personas profundamente superdotadas (+ de 180). Si es claro que la cantidad de niños que se encontraremos en las dos franjas más altas será en un porcentaje cada vez menor.

Algo que me gustaría compartir y que se relaciona con la clasificación de superdotación es el hecho que en consultorio es una constante que los padres que han pedido una consulta se sienten y al empezar a explicar el motivo de consulta comenten: “no creemos que nuestro hijo sea superdotado pero...” y pasan a explicar los problemas que encuentra el niño en su adaptación escolar: se queja que se aburre en el colegio o presenta una conducta disruptiva en clase o manifiesta no querer ir a clases o que no ha hecho nada importante en las horas que pasa en el colegio, etc. Encuentro sistemáticamente que en el común de la gente se considera la palabra superdotado como sinónimo de profundamente superdotado y por lo tanto se espera encontrar uno en miles para no decir millones. Tanto docentes, padres como la población en general piensan que un niño superdotado es aquel que muestra aptitudes extraordinarias o habilidades extremadamente inusuales, es aquel que no se equivoca, hace todo bien y, esas características no las encuentran ni en sus alumnos ni en sus hijos. En nuestro país no dejamos de tener esa creencia y es por ello imperiosamente necesario concienciar sobre el hecho que existen diversos niveles de superdotación intelectual y desmitificar al niño superdotado mostrando que es primero y antes que nada niño y luego tiene la característica de alta dotación intelectual natural.

Aceptamos que existen niños con dificultades de aprendizaje, niños borderline, niños con retraso madurativo intelectual y aceptamos que estos niños no son producto de subestimulación de parte de sus padres, ¿por qué nos cuesta tanto aceptar que existan también niños con natural adelanto madurativo intelectual (no sobreestimulados)? ¿Por qué aceptamos a los que tienen “menos” y nos cuesta tanto aceptar a los que (no por decisión propia) tienen “más”?



## ABORDAJE DE LA MIRADA INTEGRAL DEL NIÑO

Antes de ahondar acerca del proceso de evaluación o psicodiagnóstico buscando que sirva al propósito de lograr una mirada integral del individuo para la mejor toma de decisiones, necesito correrme un poco de la mirada psicométrica y adentrarnos en el análisis de otros modelos de superdotación intelectual. Encontramos que en las últimas décadas se ha prestado especial atención a otros elementos entrelazados con la alta habilidad intelectual que tienen que darse para que el potencial intelectual de un niño pueda mostrarse y desarrollarse exitosamente. En el Modelo de los tres anillos del Dr. Joseph Renzulli (Renzulli, 1990) resalta que existe un conjunto de tres grupos de características entrelazados y relativamente bien definidos: alta habilidad intelectual por encima del promedio, aunque no necesariamente muy superior, alto compromiso - motivación por la tarea y alta creatividad. Es importante señalar que para Renzulli ninguno de estos grupos tomados en forma individual demostró ser el ingrediente necesario y suficiente para la realización "creativo-productiva" de un superdotado. Cada grupo juega un rol importante ya que cada uno contribuye a la exhibición, al despliegue, y a la revelación del "comportamiento brillante" subrayando la importancia del perfeccionamiento de las características haciendo un esfuerzo específico.

A través de la mirada de Dr. Renzulli vemos relativizada la importancia de la habilidad intelectual superior detectada por las pruebas de C.I. mostrándonos la importancia de factores emocionales y de la creatividad para que una persona con un alto C.I. pueda exhibir un comportamiento superdotado.

Frank Monks (1985) contribuyó a esta definición ampliando la Teoría de los 3 anillos de Renzulli. Su Modelo de Interdependencia Triádica de la superdotación suma a las características mencionadas los marcos sociales: familia, colegio y compañeros. Para Monks "el desarrollo de la superdotación depende de una interrelación efectiva entre estos 6 factores. La capacidad social del individuo supone la base de una interacción efectiva entre lo particular y el entorno". De este modo se visualiza que no sólo necesitamos estimular los talentos individuales del niño sino también crear un medio fértil en el cual pueda mostrarlos.



Si seguimos avanzando, Renzulli junto a Systma, en el año 2001 elaboraron una versión más reciente del Modelo de los Tres Anillos a través de la realización de un Proyecto denominado Operación Houndstooth. Esto los llevó a especificar **6 componentes afectivos adicionales** (y 12 subcomponentes) que influyen en el desarrollo del talento:

1. Optimismo: esperanza, sentimientos positivos ante el trabajo duro.
2. Coraje: independencia psicológica e intelectual – convicción moral.
3. Romance con un tema / disciplina: pasión en el hacer.
4. Sensibilidad ante los temas humanos: se refiere al insight y a la empatía.
5. Energía física y mental: incluye el carisma y la curiosidad.
6. Sentido del Destino: está relacionado con el sentido del poder de cambiar las cosas, sentido de dirección, persecución de objetivos.

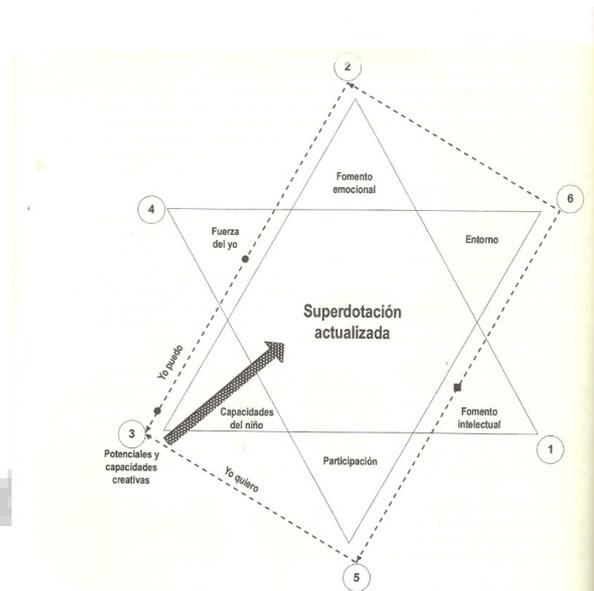
Las habilidades socio-afectivas son consideradas unas de los muchos tipos de habilidades naturales que sirven como ladrillos para el desarrollo del talento. Los procesos afectivos incluidos en este modelo son considerados **catalizadores intrapersonales** que influyen en el desarrollo del talento. Son elementos que se deben dar juntos para convertir las habilidades en talentos completamente desarrollados.

El gráfico que expongo a continuación representa la Teoría de Operación Houndstooth.





Otro modelo que también comparte la idea de resaltar el desarrollo creativo y socio – emocional es el que sostiene la Dra. Landau (2006) con su enfoque interactivo de la superdotación:



60

Landau (2006) sostiene que la sobredotación es un sistema de influencia correlativa entre el mundo propio de un niño y su entorno. El entorno provoca las capacidades propias del niño (inteligencia, creatividad, talentos) y las fomenta. A través de esta interacción se fortalece el yo del niño superdotado y con ello aumenta su valor para afrontar el riesgo, como también la motivación para comprometerse y con perseverancia, alcanzar algo.

Los lados 1-3 y 2-3 del triángulo representan el mundo propio del niño; el lado de la derecha 1-2, el entorno. El apoyo emocional (2) del entorno (a través de libertad y seguridad), fortalece el yo (4) y de ahí surge el valor para aprovechar las capacidades existentes. (3) Mientras la ayuda intelectual (1) se preocupa del sentido y de la información y establece un marco propicio para desafíos, le viene al niño la motivación (5) del entorno, para que ponga en práctica todo su potencial. De esta forma, y por la influencia recíproca de estos factores, puede prosperar el talento.



Los padres y los profesores pueden ayudar a un niño, proporcionándole un grado de libertad y de seguridad suficientes, de forma que el niño reciba la fuerza emocional de hacerse cargo de que **puede** ser superdotado (2-3), (6-4). Y pueden desafiar intelectualmente al niño y estimularlo, de forma que **quiera** ser superdotado. (1-3), (6-5).

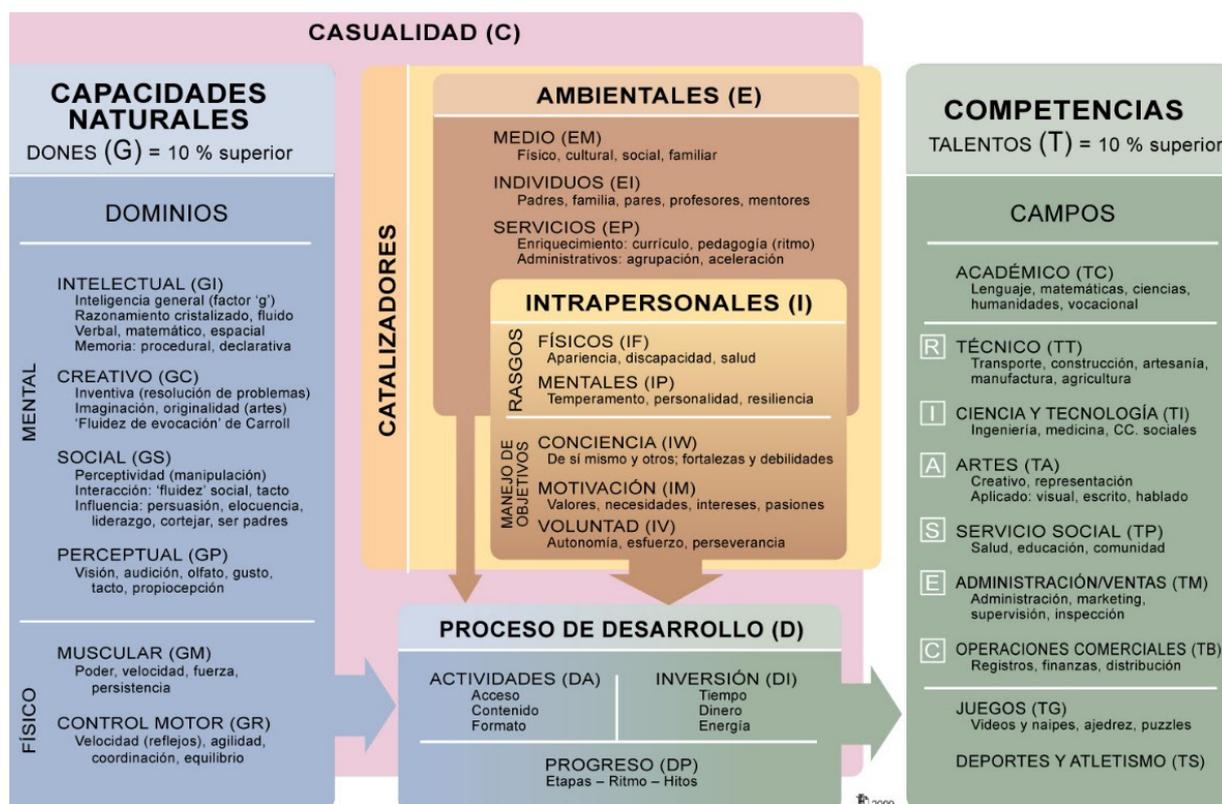
Si tomamos otro modelo, el de Gagne (2003), él propone que la superdotación representa habilidades innatas en múltiples dominios, mientras que el talento es una habilidad en un dominio que ha sido sistemáticamente desarrollada. Las habilidades innatas se dan en 4 dominios aptitudinales: intelectual, creativo, socioafectivo y sensoriomotor. Estas aptitudes tiene una base genética y pueden ser observadas en las tareas que los niños desarrollan en la escuela. Los talentos en este modelo emergen de un proceso de desarrollo que transforma las aptitudes en habilidades que son características de un campo particular de la actividad o rendimiento humano.

El modelo propone que las habilidades y las aptitudes son las que constituyen el talento. En otras palabras, el talento implica la presencia de unas habilidades naturales muy por encima del promedio. Una persona no puede ser talentosa sin tener dones. Sin embargo, según Gagné algunos alumnos con habilidades naturales muy por encima del promedio no transforman esos dones en talentos como se puede observar por ejemplo en los niños superdotados intelectuales con bajo rendimiento.

Para Gagné el proceso de desarrollo del talento ocurre cuando el niño o adolescente realiza un aprendizaje, entrenamiento y práctica sistemática. Este proceso es ayudado por la acción de dos tipos de catalisis: intrapersonal y ambiental. La catalisis intrapersonal incluye la motivación y la volición, que juegan roles muy importantes al momento de iniciar al proceso de desarrollo del talento, guiándolo y sosteniendo a pesar de los obstáculos, el aburrimiento, y el fracaso ocasional. Para Gagné el temperamento y las estrategias adaptativas también contribuyen significativamente a estimular, disminuir o incluso bloquear el desarrollo del talento. La catalisis ambiental se relaciona con la influencia que muchas personas diferentes incluyendo padres, maestros, hermanos, pares, tienen influencias positivas o negativas en el proceso del desarrollo del talento.



La casualidad para Gagné es un factor causal que afecta la influencia de otros elementos en el modelo como ser por ejemplo la casualidad de nacer en una familia particular, la escuela en que es inscripto. Para Gagné el poder de la casualidad no debe ser ignorado o dado ni tampoco se le debe dar demasiado peso a la hora de desarrollar los talentos potenciales.



Tenemos más aportes aún como ser la teoría de la inteligencia exitosa de Sternberg (1997), el modelo Munich de superdotación de Heller / Perleth/ Hany (Heller 2004) desarrollado en Alemania, el modelo actiotope de superdotación Ziegler (2005), etc. En definitiva, lo que busco resaltar con esta reseña es el hecho que los distintos aportes de los investigadores internacionales confluyen en que nos dirigen la mirada hacia otros elementos que suman al análisis psicométrico de la superdotación intelectual y nos dan aportes valiosos a la hora de: planificar un proceso de evaluación diagnóstica, es decir, qué técnicas diagnósticas se le implementarán al niño y luego a la hora de tomar las decisiones para elegir la intervención escolar y familiar más adecuada requerida por cada niño en particular.



## INTRODUCCIÓN AL PROCESO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Hoy los niños en Argentina son evaluados por sospechas de superdotación intelectual cuando llegan derivados por alguna institución educativa, por pediatras y en un mayor número por la inquietud de los mismos padres. El registro estadístico que tenemos (Cedalp - Vergara Panzeri, 2006) es el siguiente: el 71% son por consultas paternas, el 10 % por derivación de pediatras y el 14% por inquietud de docentes y el 5% por inquietud de familiares y amigos. Es más que evidente que debemos aspirar a que en los próximos años el porcentaje de docentes/instituciones que deriven alumnos por sospecha de superdotación sea cada vez mayor y lo mismo deberíamos aspirar en el ámbito médico con respecto a los pediatras para que adopten el rol de detectores de estos niños.

Adentrándonos en la evaluación propiamente dicha, las pruebas de inteligencia para determinar la superdotación intelectual o talento tienen como respuesta un C.I. determinado que nos habla de un rango de inteligencia en el cual se desempeña el niño / adolescente. Sin embargo, considero que es necesario que un proceso de evaluación psicodiagnóstica aborde no sólo el desarrollo intelectual a través de los tests de C.I. sino también el desarrollo cognitivo creativo a través de tests de creatividad. No olvidemos que una de las críticas que se le han hecho por años a los tests que evalúan la inteligencia ha sido que priorizan la evaluación de las habilidades verbal y analítica dejando sin atender a la medida de la creatividad y del conocimiento práctico que se consideran componentes muy importantes para la resolución de problemas y el éxito en la vida. Con esto quiero afirmar que, como dice Wilson y Grylls (1992) por norma general, los test de C.I. muestran unas cotas aceptables de fiabilidad y validez cuando se utilizan bien diseñados y en manos de psicólogos o psicopedagogos cualificados bajo unas condiciones adecuadas de evaluación (Benito, 1999). Sin embargo, considero que necesitan ser complementados por test de creatividad. Esto se debe a que si nosotros únicamente evaluamos al niño con pruebas cognitivas de inteligencia estaríamos analizando sólo una parte del perfil cognitivo del niño (acentuando la mirada hacia el funcionamiento del hemisferio izquierdo), sin incluir su cognición creativa que nos da una mirada con respecto al funcionamiento del hemisferio derecho del niño.



Avanzando un paso más, igualmente identificando al niño / adolescente sólo a través de pruebas de C.I. y de creatividad, no tendríamos de la información para tomar las decisiones que se requieren en el ámbito escolar ni tampoco conoceríamos las necesidades socio-emocionales que pueden atender sus padres en el área familiar. En definitiva, cuando se procede a la realización de un proceso de evaluación lo que se debería buscar no es etiquetar sino diagnosticar en forma integral, viendo al niño como un todo. Esta mirada nos permitiría entender y atender las necesidades socio-emocionales e intelectuales y por ende escolares de ese niño / adolescente.

Ahora bien, es una realidad que en las escuelas no se podrían realizar procesos de evaluación a todos los alumnos de un aula con el nivel de profundidad que estamos planteando. Es por ello de fundamental importancia los test de screening o planillas de detección sobre todo aquellas que han sido validadas científicamente y ratificada su validación en distintos países. Si bien se han socializado a nivel mundial diferentes planillas de detección no todas cuentan con este tipo de validación. Lo que se busca de un test de screening es que pueda ser aplicado independientemente de la clase social y que sea de aplicación sencilla, fácil y muy económica para que precisamente se pueda aplicar en todo tipo de escuelas privadas o públicas, de diferentes recursos económicos y no demande un conocimiento profundo sobre la temática de parte de los profesores que realizan la aplicación. Esto se subraya debido a que un niño dotado o talentoso puede provenir de todos los niveles sociales y por supuesto los encontramos en cualquier tipo de colegio y de cualquier medio social. Las capacidades de los niños superdotados y talentosos trascienden las características étnicas, sociales, económicas, geográficas y de género. Y como cita Benito (1999) es necesario reseñar que la prevalencia de niños con dotes académicamente superiores, difiere claramente entre los grupos socioeconómicos, con proporciones más elevadas de niños superdotados en familias de clase media que en las de clase baja. Dejando de lado posibles factores genéticos, el tiempo, la energía, las oportunidades y las expectativas de los padres de clase media son más favorables para las aptitudes académicas que los padres de menor ingreso y más estresados, cuya propia educación generalmente es más limitada y con una tendencia más negativa. Por lo tanto es muy importante descubrir y estimular a niños con alta capacidad, que provengan de hogares de bajos recursos (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).



Contemplando y teniendo en consideración la dinámica escolar argentina, algo que tal vez compartan en apreciación otros países, los momentos más convenientes para la aplicación de test de screening considero que es en sala de 5, última sala de nivel inicial (se cursa con 5 – 6 años) y en 1er grado de educación primaria (se cursa con 6 – 7 años). Lo considero así porque durante sala de 5 se hace tradicionalmente a los niños una evaluación de aptitudes para ingresar a 1er grado. Allí usualmente se busca detectar dificultades de diversa índole como por ejemplo fonológicas, madurativas cognitivas, organizacional espacial, entre otras. Esos momentos serían propicios para que los docentes o los padres del niño o los psicopedagogos escolares apliquen o se les aplique un screening sobre los alumnos. El objetivo a aspirar es que se torne como habitual la aplicación de test de screening para detectar los posibles superdotados en un aula y a continuación aplicar una evaluación diagnóstica a aquellos que entran dentro de un alto porcentaje de probabilidad.

En la práctica cuando el docente detecta que un/os alumno/s entran dentro del porcentaje de alta probabilidad de presentar superdotación o talento, la institución escolar deriva a un psicólogo o psicopedagogo para verificar la superdotación intelectual a través de la realización de un proceso de identificación. Producto de dicho proceso se confirma o no el diagnóstico de superdotación intelectual o talento específico.

Luego de la detección, los encargados de la verificación de la dotación intelectual son los psicólogos o psicopedagogos que evalúan a través de herramientas cognitivas – creativas – emocionales – sociales – familiares al niño. A continuación abordaremos una propuesta de evaluación propiamente dicha. Es importante aclarar que durante un proceso psicodiagnóstico se seleccionan algunas de las pruebas que se mencionan a continuación de acuerdo al criterio profesional y a la edad del niño. Las técnicas que aparecen a continuación se presentan a modo de sugerencia y de ningún modo se toman todas las técnicas mencionadas ya que eso implicaría que la evaluación fuera un proceso extremadamente largo y al mismo tiempo cansador para el niño.



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

- 1- La evaluación debe ser realizada únicamente si existen razones suficientes para ello. Los procesos de identificación y evaluación de los superdotados deben estar basados en los mejores conceptos y teorías actuales sobre aptitudes, talentos y habilidades humanas.
- 2- Los padres o tutores del alumno deben dar su autorización para llevarla a cabo y tienen derecho a participar y apelar cualquier decisión que se adopte al respecto.
- 3- Las evaluaciones deben ser realizadas sólo por profesionales plenamente cualificados.
- 4- La identificación debería considerarse un proceso continuo. No se debe concluir que la evaluación identifique de forma final e inequívoca al niño superdotado. La superdotación es un conjunto de capacidades emergentes que se desarrollan, las cuales requieren una evaluación repetida según madure el niño.
- 5- Los instrumentos, test y escalas de clasificación deben ser seleccionados considerando la fiabilidad y validez establecidas para su uso en los procesos de identificación.
- 6- La identificación debe ser diagnóstica por naturaleza, considerando valores, aptitudes y talentos, así como problemas, debilidades y necesidades.
- 7- La validación empírica debe utilizarse para verificar que el sistema de identificación – selección está funcionando como se pretende. Es importante plantearse si los alumnos seleccionados siguen bien los programas, si se están pasando por alto niños que deberían participar de programas o estrategias áulicas y si se seleccionan a niños que rinden niveles altos o superiores a largo plazo.
- 8- Deben realizarse esfuerzos para asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades para ser identificados y aplicar los programas o estrategias necesarias.



## EVALUACIÓN PSICOLÓGICA / PSICOPEDAGÓGICA DE LAS DISTINTAS ÁREAS DE DESARROLLO Y DESEMPEÑO EN UN NIÑO / ADOLESCENTE

- **Desarrollo Evolutivo**
- Entrevista a padres (contexto socio-familiar)
- Informes de los docentes (contexto escolar)
  - Ciclo lectivo actual
  - Ciclos lectivos anteriores
- Análisis del rendimiento académico
- Historia Clínica
- Desarrollo de Habilidades en forma precoz
- **Funciones Individuales de Aprendizaje**
- Capacidad de Atención
- Concentración
- Perseverancia
- Tolerancia a la frustración
- **Funciones Adquisitivas Integradoras**
- Aptitud Visomotora
  - Test Gestáltico Visomotor, Lauretta Bender
  - Reversal Test, Ake W. Edfeldt (madurez perceptiva 5 años / 1er grado)
  - Tepsi – Test de Desarrollo Psicomotor, I. Haeussler – T. Marchant
- **Memoria**
  - Test de Retención Visual, Benton (percepción visual y actividades visoconstructoras)



- Test de la Figura Compleja de Rey, Osterrieth (4 a 15 años – organización perceptual y memoria visual)

- **Desarrollo Social / Emocional**

- Autoconcepto – Autoestima
  - Planilla de autoestima
- Tendencia al perfeccionismo
- Rotundidad en las decisiones
- Test proyectivos
- Test de personalidad

<b>Nombre de la pruebas proyectivas y de personalidad</b>	<b>Autores</b>
<b>Test de los Cuentos de Hadas, (FTT)</b>	Coulacoglu
<b>Test de los colores</b>	Max Luscher
<b>Test de la persona bajo la lluvia</b>	Querol, Chavez Paz
<b>D.F.H. (Dibujo de la figura humana)</b>	Koppitz
<b>H.T.P. (House – Tree – Person)</b>	John Back
<b>Test del Árbol</b>	Koch
<b>Test de Wartegg</b>	Pedro G. D'Alfonso
<b>CAT – A</b>	Leopold Bellak y Sonya Bellak
<b>Test desiderativo</b>	Bernstein
<b>Test de las Estrellas y las Olas</b>	Ursula Avé – Lalleman
<b>Frases incompletas</b>	Sacks
<b>Test de la pareja educativa</b>	Oris y S. de Ocampo



## ■ Área Familiar

- Entrevista a padres (anamnesis)
- Tests proyectivos que exploran las vivencias y relaciones familiares
  - Test de la Familia, Corman
  - Test de la Familia Kinética, Verthelyi
  - Test de Pata Negra, Louis Corman / Paul Dauce

## ■ Desarrollo Cognitivo

Dentro del desarrollo cognitivo se aborda no solo el desarrollo intelectual sino también el desarrollo creativo. Evaluando ambos desarrollos cognitivos podemos tener una mirada más integral del niño (como hemos mencionado, contemplando el funcionamiento cerebral del hemisferio izquierdo y derecho, sumando incluso la mirada neuropsicológica) que luego será de utilidad a la hora de compartir los resultados de la evaluación con la institución educativa a la que asiste.

Destaco además que la riqueza de las técnicas de inteligencia, más allá del resultado, es poder “leerlas” en profundidad, no simplemente atenernos a los resultados globales o generales. Las mismas son muy ricas a la hora de darnos detalles sobre la manera de aprender preferida de un individuo, sus puntos de fortaleza y sus puntos de debilidad.

A continuación veremos algunas pruebas propuestas tanto de inteligencia general como de creatividad:

Pruebas o Escalas de Inteligencia General	Autores	Destinatarios
<b>Test Matrices Progresivas</b> Escala Coloreada Escala General Escala Avanzada	Raven	5 – 11 años 12 en adelante 13 años y adultos
<b>Escalas Wechsler de Inteligencia</b> <b>Wppsi III - Escala de inteligencia infantil</b> <b>WISC - IV – Escala de inteligencia para niños</b>	Wechsler	2.6 – 7.3 años 6 -- 16 años
<b>K-ABC (Escala de inteligencia Kaufman)</b>	Alan Kaufman / Nadeen	2.6 – 12.6 años



<b>K-BIT – 2 (Escala de inteligencia abreviada Kaufman)</b>	Kaufman	4 - 90 años
<b>MSCA - Escalas de Aptitudes y Psicomotricidad</b> Evaluación del desarrollo cognitivo y psicomotor	Mc Carthy	2.6 a 8.6 años
<b>Escala de Inteligencia Stanford – Binet</b> 4ta edición - Forma L-M Única escala de inteligencia que mide el C.I. hasta 220	Stanford – Binet	2 a 14 años
<b>Escala de madurez Mental de Columbia - CMS</b>	B.B. Burgemeister, L.H. Blum e I. Lorge	3.6 a 9.6 años

Pruebas de Desarrollo Creativo	Autores	Destinatarios
<b>Prueba de Imaginación Creativa, PIC</b> (evalúa Creatividad gráfica y narrativa)	Teresa Artola González, Isabel Ancillo Gómez y otros	3ro a 6to de primaria
<b>Test Crea</b>	Corbalán Berná, Martínez Zaragoza y otros	Niños a partir 6 años, adolescentes y adultos
<b>TAEC</b> Test de Abreacción Creativa	Saturnino de la Torre	Niños a partir 6 años, adolescentes y adultos
<b>Test de Creatividad</b>	Torrance	6 a 16 años

En definitiva, las **pruebas de inteligencia (C.I.)**, las **pruebas de creatividad**, las **técnicas proyectivas y de personalidad** arrojan perfiles del niño que pueden ayudar a los docentes a conocer a su alumno con mayor profundidad dándoles una mirada idónea del alumno sobre: las áreas de habilidades, estilos de aprendizaje preferidos, áreas de interés, características emocionales, sociales y familiares. Y al mismo tiempo pueden ayudar a los padres a realizar las intervenciones necesarias para mejorar algunos aspectos negativos actitudinales, conductuales y en los vínculos familiares que puede presentar su hijo.



Los objetivos finales del proceso de evaluación son: la toma de decisión de cuál será la estrategia áulica más adecuada para ese alumno puntual, conocer cómo ayudarlo desde los puntos de vista intelectual, emocional y social para que la implementación de dicha estrategia sea exitosa en el marco escolar común, contribuir a su integración social, interviniendo, si fuera necesario, en el desarrollo socio-emocional del alumno para mejorar actitudes y conductas en torno a sus pares y adultos e intervenir familiarmente con orientación a los padres y/o con un abordaje terapéutico al niño si fuera necesario.

Antes de terminar y desde una mirada integral, me gustaría citar los aspectos comunes que a lo largo de mi experiencia terapéutica en intervención (más de 10 años) he encontrado sistemáticamente que era necesario educar y estimular en niños con altas capacidades intelectuales.

#### **A educar:**

- Baja tolerancia a la frustración.
- Tendencia al perfeccionismo.
- Toma de riesgos intelectuales.
- Visión extremista y negativa de la vida.

#### **A estimular:**

- Enseñar coraje.
- Premiar los intentos.
- Esperar progreso no perfección.
- Perseverancia: enfrentar la dificultad sin abandonar.
- Mostrarle que terminar es a veces un mejor objetivo que la perfección.
- Aplaudir la persistencia.
- Esperar que el niño muestre lo bueno de su trabajo, que no se quede sólo en la crítica.
- Ayudarlo a descubrir nuevos significados.
- Involucrarse en trabajos llenos de sentido.
- Valorar el tiempo invertido en una tarea.



- Enfocarse en el proceso tanto como en los resultados.
- Aceptar el error como parte del aprendizaje.
- Enseñarles que el esfuerzo puede hacer la diferencia en los aprendizajes y en la resolución de problemas. El alto rendimiento requiere trabajo duro.
- Aprender a estudiar y organizarse.
- Enseñarles el valor del pensamiento positivo para instalar una actitud optimista.
- Alentarlos a tomar decisiones creativas. Ayudarlos a seguir un proceso donde consideren el control de experiencias y elecciones de situaciones.
- Ayudarlos a construir su autoestima.
- Guiarlos al **auto-entendimiento** y a la **auto-aceptación**.

## CONCLUSIONES

Toda evaluación psicológica o psicopedagógica, que tenga como objetivo identificar el talento y la dotación, tendría que sumar a la toma de test de inteligencia, test de Creatividad, test proyectivos y de personalidad para que se logre tener una visión completa del individuo único que tenemos delante, pudiendo verlo y entenderlo desde distintas esferas de su personalidad: intelectual, social y emocional. Sólo de esta manera se contará con las herramientas para hacer una intervención familiar y educativa adecuada y completa que busque el desarrollo de ese individuo en todo su potencial.

Por supuesto que todos los niños tienen un vasto potencial a desarrollar y uno de los objetivos de los docentes es fomentar ese desarrollo al máximo de sus posibilidades. Ahora bien, los niños que conocemos como superdotados y talentosos requieren de una propuesta educativa áulica desafiante y motivante para poder estar en las mismas condiciones que sus pares cronológicos a la hora de desarrollar su potencial.



Ambos extremos de la campana de Gauss presentan necesidades educativas especiales que requieren de una atención escolar acorde y profesores formados para atenderlos, contenerlos y enseñarles mediante el conocimiento y el manejo de estrategias apropiadas en cada caso. Un niño dotado no es un niño mentalmente discapacitado pero es un niño tan necesitado y tan diferente de la media como ellos. Necesita una aproximación educativa a su realidad desde otros ángulos y con otras estrategias educativas.

Por supuesto que las clases superpobladas, la falta de tiempo, las pocas facilidades o la falta de formación con respecto al tema, etc. han evitado que los docentes hicieran todo lo que podían hacer por estos niños.

Desde un marco de profundo respeto a las necesidades individuales y sosteniendo con convicción que ningún alumno es mejor que otro, todos son distintos, especiales y valiosos, es necesario que apliquemos el principio de equidad e igualdad en la educación no solo a los niños con dificultades sino a los niños superdotados. Por el principio de igualdad deben ofrecerse las mismas oportunidades a todos. Por el principio de equidad se reconoce que cada persona tiene sus necesidades y el derecho que se respeten sus características personales. Estos principios no hablan de homogeneizar la educación sino de ofrecer a todos las mismas oportunidades de desarrollo educativo. En el caso de los niños dotados para que tengan las mismas oportunidades la propuesta educativa tiene necesariamente que diferenciarse.

En el caso de tener en el aula un alumno diagnosticado con alta capacidad intelectual o creativa o talentoso, tenemos un alumno con necesidades educativas especiales al cual tenemos que atender a la par de la atención al resto de los alumnos. La realización del proceso de evaluación nos permite tener las herramientas para: decidir la mejor intervención escolar para ese niño puntual. Contamos con 3 tipos de intervenciones escolares: enriquecimiento curricular / agrupamiento / aceleración. Al mismo tiempo los resultados del proceso evaluatorio nos permiten orientar al docente en la intervención socio-afectiva que requiere el alumno en la interacción diaria y le da lineamientos para elaborar también un tipo de enriquecimiento, el enriquecimiento socio-emocional. En definitiva, lo que se busca es lograr que estos niños disfruten y amen la escuela.



Me gustaría terminar con una cita de la Dra. Landau, (2006) considero que las mismas son el resumen de lo que quise expresar en este trabajo:

**“Detectar e identificar a los alumnos talentosos y superdotados para alentarlos desde lo cognitivo y afectivo para que quieran ser lo que pueden ser en un marco de aceptación y respeto por la diversidad”.**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J.A., Renzulli, J.S., Benito, Y. (2003): **Manual Internacional de Superdotados**. Madrid: Editorial EOS.
- Benito Mate, Y. (coord) (1996): **Desarrollo y Educación de los niños superdotados**. Salamanca: Ediciones Amarú.
- Benito Mate, Y. (2001): **¿Existen los superdotados?** Segunda Edición. España: Ciss – Praxis.
- Benito Mate, Y. (1990): **La problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú.
- Burgemeister, B.B.; Blum, L.H. y Lorge, I. (1998). **Escala de Madurez Mental de Columbia**. Tercera Edición. Madrid: Tea ediciones.
- Gamboa de Vitelleschi, Susana (2010): **Inteligencia Emocional**, Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Coriat, A. R. (1990): **Los niños superdotados**. Primera edición. Barcelona: Herder.
- D'Alfonso, P.G. (1992): **Cómo formar una mente creativa**. Argentina: Editorial Métodos S.A.
- De la Torre, S. (1991): **Evaluación de la Creatividad**. Taec, un instrumento de apoyo a la Reforma. España: Editorial Escuela Española S.A.
- Gallagher, A., Kirk. (1983): **Educating exceptional children**. 4ta edición. EE.UU.: Houghton Mifflin Company.
- Goleman, D., (1996): **La inteligencia emocional**. Argentina: Editor Javier Vergara.
- Matussek, P. (1984): **La creatividad**. Segunda edición. Barcelona: Editorial Herder.



- McCarthy, D. (1996): **Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños**. Sexta edición. Madrid: Tea ediciones.
- Ojemann, R.; Gallagher, J.; Peck, Mitchell Jr. J.; Goldstein, H.; Kvarateus, W.; Gngey, W. y Noar, G. (1971): **La educación de los niños excepcionales**. Primera edición. Argentina: Editorial Librería del Colegio.
- Ortiz de Maschwitz, Elena María (2008): **Inteligencias Múltiples en la educación de la persona**. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Padrón, I. (2000): **Las necesidades educativas especiales de todos los superdotados** – Nenes. España: Edición personal – Serie educativa.
- Prieto Sánchez, Ma. D., Castejón Costa, J.L. (eds). (2000). **Los superdotados: esos alumnos excepcionales**. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Regadera López, A. y Sánchez Carrillo, José Luis. (2002): **Identificación y Tratamiento de los Alumnos con altas capacidades**. Adaptaciones Curriculares: primaria y E.S.O. Valencia: Editorial Brief.
- Renzulli, J. S. (1990): **A practical system for identifying gifted and talented students**. EE.UU.
- Schmitz, C. & Galbraith, J. (1985): **Managing the social and emotional needs of the gifted** – A teachers' Survival Guide. United States of America: Free Spirit Publishing.
- Schapiro Lawrence E., (1997): **La inteligencia emocional de los niños**, Buenos Aires: Grupo Zeta.
- Smutny, Walker, Meckstroth (1997): **Teaching young Gifted Children in the Regular Classroom**. United States of America: Free Spirit Publishing.
- Torrance, E.P. (1965): **Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle**. Buenos Aires: Paidós.
- Torrance, E.P. (1966): **Torrance Tests of Creative Thinking (ITCT) Norms Technical Manual**. Princeton (NJ): Personnel Press Inc.
- Valadez Sierra, M.D.; Betancourt Morejón, J. y Zavala Berbena, M.A. (2006): **Alumnos Superdotados y Talentosos**. Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para docentes. México: Editorial Manual Moderno.
- Van Tassel-Baska, J.L.; Cross, T.L. y Olenchak, F.R. (2009): **Social – Emotional Curriculum with gifted and talented student**. EE.UU: Editorial Prufrock Press Inc.



Vergara Panzeri, M.E. (2004): Capítulo 5: La educación de niños con Talento en Argentina, en Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Chile: UNESCO.

Vergara Panzeri, M.E. (2006): Capítulo Los Niños Talentosos y Superdotados. Una respuesta educativa: Enriquecimiento en el aula común, en Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Brasil: UFSM Editora.

Vergara Panzeri, M.E. (2006): **El universo del superdotado, talentoso y creativo** Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.

Vergara Panzeri, M.E. (2010): **Superdotados. El valor de ser padres** Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.

Vergara Panzeri, M.E. (2011): **Educación Emocional. Una propuesta para padres y docentes** Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.

Viñuelas Bayón, M.I., Hernández Saldaña, M.A. y Rodríguez Fernández, J. (1999): **Proyecto de inteligencia Harvard**. España: Cepe Madrid.

Webb, J.T.; Meckstroth, E. & Tolan, S. (1982): **Guiding the gifted Child**. United States of America: Ohio Psychology Press.

Wechsler, D. (2011): **Test de inteligencia para niños Wisc-IV**. Buenos Aires: Paidós.

Winebrenner, S. (2001): **Teaching gifted kids in the regular classroom**. United States of America: Free Spirit Publishing.



# ADOLESCENTES SUPERDOTADOS. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA PADRES Y PROFESORES

María Alicia Zavala Berbena

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es revisar el comportamiento del adolescente superdotado con el propósito de ofrecer pautas de acción para la promoción de su desarrollo saludable. Se describen sus características (cognitivas, afectivas y sociales), y las fuentes de conflicto en su adaptación escolar; se revisa la literatura científica relacionada con ajuste psicológico y social de los mismos, concluyendo que no hay sustento empírico para sostener que los adolescentes superdotados tienen mayores niveles de desajuste que el resto de sus pares; finalmente, se proponen algunas líneas de intervención psicológica y educativa para esta población.

**Palabras Clave:** Adolescente, superdotado, ajuste emocional, intervención educativa.



# GIFTED TEENAGERS. INTERVENTION STRATEGIES TO PARENTS AND TEACHERS

María Alicia Zavala Berbena

## ABSTRACT

The main goal of this paper is to examine the gifted teenager behavior in order to offer some guidelines of action to promote their healthy growth. Their characteristics are described (Cognitive, affective and social), and the conflict sources on their scholar adaptation, scientific literature is checked related to this psychological and social adjustment, concluding that there is no empirical foundation to maintain that gifted teenagers have higher imbalance levels than other teenagers; finally, some psychological and educative intervention lines are proposed to this population.

**Keywords:** Teenagers, gifted, emotional adjustment, educative intervention.



## INTRODUCCIÓN

La adolescencia ha sido descrita como una fase crítica del desarrollo que tiene relevancia para la configuración de la edad adulta. Es una etapa *sui generis* en la que se suscitan una serie de cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que propician la aparición de comportamientos propios de este periodo (Peñas, 2008). El concepto forma parte de la cultura popular en diferentes países; por ejemplo, se le conoce como “la edad de la peseta” en Cuba; “la edad del pavo” en España y Argentina; “la edad de la punzada” en México y “la edad de la bobera en Uruguay”. Estos términos hacen alusión a la importancia que tiene este período y a los estados de inmadurez y de crisis que lo caracterizan. Es importante tener presente que, además de poseer una naturaleza biológica, la adolescencia es una construcción social culturalmente determinada.

Desde la óptica psicológica, Erikson (2002) propone que el adolescente enfrenta dos tareas básicas de desarrollo: la reconstrucción de la identidad y la autonomía. La primera, es el resultado de una tarea progresiva de diferenciación individual en la que la persona establece su orden autorreferencial. A lo largo de su vida, el ser humano va logrando niveles más integrados de identidad y de conocimiento de sí mismo. Precisamente durante la adolescencia, la identidad individual adquiere un carácter crítico, es un período de desequilibrio en la concepción del yo, de sí mismo de su mismidad y coherencia. El joven pone en duda todos los valores y creencias en los que confiaba hasta ahora. Las relaciones sociales juegan un papel predominante en este proceso, los compañeros marcan la ruta de los estereotipos a seguir y las reglas de comportamiento, que son necesarias para ser aceptados por el grupo. De igual manera, la autonomía se va construyendo en cada una de las etapas del crecimiento humano. Cuando el joven alcanza la autonomía o separación -que implica gobernarse a sí mismo, pensar críticamente, ser capaz de elegir y asumir la responsabilidad de la vida propia, adquirir un sistema personal de creencias y valores- se marca el fin de su adolescencia. El logro de ambas tareas conlleva transformaciones de orden cognitivo, afectivo y social.



El adolescente superdotado inmerso en esta dinámica enfrentará cambios que se desprenden naturalmente de su etapa de desarrollo, y otros más bien relacionados con su condición como sobresaliente. Un hecho importante a considerar es que las formas de comportamiento que le fueron útiles en la niñez, deberán ser modificadas para lograr una mejor adaptación a su nuevo medio escolar y social. Por ejemplo, para un niño con altas capacidades intelectuales, es redituable que demuestre lo que sabe en el aula, y es posible que reciba realimentación positiva de sus pares; sin embargo, para el adolescente, el hecho de ser diferente y demostrar competencias intelectuales avanzadas puede circunstancialmente disminuir su prestigio entre sus compañeros.

## **CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES SUPERDOTADOS**

Desde el punto de vista cognitivo, los adolescentes superdotados cuenta con una base de conocimientos extensa, coherentemente organizada (jerarquizada, diferenciada y específica) mejor interrelacionada y altamente flexible a nuevos conocimientos. Procesan la información adecuadamente, lo que se expresa en su capacidad superior para adquirir y recuperar información eficientemente, formar y categorizar conceptos, hacer interferencias y transferir estrategias exitosas a nuevas situaciones. Aplican habilidades metacognitivas de planeación, monitoreo y control de los propios procesos haciendo uso óptimo de los medios puestos a su disposición (Zavala y Vargas, 2009). Lo anterior se concreta en una buena memoria, la habilidad para el aprendizaje de nuevos conceptos, la solución eficaz de problemas y la transferencia de conocimientos.

En el aspecto afectivo los adolescentes superdotados muestran mayor capacidad de reflexión interior y concepción del yo; con frecuencia expresan sentimientos exagerados de la propia dignidad (Pérez y Domínguez, 2000). Se caracterizan por una sensibilidad acrecentada, tienen mayor conciencia de su vida emocional interior y consiguen altos niveles de desarrollo moral más tempranamente que sus pares.



Piechowski (1997) desarrolló en torno a esta idea el concepto de *sobreexcitabilidades* que son cinco fuerzas psíquicas, relativamente independientes entre ellas y que pueden incidir favorable o desfavorablemente en el desarrollo personal de los superdotados:

1.- Psicomotriz. Estos jóvenes tienen una gran necesidad de movimiento que se manifiesta por una búsqueda de actividad física intensa, velocidad superior en el habla, entusiasmo, competitividad e impulsividad.

2.- Sensorial. Tienen una reacción intensa hacia estímulos sensoriales, colores, olores, texturas y sonidos. Esto implica habilidades para discriminar información sensorial con detalles vivaces.

3.- Imaginativa. Poseen una rica imaginación vivaz y creativa. Puede manifestarse con la creación literaria de cuentos, fábulas y leyendas; la descripción de sueños fantásticos; y un sentido del humor rebuscado.

4.- Intelectual. Tienen una actitud curiosa e interrogante por el mundo que les rodea, son escudriñadores constantes del entorno, elaboran planes detallados, les gusta asumir retos intelectuales.

5.- Emocional. Manifiestan reacciones afectivas fuertes, acompañadas de ansiedad; ya se trate de miedos, sentimientos de inadecuación o inferioridad o una alegría y un gozo desmesurado.

En lo social, se enfrentan a nuevas exigencias en sus modos de relacionarse. Sus amistades son más intensas e íntimas, considera que sus amigos deben ser perfectos, leales y comprometidos, por lo general inicia la búsqueda del amigo ideal después de grandes decepciones y como parte de su evolución se da cuenta de que su exigencia es utópica, incluso puede llegar a deprimirse y lo supera poco a poco para adaptarse a su realidad.

El proceso de socialización de los adolescentes viene marcado por las experiencias que han interiorizado durante la convivencia con familiares, amigos y compañeros (Pérez y Domínguez, 2000). Puede ser un proceso apacible, especialmente si están provistos de estrategias de afrontamiento adecuadas que los ayuden a superar obstáculos de relación con los otros; o difícil, si tienen bajo nivel de inteligencia emocional y no han desarrollado habilidades sociales.



## FUENTES DE CONFLICTO PERTINENTES AL ÁMBITO ESCOLAR

Cuando ingresa a la educación secundaria, el adolescente superdotado lleva una historia consigo en relación con la escuela, tiene un conocimiento más realista de sus facilidades y sus dificultades personales, y cuenta con una mayor conciencia de sus diferencias con respecto de sus pares. No sólo ha cambiado él mismo, sino que la escuela y compañeros le plantean nuevos desafíos, los mecanismos de adaptación que utilizó en sus primeros años de escuela deberán ser modificados para adecuarse a una nueva realidad.

Durante su estancia escolar se destacan cuatro aspectos relevantes como fuentes potenciales de conflicto.

### 1.- La búsqueda de la aceptación social

Uno de los principales problemas que enfrenta el adolescente superdotado en la escuela consiste en encontrar un equilibrio entre la necesidad de desarrollar su potencial versus la necesidad de lograr la aceptación social entre sus compañeros. El desarrollo de su potencial está motivado por su necesidad intrínseca de crecimiento y la idea de alcanzar metas elevadas que ellos han asumido.

Dependiendo de sus características o de su historia personal el adolescente superdotado puede manifestarse en el ámbito escolar de distintos perfiles:

1.- Desafiante: es agresivo, rebelde con una energía opositora a todas las propuestas provenientes principalmente de las figuras de autoridad.

2.- Pusilánime: es introvertido, ansioso, aislado, incapaz de afrontar cualquier situación que considere que lo expone al peligro.

3.- Camuflado: es cuando el adolescente encubre sus capacidades mediante mecanismos tales como adoptar un lenguaje similar al de sus compañeros e imitación de comportamientos frívolos e insubstanciales para lograr la aceptación de sus compañeros.



4.- Adaptado: se expresa mediante un ajuste social adecuado; muestra entre otras características un estado de ánimo en el que prevalecen emociones positivas, buena capacidad para recuperación de crisis emocionales, uso de afrontamiento activo y eficaz para la resolución de problemas interpersonales.

En sus diferentes formas de comportamiento, lo que el adolescente pretende es lograr la aceptación de sus compañeros. De acuerdo con Alonso y Benito (1996) en su proceso de desarrollo el adolescente anhela encontrar entre sus amigos una relación significativa para compartir experiencias y afrontar los problemas que se les presenten. El conflicto emerge cuando esta búsqueda de aceptación se contrapone a su desarrollo personal; por ello, es fundamental ayudarlos a desarrollar habilidades sociales y estrategias de afrontamiento positivo para resolver conflictos con sus pares.

## 2.- Perfeccionismo

El perfeccionismo es la tendencia a mejorar indefinidamente un trabajo sin aceptar que está terminado. Schuler (2000), en un estudio con 112 adolescentes superdotados encontró que el 87.5% de ellos eran perfeccionistas. El 58% podría catalogarse como saludable y el 29.5% como neurótico. En estos últimos, su obsesión por cometer errores se tradujo en un estado constante de ansiedad.

La presión por hacerlo todo de manera perfecta motiva al adolescente para alcanzar desempeños y conductas sobresalientes, pero también puede afectar su rendimiento escolar, influir en la pérdida de oportunidades por dedicarle demasiado tiempo a una tarea única, y puede ser una fuente de conflicto en su relación con sus compañeros cuando trabaja en grupo. De acuerdo con Rakow (2005), esta presión también puede generar estrés; algunos de ellos que son particularmente susceptibles al estrés, creen que tienen obligaciones significativas hacia otros, que el mundo es un terrible lugar para vivir, que hay que hacer lo que sea necesario para obtener los mejores resultados.

Uno de los principales móviles del perfeccionismo es el temor al fracaso, estos jóvenes han asumido -con frecuencia bajo la presión de padres y profesores- que tienen que ser los



mejores y que se espera mucho de ellos y no hay lugar al error. Como educadores es primordial refutar la falsa creencia de que lo menos perfecto, no es suficientemente bueno; además, es importante ayudarlo a “darse la oportunidad de no ser perfecto en todo”.

### **3.- Bajo rendimiento académico**

El bajo rendimiento de alumnos superdotados es otro de los asuntos clave especialmente durante la adolescencia. En este campo, el bajo rendimiento académico se refiere a aquellos estudiantes que obteniendo puntuaciones superiores en pruebas estandarizadas de inteligencia y habilidades para el estudio muestran discrepancia significativa entre lo que se espera de ellos y su rendimiento efectivo en el ámbito escolar (Balduf, 2009). Tener alta capacidad intelectual no es garantía de obtener buenas calificaciones. En algunos casos, éste se atribuye a la falta de contenidos curriculares desafiantes, al ritmo lento de la enseñanza, a la repetición de contenidos ya dominados, por lo que los estudiantes superdotados se aburren, se frustran y cuestionan los propósitos educativos. Particularmente en la adolescencia, el bajo rendimiento se origina por el miedo a no encajar socialmente y por considerar que el logro académico es socialmente inaceptable.

El bajo rendimiento es un problema que afecta seriamente el logro de metas académicas de los alumnos superdotados, que incluso pueden llegar a desertar; Del 10 al 20 de desertores de 15 a 17 años han sido evaluados con alto coeficiente intelectual (Rimm, 2003). Se trata de un problema complejo que requiere de un análisis integral para reconocer los factores que afectan negativamente el rendimiento y tomar las medidas pertinentes al caso.

### **4.- Dificultades en la elección de carrera**

El conflicto en la elección de carrera se origina en los jóvenes superdotados al momento de enfrentar una elección de carácter vocacional. En los últimos años de la adolescencia, han recorrido un camino de autoconocimiento y han ganado una mayor conciencia de su potencial y limitaciones; igualmente han ideado altas expectativas sobre su futuro profesional. Dada esta situación el momento de elección vocacional es especialmente difícil, por dos causas:



En primer lugar, la multipotencialidad vocacional es decir la capacidad para desenvolverse exitosamente en varias áreas del quehacer humano. Sale a la luz cuando los jóvenes superdotados sobresalen en distintas aptitudes, y no únicamente la intelectual, sino también la física, la emocional, la artística o la social, y naturalmente les gustaría ver realizados cada uno de sus talentos. En este escenario tienen problemas para elegir una sola área y renunciar a sus múltiples aptitudes e intereses. Se preocupan si es mejor hacer bien una sola cosa o intentar varias a la vez.

En segundo lugar, la excesiva ansiedad ante la elección provocada, por la presión de padres y maestros; o por la preocupación sobre las consecuencias de sus elecciones y el modo en que afectan a sus amigos y familiares. Por lo general, estos jóvenes son inconformistas y aspiran a realizar carreras acordes con sus capacidades y en instituciones selectivas de alto prestigio, lo que en muchas ocasiones contrasta con condiciones económicas desfavorables.

La intervención del orientador es importante para clarificar sus motivos de elección y sus metas vocacionales, a fin de promover elecciones vocacionales maduras y realistas, basadas en el autoconocimiento y en las condiciones de su medio familiar y social.

## **AJUSTE PSICOLÓGICO Y SOCIAL DEL ADOLESCENTE SUPERDOTADO**

Manaster y Powel (1983) ofrecen un marco para la comprensión de los problemas de ajuste psicosocial del adolescente superdotado. El origen del problema está relacionado con una condición que ellos llaman “estar fuera de fase” lo que sucede de tres formas distintas:

- 1) Estar fuera de fase de desarrollo cognitivo se refiere a que son diferentes de sus pares promedio en su etapa cognitiva de manera general o irregular (sólo en alguna de ellas), esto da origen a disincronías, aburrimiento, presión por el éxito, expectativas irreales.
- 2) Estar fuera de la fase social hace referencia a que sus habilidades e intereses son variados de sus pares promedio a veces son incapaces o no quieren encajar socialmente por estas diferencias. Esto puede hacerlos sentir enajenados, distantes del grupo, decepcionados, lo que suele manifestarse como rebeldía o desafío a la autoridad.



- 3) Estar fuera de sincronía es resultado de su sensación de ser diferentes ya sea de manera positiva o negativa, en forma de auto-mejora o auto-deflación, sienten que no deberían o no pueden encajar socialmente, lo que está relacionado con un autoconcepto pobre, excesiva autocrítica, inseguridad, ansiedad y Burnout.

En cuanto a la investigación científica sobre el ajuste psicológico y social del adolescente superdotado, Cross y Cols. (2008), encontraron que existen evidencias de que los adolescentes superdotados tienen puntuaciones en el MMPI-A, equivalentes o inferiores a la población en general en todas las áreas, es decir que no muestran niveles anormales de desviación psicológica o de personalidad, atribuido a sus habilidades cognitivas elevadas. Las investigaciones de Alonso y Benito (1996) y Guerra (2004) aportaron evidencias empíricas sobre las características de estos alumnos quienes se evalúan por encima de la media en honestidad, autenticidad, responsabilidad, justicia y sensibilidad. Como grupo los adolescentes superdotados no exhiben puntuaciones altas de ideación suicida en comparación con sus pares; sin embargo las mujeres en comparación con los hombres, presentaron puntuaciones más altas de ideación suicida, especialmente aquellas mujeres introvertidas y perceptivas (Cross y Cols., 2006). En un estudio realizado en España con 443 profesores de adolescentes, se encontró que los profesores percibieron a sus alumnos superdotados más adaptados, con mejor estado de ánimo y con mayores habilidades interpersonales en comparación con sus pares con capacidades medias (Fernández y Cols. 2011).

Con base en lo anterior se concluye que no hay sustento empírico para sostener que los adolescentes superdotados tienen mayores niveles de desajuste emocional que el resto de sus pares; sin embargo, sus características diferenciales los sitúan en un riesgo potencial.

## LÍNEAS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA Y EDUCATIVA

Rakow (2005) proporciona una serie de sugerencias con el propósito de atender sus necesidades educativas y promover un desarrollo socio-afectivo saludable:



1.- Brindar a los adolescentes atención especializada de orientación, consejería o tutoría para ayudarlos a comprenderse mejor; incluyendo el trabajo de temas relacionados con los conflictos arriba ya mencionados como la necesidad de aceptación, el perfeccionismo, el bajo rendimiento y las dificultades en la elección de carrera.

2.- Mostrarles estrategias positivas para combatir el estrés: aprender a “decir no”; practicar ejercicio y una alimentación saludable; darse tiempo para relajarse y divertirse con el apoyo de amigos y familiares.

3.- Tener cuidado de mecanismos de afrontamiento poco saludables y señales de peligro tales como trastornos de la alimentación, sobresaturación de actividades, alcoholismo y drogadicción, enfermedades frecuentes, ideación suicida, depresión o evasión.

4.- Crear oportunidades de desarrollo profesional que ayuden al personal de la escuela a comprender a los adolescentes superdotados durante sus estudios de enseñanza media.

5.- Establecer los mecanismos necesarios para que haya una buena adecuación entre los programas, cursos y materiales que se ofrecen a los alumnos en correspondencia con sus necesidades. Ofrecer un curriculum desafiante, al límite de sus capacidades, en el que se fomente el aprendizaje independiente, y creativo, la creatividad debe ser fomentada durante este período en el cual se define el autoconcepto, ya que de acuerdo con Mönks y Van Boxtel (1992) “...la creatividad es en gran medida un asunto del concepto de uno mismo y de la motivación...” (p. 113).

6.- Ayudar a los estudiantes a buscar compañeros de grupo con los que se sienta aceptado y valorado.

7.- Ayudar a los padres a comprender los cambios que su hijo superdotado está experimentando como adolescente.

8.- Promover la flexibilidad, la resiliencia, la toma de riesgos razonable para que los estudiantes superdotados puedan aprender y trabajar confortablemente en el ambiente escolar, mientras se esfuerzan por alcanzar su potencial. Ayudar a los estudiantes a lograr un balance entre lo académico y otras satisfacciones a dar la misma importancia a los logros académicos como a otras áreas; por ejemplo, deportiva o social.

9.- Enseñar habilidades sociales a los adolescentes superdotados que los ayuden a reducir el número de experiencias negativas en la escuela.



10.- Realizar un trabajo conjunto entre padres, maestros y consejeros. Establecer canales de comunicación para trabajar en favor de los estudiantes. Apoyarse mutuamente en lugar de oponerse y competir entre sí.

El adolescente superdotado debe ser visto como una persona con virtudes y no como un ser superior con defectos. Como todos, debe tener el valor para ser imperfecto; y, el valor para ser como cualquier adolescente, con el propósito de favorecer su ajuste psicosocial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Balduf, M. (2009): Underachievement among college students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 274-294.

Cross, T.L.; Cassady, J.C. y Miller, K.A. (2006): Suicide ideation and personality characteristics among gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 50 (4), 295-306.

Cross, T.L.; Cassady, J.C.; Dixon, F.A. & Adams, Ch.M. (2008): The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 326-339.

Erikson, E. (2002): ***Sociedad y adolescencia***. México, D. F.: Siglo XXI.

Fernández, M. C.; Bermejo, R.; Sainz, M.; Llor, L., Hernández, D. y Soto, G. (2011): Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *REIFOP*, 14(3). 55-64.

Guerra, R. (2004): *Razonamiento moral el alumno sobredotado intelectualmente. II Jornadas Sobredotación Ciudad de Sevilla*. Recuperado de [http://www. aretehuelva.org](http://www.aretehuelva.org).

Manaster, G.J.; Powell, P.M. (1983): A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment. *Roeper Review*, 6 (2), 70-73.



Mönks, F. y Van Boxtel, H. (1992): Los adolescentes superdotados. Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman. **Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos.** Madrid, España: Ed. Santillana.

Peñas, M. (2008): *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas.* España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/Secretaría General Técnica.

Pérez, L. y Domínguez, P. (2000): *Superdotación y Adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid.* Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

Piechowski, M.M. (1997): Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colángelo y G.A. Davis: **Handbook of Gifted Education.** Needham Heights, MA EE.UU.: Allyn and Bacon.

Rakow, S. (2005): *Educating gifted students in Middle School.* Waco, Texas, EE.UU.: Prufrock Press, Inc.

Rimm, S. (2003): Underachievement. A national epidemic. In N. Colángelo & G. A. Davis (Eds.): **Handbook of gifted education (3er. ed.) (pp 424-443).** Needham Heights, MA: Ally & Bacon.

Schuler, P.A. (2000): Perfectionism and the gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education (11)* 104, 183-196.

Zavala, M.A y Vargas, M.C. (2009): Alumnos con aptitud intelectual: cognición, emoción y socialización. En M.A. Zavala (ed.): *Corazón y Razón en Armonía: Inteligencia Emocional en Alumnos con Aptitud Intelectual.* México: Plaza y Valdés, pp. 93-110.



# ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: Y ¿QUÉ PASA DESPUÉS QUE CRECEN?

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez

## RESUMEN

El fascinante universo del adulto con Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) mucho nos puede ayudar a diseñar una educación más adecuada para los niños con AH/SD. ¿Qué ocurre cuando esos niños crecen? ¿Por qué es tan difícil “encontrarlos”? Muchas características de AH/SD de la infancia se mantienen en la vida adulta, algunas se metamorfosean con el pasar del tiempo, otras se esconden o hibernan y algunas son nuevas o renovadas. Es lo que vimos en los testimonios de algunos adultos brasileños, que viven en varios estados de Brasil y en otros países, que participaron de un estudio sobre la construcción de la identidad del adulto con AH/SD (Pérez, 2008).

**Palabras claves:** Altas Habilidades/Superdotación; adultos; identidad.



## AND AFTER THEY GREW UP?

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez

### ABSTRACT

The fascinating universe of highly able/gifted (HA/GT) adults can help us a lot in designing a more suitable education for HA/GT children. What happens when these children grow up? Why is so difficult to “find” them? Many High Ability/giftedness characteristics remain unchanged in adult life, some of them are metamorphosed in time, other ones are hidden or hibernate, and some are new or renewed. These are the findings based on the statements of some Brazilian adults who live in several Brazilian states and foreign countries, participants of a research on the building of the identity in HA/GT adults (Pérez, 2008).

**Keywords:** High Abilities/Giftedness; adults; identity.



## ¿Y DESPUÉS QUE CRECEN?

Aunque en muchos países ya se garantiza algún tipo de educación especial a los alumnos con Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD), poco se ha estudiado el fascinante universo del adulto con AH/SD, que tanto nos puede ayudar a diseñar una educación más adecuada para los niños con AH/SD. ¿Qué ocurre cuando esos niños crecen? ¿Por qué es tan difícil “encontrarlos”?

Muchas características de AH/SD de la infancia se mantienen en la vida adulta, algunas se metamorfosean con el pasar del tiempo, otras se esconden o hibernan, especialmente cuando se trata de mujeres o cuando esos adultos tienen que trabajar en empleos que no les permiten poner en práctica sus potencialidades de una forma más directa. Es lo que vimos en los testimonios de algunos adultos brasileños, que viven en varios estados y en otros países, participantes de un estudio sobre la construcción de la identidad del adulto con AH/SD (Pérez, 2008).

### UNAS CARACTERÍSTICAS QUE VIENEN DESDE LA INFANCIA

Renzulli (1978, 1988), constata que la habilidad superior a la media, tal vez por ser el grupo de trazos que tiene clara carga genética, se mantiene inalterada e incluso aumenta, cuando las condiciones ambientales son favorables desde el punto de vista cultural y educacional. Sin embargo, los otros dos grupos de trazos que constituyen la superdotación – el compromiso con la tarea y la creatividad - pueden sufrir (y mucho) no solamente por la falta de oportunidades, sino también por el aumento de responsabilidades en los adultos. La falta de tiempo real para demostrar las AH/SD, especialmente cuando el área de de destaque no está relacionada al campo de trabajo puede afectar negativamente el compromiso con la tarea y la creatividad que, según este autor son los dos anillos de su teoría más influenciados por el ambiente. Eso hace que no los veamos - o incluso no se vean como Persona con Altas Habilidades/Superdotación (PAH/SD).



Características de AH/SD como la precocidad en la lectura y la lectura voraz; el interés por asuntos y temas complejos, ideas nuevas y varias actividades; el vocabulario avanzado y rico; la preferencia por trabajar solos, el sentido del humor muy particular y la tendencia a asociarse a personas mayores que ellas o mucho más jóvenes se mantienen a lo largo de la vida de las PAH/SD.

El permanente inconformismo, la tendencia al perfeccionismo y el alto grado de autoexigencia son dos indicadores que casi todos los adultos identifican en sí mismos y que, cuando son excesivos, pueden transformarse en intolerancia.

Algunos adultos reconocen el perfeccionismo como un atributo, como un defecto, o como ambos, lo que no deja dudas sobre su existencia, como lo hace Martina (traductora, 58 años), cuando dice *“Soy una persona [...] perfeccionista (en mi opinión)”*, ubicando el perfeccionismo también entre sus defectos, *“perfeccionista (en la opinión de los demás)”* o cuando evalúa su desempeño y la forma como los demás lo perciben, diciendo *“parece que a los otros les parece importante lo que hago y les parece que soy muy trabajadora y buena profesional. Yo me sé mediocre”*. Fernando (arquitecto, 52 años) también define el perfeccionismo como una virtud y como un defecto, cuando comenta que es: *“una persona [...] perfeccionista (como virtud y defecto simultáneamente) [...] Perfeccionista como defecto, demasiado pesado. [...] Siempre hay algo que mejorar”*.

Y no podría ser diferente. Coulson (2005: 2) argumenta que el perfeccionismo no es algo tan malo como solemos pensar, si consideramos que es el motivador esencial de los que buscan la verdadera excelencia:

*¿Podría imaginarse un atleta olímpico que dedicase años a entrenar con el objetivo de ser menos que perfecto? ¿o un actor de primera categoría que deseara meramente recordar la mayoría de sus textos? ¿o un pintor serio que utilizase un azul ‘porque es bastante parecido al verde’ apenas para terminar un pomo de tinta? Claro que no. Buscar la perfección es algo apropiado para las personas superdotadas.*



El nivel de autoexigencia también es muy elevado y, a veces, puede interferir en el desarrollo afectivo y/o social, porque sus expectativas son tan altas que, no raro, prefieren esconder su producción o simplemente destruirla, cuando consideran que no está de acuerdo a lo que esperaban. Las expectativas familiares o escolares muy altas en relación a estas personas también pueden contribuir negativamente, cuando sumadas al perfeccionismo, llevando a los adultos a no terminar tareas o postergar su conclusión, lo que puede aumentar el nivel de insatisfacción y frustración. No son raros los casos de PAH/SD con enorme potencial, que trabajan en actividades muy inferiores a su capacidad.

De la misma forma, indicadores de **habilidad superior a la media**, como la capacidad desarrollada de análisis, evaluación y juicio; la independencia de pensamiento; habilidades en áreas específicas; el pensamiento abstracto muy desarrollado; la rapidez y facilidad de aprendizaje; la relación entre informaciones y asociaciones entre ideas y conocimientos y la memoria muy desarrollada también se mantienen, aunque cuando hacen su propia evaluación, a veces comparan su desempeño con la performance que tenían cuando eran más jóvenes y no con sus pares (especialmente en relación a la memoria), lo que a menudo les hace pensar que no poseen esos indicadores.

Los indicadores de **creatividad**, como la producción de ideas; el pensamiento divergente; la búsqueda de soluciones propias y particulares para los problemas; el gusto por el desafío y el disgusto con la rutina también aparecen muy claros en los adultos. Cuando el trabajo que desarrollan no está relacionado a su(s) área(s) de AH/SD, esos indicadores se ven mejor aplicados al día a día, en su forma de organizar su vida, su trabajo y su familia y a veces tampoco se dan cuenta de que los están utilizando.

Los indicadores de **compromiso con la tarea**, como la motivación intrínseca, la persistencia ante dificultades inesperadas, la concentración prolongada en una actividad de interés son los que sufren más con el pasar de los años, especialmente cuando esos adultos no tienen mucho tiempo libre, pero siempre encuentran una forma de mantener vivos sus intereses y dedicarles algunas (o muchas) horas por semana.



El **liderazgo** se constata de diferentes formas; en algunos casos, aparece de la manera que lo entendemos más comúnmente, como comenta Alejandro, empresario del sector de informática (29 años):

*“Dicen que les gusta estar conmigo porque transmito entusiasmo y tengo bagaje cultural estimulante. Alguien que apunta los caminos”.*

En otros casos, se observa cuando la PAH/SD representa una figura significativa para los demás, pero no necesariamente deseada o querida por los otros y todavía, en otras circunstancias, cuando ese papel lo designa una autoridad o un campo de actuación, como en el caso de Rafael (abogado, 41 años):

*“[...] porque yo y otros dos compañeros éramos, en secundaria, en un universo de aproximadamente 900 alumnos, éramos los gurús de física y química. Éramos monitores, muchas veces nos escalaban para substituir profesores en las aulas prácticas, en el laboratorio”.*

Algunos, cuando niños, incluso cuando tenían esta característica desde muy temprano, declaraban que ‘no querían ser líderes’, tal vez porque eso los dejaba en un lugar de destaque que los alejaba del grupo de iguales (Landau, 1986) y, muchas veces, esa actitud se mantiene en la vida adulta, ya no tanto por evitar el destaque, sino, tal vez, por no querer sentirse sobrecargados de tareas.

## **LAS CARACTERÍSTICAS NUEVAS (O RENOVADAS) DE LOS ADULTOS CON AH/SD**

Además de las características anteriores que se encuentran en niños y adolescentes con AH/SD hay otras tres características que son nuevas, o que modifican un poco las tradicionalmente encontradas en la infancia y adolescencia - la sensibilidad a los problemas sociales y a los sentimientos de los otros, el asincronismo y la conciencia de sí mismo y de sus diferencias.



## LA MORAL Y LA ÉTICA: UN FILTRO QUE DECANTA EL PENSAR, EL SENTIR Y EL QUEHACER DE LAS PAH/SD

Los testimonios de los participantes de este estudio (Pérez, 2008) muestran la enorme importancia que le otorgan a los valores éticos y morales, lo que hace que la simple sensibilidad a los problemas sociales y a los sentimientos de los otros se convierta en una característica mucho más compleja y elaborada.

Valores como solidaridad, respeto, honestidad, responsabilidad, compromiso, coherencia, justicia, comprensión y la búsqueda de la verdad, son destacados por todos ellos en sí mismos y son reivindicados y admirados en los demás.

*“Yo trato de hacer las cosas de la mejor forma posible, trato de hacer cosas buenas para las otras personas [...] Yo creo que las personas deben respetarse, respetar las leyes, pagar sus impuestos correctamente. [...] ser honesto es una cosa importante, cultivar la honestidad y transmitirle esos valores a mi hija y es importante que las personas sean honestas y que la sociedad superviva [...] A mí no me gusta la mentira, el robo. No me gusta la corrupción, las personas corruptas”* (Jerry, desarrollador de software, 36 años).

*“Soy una persona que respeta y a la que le gusta ser respetada [...] me gustan las personas [...] que respetan. [...] Son pocas, considerando la cantidad de personas que conozco, pero las valorizo cada día más, porque veo lo que hay en el mundo y no me gusta. [...] No admiro, pero me gustan las personas [...] que respetan. Personas que mantienen valores de ética, de solidaridad, de entregar sin pedir nada a cambio. [...] personas con palabra, que mantienen la palabra. [...] Me gustan las personas responsables”* (Clara, karateca, 37 años).

*“Soy muy responsable con lo que asumo. [...] Me considero muy justa con todos los que me rodean. [...] la búsqueda por el sentido real de las cosas, por esa verdad es lo que impulsa. [...] También me decepciono cuando encuentro alguien que se propone a hacer algo por intereses que no están de acuerdo con los objetivos de aquello [...] Lo que más admiro en una persona es su vivencia dentro de valores que yo considero correctos, como honestidad, lealtad, simplicidad, humildad, solidaridad y la persistencia en lo que se propone hacer”* (Isabel, asesora pedagógica, 43 años).



*“Lo que más me molesta es la hipocresía, el fingimiento, el racismo”* (Peter, 22 años, estudiante de “bioexact” (*Ciencia que reúne Física, Química, Matemáticas y Biología*)).

*“Me molestan las personas [...] desrespetuosas; hipócritas”* (Gabriel, estudiante de Derecho y empresario, 20 años).

*“Me molestan personas arrogantes y mentirosas, porque son personas que harán cualquier cosa para llegar a sus objetivos”* (Estela, investigadora científica y escritora, 46 años).

Los valores éticos y morales también se reflejan en la expresiva participación en actividades de voluntariado, que aunque estén creciendo, todavía no representan una cultura arraigada, especialmente entre los jóvenes.

Entre esos valores éticos y morales, el respeto a las diferencias de cualquier tipo se destaca y tal vez ese sea un aspecto que se deba señalar, ya que al reclamar el respeto por la diferencia, los participantes están reivindicando el respeto a su propia identidad.

*“En esa perspectiva, nada de lo que el ser humano es o hace me parece extraño o anormal: las diferencias de comportamiento, pensamiento, actitudes, e inclusive lo que se considera inmoral y criminoso, nada me causa extrañeza. Eso no significa que no repudie el crimen y la inmoralidad, pero no me es extraño como a los demás, que se basan en un concepto de normalidad, de un preteso ser humano modelar que nunca existió y probablemente no existirá. [...] Y siento placer en conversar desde con el analfabeto que tiene una gran sabiduría hasta el científico con un gran repertorio académico formal. [...]”* (Alejandro).

Ciertamente, se puede hacer un paralelo entre esta característica de las PAH/SD adultas y el concepto de mente respetuosa, que Gardner (2007: 13) formula, una mente que *“[...] observa y acoge diferencias entre seres humanos y entre grupos humanos, intenta entender esos ‘otros’ y busca trabajar de forma eficaz con ellos”*.

Todos los participantes comparten, defienden y enfatizan el entendimiento de que *“Cada persona es diferente, es única”*, como afirma Martina, de que *“¡Todos somos diferentes en un sistema que considera a todos iguales!”*, como dice Fernando, o que *“Cada persona es un universo diferente”*, como afirma Jerry, y constituye un cuestionamiento del concepto social de “normalidad”.



La moral es un aspecto esencial para el funcionamiento subjetivo del sujeto y se expresa tanto en el ámbito interpersonal, a través de la regulación de las relaciones entre los individuos, como intrapersonal; “[...] se refiere a la forma como los elementos psíquicos, los valores, los sentimientos, las necesidades y los motivos provocan implicaciones directas sobre las relaciones con los otros y consigo mismo” (Lustosa, 2007: 68). Los aspectos éticos y morales son atributos de todos los participantes de esta investigación, que presentaban AH/SD en diversas áreas y los destacan como relevantes para sí. Por eso, pasan a ser elementos constitutivos del autoconcepto, por lo que se constata en ellos el más alto grado de integración moral y, “[...] cuando eso ocurre, la moralidad se convierte no apenas en un aspecto de la organización total de la conciencia de la personalidad, sino también se inviste de emociones y motivaciones adicionales” (Lustosa, 2007: 74).

Esos atributos o cualidades están presentes a lo largo de todos los testimonios, como balizas del pensamiento, del sentimiento y de la acción de estas personas y, según la teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg (1992), son un indicativo de que han alcanzado los estadios más avanzados del nivel de la moralidad postconvencional (6º y 7º estadio) que, como comenta el autor, los adultos a veces nunca alcanzan. En esos estadios, respectivamente, el adulto internaliza la moralidad de los principios éticos universales y el sentido de unidad con el cosmos, con la naturaleza y con Dios. No se puede determinar si hay una correlación directa entre AH/SD en la vida adulta y ese estadio más elevado de moralidad post-convencional, pero no se puede negar que la coincidencia de los testimonios es muy significativa y esta es una característica que podría considerarse propia de las PAH/SD adultas.

## EL ASINCRONISMO

Los dos tipos de asincronismo propuestos por Terrassier y descritos por Prieto Sánchez y Hervás Avilés (2000) y Acereda Extremiana (2000) –**de funcionamiento interno** (*asincronismo afectivo-intelectual, asincronismo intelectual-psicomotor y, asincronismo del lenguaje y del razonamiento*), y **de funcionamiento externo** (*asincronismo niño-escuela o asincronismo escolar-social y asincronismo en las relaciones familiares o asincronismo familiar*) siguen presentes en los adultos, pero con algunas modificaciones.



### **El asincronismo interpersonal**

Especialmente el asincronismo familiar, que en los adultos llamo **asincronismo interpersonal** ahora refleja no solamente las situaciones de difícil convivencia con la familia de la infancia, que aún permanecen en la vida adulta, sino también ese desfasaje que tienen en relación a sus pares y que a veces crea situaciones incómodas en las relaciones interpersonales. En el adulto, las relaciones familiares que antes ocurrían en la familia de origen son suplantadas por las relaciones con las familias que él o ella originan y con los amigos, que, en general, suelen ser muy especiales y también pocos. Los participantes relatan relaciones de amistad mucho más profundas, un vínculo pautado en el compromiso, en el respeto, en la confianza mutua y en una afectividad muy profunda.

*“Mis amigos siempre fueron ‘la familia que elegí’. [...] Preciso que mis amigos sepan que pueden contar conmigo siempre que precisen, bien como me gusta tener seguridad de lo que viene de ellos”* (Gabriel).

*“Ellos saben que cuentan conmigo y yo se que ellos están ahí. [...] todos son diferentes entre sí, pero muy buenas personas, por eso son mis amigos”* (Clara).

Esos testimonios me hicieron reflexionar sobre esa característica bastante común en las PAH/SD, que es la de tener pocos amigos. En los adolescentes, algunas variables que modifican el número de amigos están relacionadas al mayor o menor desarrollo de las inteligencias sociales, al tipo de interés y al área de destaque de la PAH/SD y a características de personalidad (mayor o menor timidez, por ejemplo) (Pérez, 2004). Sin embargo, me cuestiono si en los adultos no se sumarían a esas variables los fuertes valores morales y éticos analizados anteriormente y el elevado nivel de exigencia que caracteriza a las PAH/SD. Así, excepto cuando el área de AH/SD es o incluye la inteligencia interpersonal, las PAH/SD tienen pocos amigos, en comparación con las personas de la misma edad de la población en general, pudiendo constatarse el asincronismo interpersonal, que se originaría del alto desarrollo moral y ético y del alto nivel de exigencia, lo que explicaría esa priorización de la calidad sobre la cantidad y se suavizaría cuando el área de mayor destaque es la interpersonal, como en el caso de Isabel.



*“Mis amigos son muy importantes para mí. A pesar de que, hoy en día, cultivo pocas amistades, así, con intensidad, ¿no? [...] Son pocos. Son pocos, pequeños, jóvenes, mayores...” (Jerry).*

*“Hoy, tengo pocos (¡pero buenos!) amigos” (Estela).*

*“Yo tengo pocos amigos, pero son amigos verdaderos. [...] pero hay que registrar que siempre fueron pocos; yo siempre primé por la calidad y nunca tuve necesidad de tener muchos amigos” (Rafael).*

*“Respeto mucho mis amigos y me gusta estar con ellos. También me gusta hacer nuevos amigos y tengo gran facilidad para tal” (Isabel).*

Otra constatación es que la amistad también refleja la búsqueda de iguales. Adda (Adda y Catroux, 2005: 315) menciona que la PAH/SD solamente se abre con aquellos que la comprenden enseguida o por personas que también son discriminadas, como ellos.

*“Pienso que me agrupé durante esos años con quienes tenían características de altas habilidades” (Alejandro).*

*“Yo tengo un amigo que tiene... que fue mapeado también, y es muy parecido conmigo, las áreas de inteligencia de él son iguales a las mías. El mapeo cerebral, el uso del cerebro de él es muy parecido al mío [...]” (Jerry).*

*“Son más o menos el mismo tipo de persona, con el mismo estilo de vida, humor absurdístico. Quien sabe es de interés decir aquí que creo que también deben ser sobredotados” (Peter).*

### **El asincronismo persona-sociedad y la maestría en el camuflaje: “Yo soy normal”**

Cuando una sociedad enfatiza demasiado la adaptación a los demás, ser “normal” pasa a ser el principal objetivo de la vida. *“Y la única alternativa a lo normal parece ser lo anormal. El pavor de la anormalidad puede ser tan avasallador que los superdotados pueden fingir la normalidad, negar sus diferencias [...]” (Silverman, 1998: 205).*

La expresión “yo soy normal” es muy emblemática y literalmente mencionada en diversas oportunidades por los adultos de esta investigación.

Su preocupación de declarar el respeto a la diferencia refleja la necesidad de reafirmar su propia identidad “que no es”, esa identidad sostenida por la exclusión, que está marcada por la diferencia (Woodward, 2002), y que comprende aspectos materiales, sociales y simbólicos.



Novaes (2000: 121) afirma que los superdotados “[...] *son muy singulares en sus gustos, hábitos, maneras de ser, un tanto imprevisibles, intolerantes, inconformados con la rutina y las mismas cosas, siempre buscando descubrir nuevos conocimientos, técnicas y modos de crear en su área*”, o sea, son personas que llevan una marca implícita de oposición a la norma, de incompatibilidad con la sociedad a la que “pertenecen”, de diferencia, lo que genera el dilema entre ser una persona íntegra o un ciudadano como los demás, pero desgarrado de su individualidad.

La ambivalencia que sienten muestra la permanencia del asincronismo niño-escuela que, en el adulto, “creció”, y la percepción de esa exclusión necesaria para demarcar el territorio de su identidad dentro de un continente de normalidad cuyas fronteras les gustaría abolir.

Así como la escuela ajusta su ritmo y funcionamiento al “promedio”, la sociedad también molda su ritmo a lo que ella llama “mayoría”, regulando su funcionamiento de acuerdo a los hábitos, gustos y al ritmo de esa “mayoría”, que no son apropiados para las PAH/SD. En el trabajo, por ejemplo, funciones que la “mayoría” desarrollaría corrientemente de forma eficiente, para las PAH/SD son demasiado simplificadas y obvias. Ahí se instala ese desfase entre la persona y la sociedad, que llamo **asincronismo persona-sociedad**.

La **conciencia de sí mismo y de sus diferencias** en los adultos, refrenda la existencia de ese asincronismo.

Coulson (2005, s.p.) refiere que “*ser superdotado muy frecuentemente se clasifica como ser neurótico. Ser superdotado y no saberlo es como percibirse a sí propio como neurótico o algo peor*”. Alejandro pasó por esa experiencia en las diversas oportunidades en las que lo mandaron a ser evaluado en clínicas psiquiátricas y consiguió aliviarse de esa carga con éxito, no sin antes haber sufrido mucho:

*“Al no tener los mismos hábitos, gustos y diversiones que la mayoría, frecuentemente me ven como desajustado. [...] Cuestionándome lo que llevaría esas personas a tener esa opinión, e incluso preguntándoselo a personas a mi alrededor, me doy cuenta que en gran parte mi lenguaje corporal influencia la opinión sobre mi pretengo desequilibrio. Mis maneras de portarme, caminar, mirar, hablar serían propias de personas desequilibradas. [...] Mis gustos e intereses diversificados y el desajuste escolar, aliados a mi lenguaje corporal, formaban y forman el substrato para la interpretación de mi identidad como patológica”.*



Los testimonios de Clara y Rafael muestran dos personas que tomaron actitudes diferentes ante esa diferencia percibida – la negación y el reconocimiento:

*“Me considero diferente a las otras personas pero no sé bien por qué. Las personas de diferentes lugares, diferentes momentos de mi vida, me miran y dicen “Tu eres rara, eres diferente” (Clara).*

*“Con el pasar del tiempo, me cansé de ser llamado de loco... las personas simplemente no consiguen entender que puedes tener múltiples habilidades, puedes tener una facilidad para... una facilidad multifacética...” (Rafael).*

Los que se reconocen como PAH/SD, aunque sea para un círculo restringido de amistades, hacen la apología de la diferencia basados en sus semejanzas, buscando una “adecuación”, intentando encontrar su lugar. Jerry marca sus semejanzas con los demás en el aspecto físico (*“tengo dos piernas, dos brazos, poco cabello”*), reafirmando sus diferencias y su dificultad de “encajarse”. Rafael, defendiendo la aceptación de una diversidad que pocos realmente comprenden, aboga por su condición de ser humano, y Peter, dice que nunca le dio mucha importancia a su identificación, tal vez, porque con ella, viene la comprometedoramente negación de las semejanzas.

*“A veces es difícil, porque uno no se encuadra, es más o menos como una pieza cuadrada queriendo encajarse en un mundo de piezas redondas. No se encaja” (Jerry).*

*“[...] las personas son diferentes, siendo superdotados o no, las personas son diferentes y uno precisa... uno crece, evolucionamos respetando esa diversidad. Cuánto más ejercitemos eso, por más paradójico que pueda parecer menos diferencias tendremos. El mundo es diferente” (Rafael).*

*“[...] me dijeron que era sobredotado. Nunca le di mucha importancia, los primeros años no concordaba con eso” (Peter).*

Finalmente, ellos acaban enterrados por el peso que la “normalidad” tiene en nuestra sociedad y, principalmente, por el peso que representa alienarse de ella, ser “anormal” y, entonces, la única manera de comprenderse a sí mismos y aceptarse como PAH/SD es decir que “como todo el mundo”, son diferentes:

*“Lo que ya me causó infelicidad en la vida fue darle crédito a personas que no aceptaban mi diferencia, viéndome como anormal y enfermo, siendo que era apenas diferente” (Alejandro).*



*“Siempre me pareció que era una persona normal, que aprendía normalmente, me parecía que mi hija era normal... no tenía parámetro de comparación para decir ‘no, ella está arriba del promedio’. Entonces, para mí era normal... A mí me parece que eso es normal, yo soy normal, no tengo... Entonces, yo no creo... yo no consigo ver esa cosa de ‘Ah...es superdotado’. [...] a mí me parece normal, yo soy normal... Yo trato de no... yo no dejo trasparecer, sólo con un círculo de personas muy restricto; para la mayoría yo soy normal. Y yo soy normal” (Jerry).*

*“Intento ser ‘normal’, pero no lo consigo” (Martina).*

*“Sé que soy más inteligente que lo normal y estoy contento con eso” (Peter)*

Entonces, vuelven a reivindicar la igualdad, ahora en un grupo menor dónde caben las diferencias:

*“Los que no son sobredotados no pueden saber lo que significa serlo y los que lo son también no pueden saber lo que significa no serlo” (Martina).*

*“Pero es tan bueno cuando uno encuentra personas inteligentes, que son rápidas, ¡ah, eso es tan bueno! ¡Que entienden las cosas rápido!” (Jerry).*

Los que no fueron formalmente identificados cuando niños sufren esa ambivalencia tal vez de una forma todavía más dolorosa y, como Casandra, condenada a ver lo que los otros no veían y considerada loca por los demás, perciben lo que no quieren percibir y se niegan a decir lo que perciben, no porque los demás puedan llamarlos de locos, sino para minimizar las “diferencias” y, de esta forma, hacer que el dolor sea menos punzante.

Aunque admitan sus diferencias, intentan justificarlas o suavizarlas e, inclusive, contradictoria y concomitantemente, negarlas:

*“No sé bien si es en el buen sentido o no, pero creo que va mucho más por la rareza de lo desconocido, por la cara con que me quedan mirando. Sé que soy diferente y no pretendo asemejarme a las demás personas. [...] No me identifico como PAH/SD. Yo no soy PAH/SD” (Clara).*

*“[...] nunca me consideré una persona muy diferente a los otros, apenas me parecía que tenía alguna cosa más [...] las personas no suelen ver eso... esas cosas de una forma muy sana, entonces, yo... generalmente, yo uso esas cosas de forma subliminal” (Rafael).*



*“Una amiga insistió en que leyese un artículo que trataba sobre el tema, creyendo que yo fuese una persona con PAH/SD. Después de leer el artículo, me identifiqué con algunas características descritas. Principalmente con el sentimiento de ‘inadecuación’ e ‘inadaptación.’ [...] No me identifico como una PAH/SD, propiamente. Simplemente me identifiqué con algunas características descritas y con un relato de una de las entrevistadas en el artículo que leí” (Estela).*

*“Una vez, pasé por una situación en la que hablaban de una persona superdotada con una historia de vida igual a la mía. En aquel momento, me identifiqué con la persona citada y lloré mucho. Fue cuando comencé a pensar que podría tener AH/SD, pero hay otras cosas en mí que me hacen pensar distinto, como, por ejemplo, la falta de persistencia que tengo al desempeñar determinadas tareas, principalmente las académicas. [...] “Creo que dejo traspasar [las AH/SD] a través de la no desistencia, ni preocupándome con la edad en relación a la práctica de estos deportes.” (Isabel).*

Y, así como los que habían sido identificados anteriormente, también sucumben al yugo de la “normalidad”:

*“Bueno, yo soy un individuo normal, yo me considero normal, yo soy igual a todas las otras personas con las que me relaciono...” (Rafael).*

*“Sé que algunas cosas tal vez puedan coincidir con las PAH/SD, pero siempre hay excepciones y creo que es mi caso. Son mucho más las diferencias que las coincidencias” (Clara).*

Los adultos que son padres de hijos con AH/SD corroboran lo que afirma Catroux (Adda y Catroux, 2005: 325), ya que, aunque identificados, no recibieron acompañamiento adecuado en su infancia:

*Los adultos que han sido niños dotados no reconocidos y no han tenido la suerte de recibir ayuda para lograr que fructifiquen sus ‘dotes’ (se friso el término porque no concuerdo con la idea de AH/SD como un “don”, ya que esa concepción vincula las AH/SD a una idea mitológica de “origen divino” que no comparto) siguen estando heridos: suelen tener dificultades para encontrar su sitio adecuado en el mundo profesional y en la sociedad (destaque nuestro).*

La misma autora dice que *“algunos se niegan a reconocer la superdotación de su hijo ya que, con sólo mencionar tal posibilidad, les engulle una ola que rompe portando experiencias*



*destructivas: ‘No quiero que mi hijo viva mi infierno’*”(ídem), como puede haber ocurrido con Fernando, que no admite la clasificación de AH/SD, y con Martina, en relación a su hija, Clara, cuando comenta que en la época en que la maestra de su hija hizo algunos comentarios en relación a su comportamiento en clase, ella no prestó atención a eso. *“Otros afrontan la realidad y buscan un acompañamiento para su hijo, para que puedan construirse con armonía”* (ídem), continúa la autora, como ocurrió con Jerry, Isabel y el hijo más chico de Martina, Peter. Pero, *“[...] son demasiado numerosos los que se quedan en jaque (un tercio, aproximadamente)”* (ídem).

La angustia que causa el asincronismo persona-sociedad y el consecuente dilema entre “normalizarse” o ser excluido de la normalidad y perder la identidad como PAH/SD es la misma en todos. Nos están diciendo, permanentemente, que son “diferentes normales”, que precisan ser respetados y aceptados en su “diferencia normal”, y que ese gran mundo de piezas redondas también debería tener encajes cuadrados para ellos.

La percepción de la diferencia y del asincronismo también es evidente cuando examinan la percepción que los otros tienen de ellos y comentan la incomprensión que sienten; dicen, a veces con todas las palabras, que las personas no los entienden:

*“Entonces, yo no sé cómo me ven las personas, ¡no tengo ni idea! Quiero decir, yo tengo una idea deturpada, creo que las personas no me entienden...”* (Jerry).

*“La sociedad está hecha y acostumbrada a aceptar las cosas normales, nacer, ir al jardín de infancia, escuela, secundaria, estudiar, estudiar, estudiar. Pero no acepta a los que quieren se dedicar a entrenar, entrenar, entrenar”* (Clara).

*“[...] las personas... es más cómodo llamarse loco, o decir que no eres normal que incluso explotar eso en ti, usar eso a favor de alguna cosa...”* (Rafael).

Como Novaes (2000) afirma, la dificultad de ser aceptadas por los otros es una dificultad que enfrentan las PAH/SD.



## Y PORQUE HAY QUE TERMINAR

Lo que se puede decir sobre lo que observamos es que las características de Altas Habilidades/Superdotación permanecen en la vida adulta y que algunas maduran o se concretizan de forma un poco diferente que en los niños y adolescentes. Es importante que nos demos cuenta que, en los adultos hay una dificultad mucho mayor de aceptar esas características, de comprenderse y aceptarse como PAH/SD. Si en la infancia y en la adolescencia, las características se veían como cuerpos extraños y, no raro, indeseables, porque con ellas esos chicos se sentían diferentes a los demás y, a veces, no sabían por qué eran diferentes, en los adultos, la masificación, los prejuicios democráticos y los mitos que la sociedad ha creado para ellos causan prejuicios todavía más grandes, ya que han horadado su identidad durante un período más largo.

Si queremos aportar elementos para mejorar la atención y la calidad de vida de nuestros niños con AH/SD, ha llegado la hora de profundizar en los orígenes de esos niños en los que hoy pensamos, ayudando a sus padres, tíos, abuelos, maestros y demás adultos y ancianos a que se identifiquen, se reconozcan y se valoricen como Personas con Altas Habilidades/Superdotación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acereda, A. (2000): **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide.
- Adda, A. y Catroux, H. (2005): **Niños Superdotados: la inteligencia reconciliada**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Coulson, C.J. (2007): *The unique challenges facing gifted individuals*. Tulsa: 2001-2005. Online en: <<http://www.santafecoach.com/gchallenges.htm>>. 16 Ene. 2007.
- Gardner, H. (2007): **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre, Artmed.
- Kohlberg, L. (1992): **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Descleé de Brower.



Landau, E. (1986): **Criatividade e superdotação**. Rio de Janeiro: Eça.

Lustosa, A.V.M.F. (2007): Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In Fleith, D.S. y Alencar, E.S.: **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Novaes, M.H. (2000): **Psicologia da terceira idade**: conquistas possíveis e rupturas necessárias. Rio de Janeiro: Nau.

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

Renzulli, J.S. (1988): A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness, Roeper Review, Bloomfield Hills, MI, v.11, n.1, 18-25.

Pérez, S.G.P.B. (2004): **Gasparzinho vai à escola**: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo, 307 f., Tesis (Maestría en Educación) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Pérez, S.G.P.B. (2008): **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Prieto, M.D. y Hervás, R.M. (2000): Funciones del psicopedagogo en la evaluación y atención a la diversidad del superdotado. In Prieto, M.D., y Castejón, J.L.: **Los superdotados**: esos alumnos excepcionales. Málaga: Aljibe, 145-178.

Silverman, L.K. (1998): Through the lens of giftedness. Roeper Review, Bloomfield Hills, MI, v. 20, n.3, Feb.

Woodward, K. (Eds) (2002): **Identity and Difference**. London: Sage.



# ¿QUÉ DEBEN CONOCER LOS PROFESORES Y PADRES SOBRE EL TALENTO MATEMÁTICO?

Maryorie Benavides y  
Alexander Maz-Machado (1)

## RESUMEN

Se presentan algunos aspectos teóricos básicos que deben ser conocidos por el profesorado y los padres de familia, para que puedan no solo identificar a los alumnos con talento matemático, si no que sean capaces de plantear actividades de fomento y desarrollo de este talento.

**Palabras Clave:** Talento matemático, intervención curricular, identificación del talento matemático.



# ¿WHAT TEACHERS AND PARENTS SHOULD KNOW ABOUT MATHEMATICAL TALENT?

Maryorie Benavides y  
Alexander Maz-Machado (1)

## ABSTRACT

We present some basic theoretical aspects that should be known by teachers and parents, so they can not only identify students with mathematical talent, if not capable of raising activities to promote and develop this talent.

**Keywords:** Mathematical talent, curricular intervention, identification of mathematical talent.



# ¿QUÉ DEBEN CONOCER LOS PROFESORES Y PADRES SOBRE EL TALENTO MATEMÁTICO?

**Artículo** publicado por:

Maryorie Benavides y Alexander Maz-Machado (Universidad de Córdoba, España)

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la atención a la diversidad en el aula, la UNESCO ha sido sensible al tema de la diversidad y en numerosos documentos auspiciados por este organismo internacional se ha incidido en la necesidad de atender las diferencias individuales en educación:

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades (UNESCO, 1994, citado por Benavides et al., 2004: 9).

Esta diversidad también ha sido tomada en cuenta por otras instituciones relacionadas con campos específicos del conocimiento como son las matemáticas:

Los estudiantes más olvidados en términos de alcanzar su desarrollo potencial, son los estudiantes con talento en matemáticas. La habilidad matemática resultante es un recurso valioso para la Sociedad, tan necesario para mantener el liderazgo del mundo Tecnológico (NCTM, 1980: 18).

Algunos estudios revelan que el 5% de la población estudiantil tienen talento y por tanto requieren de una intervención educativa especial (Lupkowski-Shoplík, Benbow, Assouline y Brody, 2003). Esta situación otorga el interés y la actualidad necesaria para identificar el talento matemático y los mecanismos para detectarlo.



## ¿QUÉ ES EL TALENTO MATEMÁTICO?

Se asume que el talento es la capacidad de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, pero limitadas esas áreas, al mismo tiempo que a campos académicos, tales como: Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas. Asimismo, a campos artísticos, como la Música, Artes gráficas y plásticas, Artes Representativas y Mecánicas. También se aplica al ámbito de las relaciones humanas (Passow, 1996).

Gagné (1993) hace una distinción entre lo que son las aptitudes naturales del sujeto y el talento de dicho sujeto. Las primeras son el potencial de una persona, que debido a la influencia positiva que sobre él ejercen el medio y la sociedad (familia, colegio, etc.) en conjunción con sus características intrapersonales (motivación, confianza en sí mismo) hacen que sus habilidades se desarrollen sistemáticamente que derivan en talento para un campo determinado; en todo este proceso entra en juego la suerte.

El talento tiene un carácter evolutivo en el sentido de que no solamente el talento actual de un individuo es relevante sino que el talento potencial es fundamental, porque a partir de este es posible realizar intervenciones para fomentar y desarrollar el talento (Villarraga, Martínez y Benavides, 2004). De forma general, en la literatura científica se hace énfasis en que el talento no solamente puede nacer sino que puede desarrollarse en los sujetos, de ahí la importancia de saber identificarlo así como planificar las intervenciones curriculares más adecuadas en el entorno educativo.



Figura 1. Esquema del paso del potencial de un individuo hacia el talento según Gagné.



Las revistas internacionales han dedicado su atención al talento matemático mediante números monográficos, tal es el caso de *Educational Studies in Mathematics*, que en el año 1986 dedicó el número 3 a las políticas de las administraciones educativas, la selección de los estudiantes, los programas para promover el talento matemático, los procesos cognitivos de los estudiantes con talento cuando resuelven problemas, la visualización en matemáticas y la implicación de los padres. Igualmente, la revista *Mathematics Teacher* dedicó en el año 1983 el número 4 a poner especial énfasis en diversos recursos que se pueden utilizar para estimular el talento.

Algunos autores han definido de manera específica el talento en relación con las matemáticas. Tenemos que el talento matemático se refiere a una habilidad inusual para entender las ideas matemáticas y razonar matemáticamente, en lugar de saber hacer solo cálculos aritméticos o conseguir calificaciones excelentes en matemáticas (Miller, 1990). Por otra parte se tiene el talento matemático definido como la “capacidad matemática que se sitúa significativamente por encima de la media” (Díaz, Feijoo, Fernández, Pasarín y Rodríguez, 2004: 84).

## ¿CÓMO IDENTIFICAR EL TALENTO MATEMÁTICO?

El proceso de identificación a temprana edad de niños con talento en matemáticas es una tarea complicada; ha habido propuestas como las de Straker (1980; 1983) en relación a los niños de los primeros años de escolarización. Straker da una lista de características para estos niños:

1. Gusto por los números, incluyendo su uso en cuentas y rimas;
2. Habilidad para argumentar, preguntar y razonar, utilizando conectivos lógicos: si entonces, así, porque, uno u otro;
3. Construcción de modelos o esquemas que revelan el equilibrio o simetría;
4. Precisión en la colocación de juguetes; por ejemplo, coches ordenados dispuestos en filas o muñecas ordenadas según el tamaño;
5. Uso de criterios sofisticados para separar y clasificar;
6. Disfrutan con los rompecabezas y otros juguetes en construcción.



Por su parte Krutetskii (1969) señala la importancia de:

1. Percibir y emplear información matemática;
2. Captar la estructura interna de los problemas; pensar con claridad;
3. Economía al resolver un problema;
4. Emplear símbolos con facilidad;
5. Recordar información matemática general;
6. Preferencia por formas de pensamiento visuales-espaciales o lógico-analíticas.

Para Karnes (1987 citado en Bermejo, 1995), es esencial observar en los sujetos lo siguiente:

1. Disfrute al resolviendo problemas;
2. Concentración en las tareas;
3. Trabajo de manera independiente;
4. Aburrimiento con tareas rutinarias;
5. Disfrute ante los retos intelectuales;
6. Flexibilidad: habilidad para encontrar solución alternativa a los problemas.

En España desde el año 1998 se lleva a cabo un programa de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales que tiene por objetivo la detección y el estímulo del talento matemático precoz (ESTALMAT), en la actualidad dicho programa se desarrolla en ocho comunidades autónomas. La selección de los niños y niñas que participan en ESTALMAT se realiza mediante unas pruebas consistentes en la resolución de problemas. En estas pruebas se intenta que, salvo en aspectos elementales y de conocimiento general, no sean imprescindibles los conocimientos curriculares. Dichas pruebas obedecen a modelos ensayados en otros países y son comunes a todos los proyectos ESTALMAT de España.

Tras las pruebas se entrevista a los alumnos para detectar su interés y disposición. También se entrevista a los padres o tutores que han de adquirir el compromiso que supone la realización de actividades durante dos años consecutivos. De tal forma, en el programa ESTALMAT la resolución de problemas ocupa un lugar destacado en la detección del talento matemático.



## ¿POR QUÉ ES ÚTIL LA IDENTIFICACIÓN DEL TALENTO MATEMÁTICO?

A nivel educativo, permite realizar un diagnóstico de las capacidades de los alumnos y de esta forma los profesores pueden ofrecerles estrategias y alternativas curriculares apropiadas que les permitan no sólo desarrollarlo sino que puedan aplicarlo a otros ámbitos de la sociedad.

El conocer cuáles y cuántos de los alumnos de un centro educativo poseen un talento matemático conlleva el realizar una serie de intervenciones de enriquecimiento cognitivo, de tal forma que el ritmo de trabajo escolar vaya al mismo ritmo y nivel de estos alumnos.

Para los propios alumnos con talento es positivo conocer cuáles son sus capacidades matemáticas y por tanto podrán fijar sus metas de forma acorde a su talento.

La sociedad se beneficia porque, de una parte, las instituciones de educación superior pueden orientar a estos alumnos con talento matemático para que opten hacia determinadas titulaciones universitarias en las que puedan extraer el máximo provecho a dicho talento. De otra parte, personas con talento matemático pueden prestar un gran servicio porque son capaces de plantear soluciones nuevas o alternativas a determinados problemas, debido a una mayor capacidad de razonamiento, de análisis formal y abstracción respecto a los demás individuos.

Finalmente, Olszewski-Kubilius (1994) señala que también es rentable y eficiente. Esto en términos de que las puntuaciones obtenidas en las diferentes pruebas de detección de talento matemático, pueden alertar a padres y educadores a la necesidad de un pronto acceso a cursos avanzados, a una entrada temprana a la escuela secundaria, e incluso universitaria.

## ¿QUÉ TIPO DE INTERVENCIÓN SE REALIZA PARA ALUMNOS CON TALENTO MATEMÁTICO?

Tal como hemos ido señalando, no basta sólo con identificar a los individuos con talento matemático si no que el paso siguiente es plantear y desarrollar una serie de adaptaciones curriculares para atenderlos, de acuerdo a sus necesidades particulares. Entre las muchas opciones posibles, mencionaremos y ejemplificaremos las siguientes (Benbow, 1991; Boatman, Davis y Benbow, 1995; Castro, Maz, Benavides y Segovia, 2006; López, 2011):



a) Generales

1. *Adaptación de objetivos:* estos se pueden ampliar mediante ejercicios o actividades que impliquen procesos de más complejidad, mayor profundidad o que motiven al alumno. Problemas que permitan diversas soluciones: aritméticas, geométricas o algebraicas. Se pretende que estos alumnos no solamente comprendan los conceptos matemáticos y desarrollen las competencias matemáticas inherentes a su curso académico, si no que puedan establecer conexiones y aplicaciones de los conceptos con otras disciplinas. Por ejemplo, comprender que la línea costera de una región no es lineal sino que sigue un patrón fractal y que dicho fenómeno se reproduce en algunos vegetales. De la misma forma, debe tratarse como objetivo que las formas geométricas son algo más que fórmulas y sirven para resolver problemas ideales, si no que sus características tiene aplicaciones útiles en el mundo real y se ejemplifica con los embalajes de tiendas como IKEA.
2. *Adaptación de contenidos:* Ampliar la información de los contenidos que se ofrece a los alumnos. Ofrecer contenidos que tengan aplicación multidisciplinar. Por ejemplo profundizar sobre la utilidad y aplicación de la medición de grados en geografía, o en la navegación.
3. *Adaptaciones metodológicas:* pueden plantearse actividades con diferentes grados de dificultad matemática para que los alumnos con talento asuman aquellos aspectos que por su naturaleza les son más accesibles respecto a sus compañeros. También estas actividades deben fomentar la creatividad (Juegos matemáticos, encriptación de mensajes, etc.). Deben despertar el interés de forma que el alumno se vea motivado a buscar más información.

b) Particulares

1. *El estudio independiente o la formación avanzada en determinados temas:* Proponer al alumno que profundice en temas o conceptos que le llamen la atención o que tengan un uso social cercano. Por ejemplo se les puede motivar a que reflexionen como un juego tan elemental y conocido por todos los alumnos como es construir la figura de una casita sin levantar la punta del lápiz, lleva implícito unos conceptos topológicos que están



relacionados con los planos del metro o de las rutas de los autobuses, porque ambos son grafos. Esto puede motivarles a consultar sobre su origen en el problema de los puentes de Königsberg e intenten comprender que su solución facilitó su desarrollo.

2. *Cursos de verano*: Se puede orientar a los alumnos a tomar alguno de los muchos cursos de veranos que sobre contenidos relacionados con las matemáticas que diferentes instituciones ofrecen, tanto de forma presencial como a distancia. Tales cursos pueden ser de papiroflexia, difusión de la ciencia, historia de las matemáticas, programas de geometría dinámica, etc.

## ¿QUÉ RESULTADOS ARROJAN LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL TALENTO MATEMÁTICO?

Uno de los talentos específicos que aparecen diferenciados en las teorías más recientes sobre la superdotación es el talento matemático (Gagné, 1993, 2004; Renzulli, 1999; Sternberg y Davidson, 1986). Si bien ha habido matemáticos profesionales que han reflexionado sobre el talento matemático, los estudios sistemáticos de niños superdotados en matemáticas no son muy numerosos y, como señalan Marjoram y Nelson (1988), tienen un desarrollo relativamente reciente y la mayoría de ellas se centran en tareas de resolución de problemas.

Entre las investigaciones relacionadas con la resolución de problemas y niños con talento que han sido llevadas a cabo citamos las de Krutetskii (1969, 1976), Ellerton (1986), Span y Overtoom-Corsmit (1986), Niederer e Irwin (2001), Villarraga (2002) y Heinze (2005).

Niederer e Irwin (2001), aconsejan el uso de la resolución de problemas como instrumento de identificación del talento matemático y desaconsejando el empleo del test de matemáticas de elección múltiple.

En el trabajo de Castro, Maz, Benavides y Segovia (2006) concluyen que la mayoría de los especialistas que investigan la superdotación en matemáticas coinciden en la importancia de la resolución de problemas. Esta característica ha hecho que, en la actualidad, las investigaciones al respecto se orienten mayoritariamente en este sentido.



De las relaciones obtenidas en Jiménez et al (2011), se concluye que “las características de talento matemático relacionadas con algún proceso o habilidad referente a la visualización, en problemas referidos a contextos algebraicos, son:

- a) *Generalización y Discriminación Visual.* Cuando los estudiantes hacen discriminación visual hacen una comparación de varios objetos identificando sus semejanzas y diferencias visuales lo que está relacionado con la generalización.
- b) *Organizar la información y Procesamiento visual.* Cuando un estudiante procesa visualmente, transforma información abstracta a una imagen o una imagen a otra imagen, lo que le permite solucionar problemas de manera efectiva.
- c) *Flexibilidad e Identificación Visual.* Uno de los indicadores que permite afirmar que una persona tiene la característica flexibilidad, es la desarticulación de esquemas rígidos, que consiste en descomponer el todo en sus partes” (pp.7 y 8).

Otra investigación sobre las características del talento matemático asociadas a la visualización (Ángel, 2010), revela que las habilidades matemáticas pueden tener “diferentes formas” lo que conlleva a diferentes necesidades pedagógicas para el grupo en estudio

## CONCLUSIONES

Durante mucho tiempo las investigaciones y las acciones realizadas sobre el talento matemático estuvieron focalizadas en cómo identificar a los alumnos con este tipo de talento. Sin embargo en los últimos años la atención ha dado un giro y se centra en determinar cómo atender a estos alumnos. En esta nueva dimensión se está retomando la idea de Krutetski sobre el papel crucial que desempeña la resolución de problemas tanto en la detección como en el desarrollo y fomento del talento matemático.



La identificación del talento matemático se realiza desde diferentes frentes que pueden ser mediante actividades de resolución de problemas o análisis de aspectos cualitativos del alumno y que los profesores pueden detectar.

La intervención del talento matemático, se orienta a planificar y llevar a cabo adaptaciones curriculares dentro y fuera del aula, que son opciones de acuerdo a los programas que se ofertan y que están disponibles para los estudiantes que han sido detectados con talento matemático.

Como hemos señalado, es importante que tanto los profesores como los propios padres conozcan que el talento matemático no es solamente la habilidad para resolver ejercicios, si no que implica otras habilidades matemáticas tales como comprender, razonar, relacionar, aplicar, abstraer de una forma significativamente mejor que la media de los demás alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ángel, M.P. (Coord.) (2010): Club de matemáticas del instituto pedagógico nacional, un espacio para potenciar el talento matemático en estudiantes de sexto a octavo grado. Bogotá. D. E.: Universidad Pedagógica Nacional. Instituto Pedagógico Nacional.

Benavides, M.; Maz, A.; Castro, E. y Blanco, E. (Eds.) (2004): *La Educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

Benbow, C.P. (1991): Mathematically talented children: Can acceleration meet their educational needs? En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 154-165). Boston: Allyn and Bacon.

Bermejo, R. (1995): *El insight en la solución de problemas: cómo funciona en los superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Boatman, T.A.; Davis, K.G. y Benbow, C.P. (1995): Best practices in gifted education. In A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology III* (pp. 1083-1095). Washington DC: National Association of School Psychologists.



Castro, E.; Maz, A.; Benavides, M. y Segovia, I. (2006): Talento matemático: Diagnóstico e intervención. En M. D. Valadez, J. Betancourt y M.A. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 453-473). México. Editorial: Manual Moderno.

Díaz, O.; Feijoo, M.; Fernández O.; Pasarín, M. y Rodríguez, L. (2004): Evaluación del talento matemático en secundaria. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 11, 83-102.

Ellerton, N. (1986): Children's made-up mathematics problems - A new perspective on talented mathematicians. *Educational Studies in Mathematics*, 17(3), 261-271.

Gagné, F. (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En K. A. Heller, F. J. Monks y A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63-85). Oxford: Pergamon Press.

Gagné, F. (2004): Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.

Heinze, A. (2005): Differences in problem solving strategies of mathematically gifted and non-gifted elementary students. *International Education Journal*, 6(2), 175-183.

Jiménez, W. et al. (2011): Características asociadas talento matemático asociadas a la visualización. Actas XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil. Recuperado el 10 noviembre 2012 desde [http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii\\_ciaem/xiii\\_ciaem/paper/viewFile/1175/234](http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1175/234).

Krutetskii, V.A. (1969): An analysis of the individual structure of mathematical abilities in schoolchildren. En J. Kilpatrick, & I. Wirszup (Eds.), *Soviet Studies in the Psychology of Learning and Teaching Mathematics*, Vol. II (pp. 59-104). The Structure of Mathematical Abilities. Chicago: University of Chicago Press.

Krutetskii, V.A. (1976): *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago: University of Chicago Press.

López, M.C. (Coord.) (2011): *Adaptaciones curriculares de adaptación*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo.

Lupkowski-Shoplík, A.E., Benbow, C. P., Assouline, S. G., & Brody, L. (2003): Talent searches: Meeting the needs of academically talented youth. In N. Colangelo, & G.A. Davis, (Eds.), *Handbook of gifted education: Third edition*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Marjoram, D. y Nelson, R. (1988): Talentos matemáticos. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados. Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. Bilbao: Santillana.



Miller, R. (1990): Discovering mathematical talent. *ERIC Digest* #E482.

NCTM (1980): *An Agenda for Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980s*. Reston, VA: Author.

Niederer, K. e Irwin, K. (2001): Using problem solving to identify mathematically gifted students. En M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Proceeding of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Utrecht, Vol. 3, 431-438. Utrecht: The Netherlands.

Olszewski-Kubilius, P. (1994): Talent search: A driving force in gifted education. *Understanding Our Gifted*, 6(4), 1, 8-13.

Passow, A. (1996): National/State Policies Regarding Education of the Gifted. En K. Heller, F. Monks y A. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 29-46). Oxford: Pergamon Press.

Renzulli, J. (1999): Examen de las aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes superdotados y talentosos. *Ideación*, 15, 31-35.

Span, P. y Overtoom-Corsmit, R. (1986): Information Processing by Intellectually Gifted Pupils Solving Mathematical Problems. *Educational Studies in Mathematics*, 17, 273-295.

Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.) (1986): *Conceptions of giftedness*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Straker, A. (1980): Identification of Mathematically Gifted Pupils. *Mathematics in School*, 9(4), 4-8.

Straker, A. (1983): *Mathematics for gifted pupils*. Longman for Schools Council.

Villarraga, M. (2002): *Estudio de los esquemas empleados por alumnos de 14-15 años al resolver problemas de estructura multiplicativa*. Trabajo de Investigación. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.

Villarraga, M.; Castro, E. y Benavides, M. (2002): Esquemas de solución de problemas de proporcionalidad simple directa en niños con talento. En J.M. Cardeñoso, E. Castro, A.J. Moreno y M. Peñas (Ed.), *Investigación en el aula de matemáticas. Resolución de problemas* (pp. 253-261). Granada: Dpto Didáctica de la Matemática. Universidad den Granada-S.A.E.M. "THALES".



# JUGANDO CON EL FUTURO: ESTIMULANDO TALENTOS A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS

Karen Bendelman

## RESUMEN

Como educadores y padres usualmente pensamos en los videojuegos en el mejor de los casos como una distracción para los niños y en el peor caso como promotores de violencia y estereotipos negativos. ¿Puede la creación de videojuegos ser una herramienta para desarrollar talentos?

En este trabajo se describe la filosofía de técnicas de enriquecimiento como las “actividades tipo III” y el “Project Approach”. J. Renzulli describe las actividades tipo III como aquellas “en las cuales el estudiante asume el rol de investigador primario; el estudiante piensa, siente y actúa como un profesional”. A continuación se discute la experiencia en la aplicación de estas técnicas a la creación de videojuegos como parte de currículo enriquecido a un alumno de nivel secundario en una escuela para niños con altas habilidades en Austin, Texas, EEUU.

El diseño de videojuegos puede fomentar la preparación de futuros creadores, en lugar de consumidores, de conocimiento.

**Palabras clave:** Enriquecimiento, Project Approach, Actividades tipo III, creatividad, video juegos.



# PLAYING WITH THE FUTURE: DEVELOPING GIFTS THROUGH COMPUTER GAME CREATION

Karen Bendelman

## ABSTRACT

As educators we generally see computer games as a distraction for our students at best, and at worst as promoters of violence and negative stereotypes. Can we think of computer game creation as a talent development tool?

In this paper we describe the philosophy of enrichment techniques including "Type III" activities and the "Project Approach". J. Renzulli defined Type III Enrichment as investigative activities "in which the learner assumes the role of a first-hand inquirer; the student thinking, feeling and acting like a practicing professional". We discuss our experience applying them to videogame creation as part of an enriched curriculum for a middle school student in a private school for gifted learners in Austin, Texas.

Computer game design can encourage the preparation of future producers, rather than consumers, of knowledge.

**Keywords:** Enrichment, Project Approach, Type III, creativity, video games.



## INTRODUCCIÓN

“El principal objetivo de la educación es crear hombres y mujeres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han realizado---hombres que sean creativos, inventores y descubridores, que puedan ser críticos y verificar, y no aceptar, todo lo que se les ofrece”.

Jean Piaget

## REPENSANDO LOS JUEGOS DE COMPUTADORA

La creencia que los juegos de computadora reflejan concepciones negativas y son violentos es común. Agresión, malas palabras, estereotipos negativos sobre mujeres, imaginación limitada y falta de creatividad son términos usados para describir muchos juegos. Algunos estudios (Anderson & Dill, 2000; Gentile, Lynch & Walsh, 2004) muestran que niños que pasan mucho tiempo con videojuegos son más propensos a disminuir el rendimiento escolar, entre otros problemas.

Sin embargo, existe cuantiosa evidencia (Gee, 2007) que los videojuegos pueden ser utilizados positivamente para preparar a los niños para los desafíos de este siglo. Algunos enseñan jugando, motivando a los niños al hacer el aprendizaje a la vez divertido y un reto. Otros desarrollan distintos aspectos intelectuales ya que involucran resolución de problemas, puzzles, etc. Independientemente de su valor educativo, muchos juegos enseñan otras destrezas, como trabajar colaborativamente para lograr un objetivo, tomar riesgos calculados, formulación y ejecución de estrategias, y cómo enfrentar decisiones moral y éticamente complejas. De todas formas, el objetivo de este trabajo no es la búsqueda de videojuegos educativos, sino introducir la creación de juegos de computadora como herramienta para desarrollar talentos.



## CREAR VERSUS CONSUMIR JUEGOS DE COMPUTADORA

En este trabajo se discute la experiencia del trabajo con un niño de 12 años en una actividad de enriquecimiento tipo III, con el objetivo de crear un nuevo videojuego. Como parte del proyecto, el estudiante aprendió de forma no estructurada la creación de historias y personajes interesantes, lógica y programación, el diseño creativo de gráficos, los aspectos que contribuyen a que algunos videojuegos sean exitosos, las bases económicas de los videojuegos (una industria más grande aún que la de Hollywood), y cómo presentar su trabajo en público.

## APRENDER A APRENDER: ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO TIPO III Y EL “PROJECT APPROACH”

El impacto del potencial humano es difícil de medir con un solo número como el cociente intelectual (CI); la historia nos indica que las personas que han realizado las mayores contribuciones son las que han sido productoras de nuevos conocimientos. Estas personas no son recordadas por su alto CI o por haber aprendido bien la lección, sino por su aporte de ideas en diferentes áreas de la actividad humana. Las situaciones de aprendizaje que promueven la superdotación creativo-productiva (Renzulli, 1977) enfatiza el uso y la aplicación de contenido y de procesos de pensamiento orientados a un problema real. El rol del estudiante se convierte de pasivo en activo. El estudiante tiene la posibilidad de investigar por sus propios medios lo que le es relevante aprender.

Las actividades tipo III son parte del Modelo Triárquico de Enriquecimiento (Enrichment Triad Model) desarrollado en (Renzulli, 1977) y están inspiradas en este concepto. Consisten en investigaciones individuales o en pequeños grupos sobre temas reales de interés para el niño; actividades de investigación y producciones artísticas en el cual el aprendiz asume el rol de investigador primario. “Una persona joven pensando, sintiendo y actuando como un profesional del área” (Renzulli & Reis, 1997).



Es una oportunidad para el estudiante para poner en práctica sus intereses, creatividad y conocimiento. También es una manera que el niño mida su compromiso con la tarea o actividad a realizar. La actividad debe incluir un proceso, un producto y contar con una audiencia para compartir los resultados.

Uno de los objetivos es que el niño entienda el contenido y la metodología. El estudiante aprende cómo aprender por sí mismo, considerando aspectos como la organización, los tiempos, y la toma de decisiones durante la investigación. Es un aprendizaje personalizado que lleva al desarrollo de la autoconfianza, la motivación y la creatividad. Finalmente, el producto debe ser novedoso e impactar a la audiencia seleccionada.

El rol del docente consiste en facilitar recursos, orientar al niño durante la investigación, y medir el compromiso e interés del niño.

Otra técnica relacionada es el Project Approach (Chard, 1992), que tiene objetivos similares a las actividades de enriquecimiento tipo III.

El Project Approach (PA) es una forma específica de enseñanza y aprendizaje donde el docente guía a los estudiantes en la realización de un estudio profundo sobre un tema real que sea de interés para el/los niño/s. Los estudiantes son introducidos a la investigación como método para contestar sus preguntas. Son los estudiantes los que formulan sus preguntas y utilizan la investigación para encontrar las respuestas. Esto lleva a que ellos se involucren en su propio aprendizaje. El docente es un facilitador del aprendizaje, ayudando a localizar recursos.

El PA es sensible a los intereses y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y permite exhibir sus fortalezas y talentos. Esta estrategia de enriquecimiento puede utilizarse por niños de cualquier edad, por toda la clase, en grupos pequeños o ocasionalmente de forma individual; y por lo general no suele constituir el currículo educativo completo.

Cuando el docente utiliza el PA de manera satisfactoria, esto resulta en estudiantes motivados e involucrados activamente en su propio aprendizaje.

El PA estimula la creatividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones mientras se trabaja en el proyecto. El niño o grupo de niños adquieren conocimientos relevantes sobre el contenido del tema que eligieron estudiar y los ayuda a construir la auto confianza y a fortalecer las relaciones sociales mientras trabajan con otros.



## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Ace Academy es una escuela privada para niños con altas habilidades en la ciudad de Austin, Texas, en EEUU. Atiende niños desde los 3 hasta los 18 años agrupados según su habilidad.

Ace Academy tiene como objetivo enseñar, apoyar, afirmar y educar individuos que puedan reconocer su potencial intelectual, emocional, social y creativo; ofreciendo un ambiente educativo en donde el niño superdotado pueda explorar y reconocer su talento, e ir más allá de sus límites. Se les ofrece flexibilidad para poner en juego sus ideas y explorar.

En 2010 un estudiante de doce años de edad (lo llamaremos J) había llamado la atención de su maestra por la pasión que demostraba por los juegos de computadora, leyendo en clase sobre ellos e imaginando juegos en su tiempo libre. La docente consideró que J era un buen candidato para realizar una investigación independiente sobre este tema de gran interés para él.

El primer paso fue tener una entrevista con J en la cual la docente estuvo presente, para poder medir su interés y compromiso. J demostró gran entusiasmo en avanzar en sus conocimientos sobre el tema y crear un producto original. Luego fue ayudado a enfocar su interés, decidir que temas investigar y junto con la docente desarrollamos un plan con horarios para que el niño pudiera trabajar en su proyecto.

Como las historias, los proyectos tienen un comienzo, un desenlace y un final. Siguiendo la organización del Project Approach, el proyecto estuvo dividido en tres fases.

### FASE UNO: COMIENZO

En la primera fase del proyecto el/los estudiantes y la docente llevan a cabo discusiones para seleccionar y definir el tema a investigar (Katz & Chard, 1989). Luego que el tópico es seleccionado, los alumnos comienzan a discutir acerca de lo que saben del tema a estudiar; el docente ayuda a los estudiantes a documentar sus ideas. Con ayuda del docente, los estudiantes formulan preguntas basadas en sus experiencias sobre lo que les interesaría investigar durante el proyecto. Los niños discuten posibles respuestas a sus preguntas y el docente documenta sus predicciones.



En esta primera fase J describió ideas y conocimientos previos acerca del tema a estudiar. También planteó preguntas para ser contestadas durante el proyecto y realizó predicciones sobre las posibles respuestas. Las predicciones son un aspecto fundamental de todo proyecto, ya que le permite al niño expresar sus ideas previas, y luego compararlas con las respuestas encontradas.

Ideas previas, preguntas y predicciones fueron plasmadas en un mapa conceptual realizado por J (ver fig. 1), que estuvo presente durante los meses de su investigación en el salón que se utilizó.

Los mapas conceptuales son una parte central del proceso del proyecto, ya que docentes y estudiantes lo utilizan para registrar el progreso de la investigación. En el primer encuentro tuvimos un intercambio de ideas acerca de las preguntas a investigar. J trajo libros que estaba leyendo y también se le recomendaron otros.

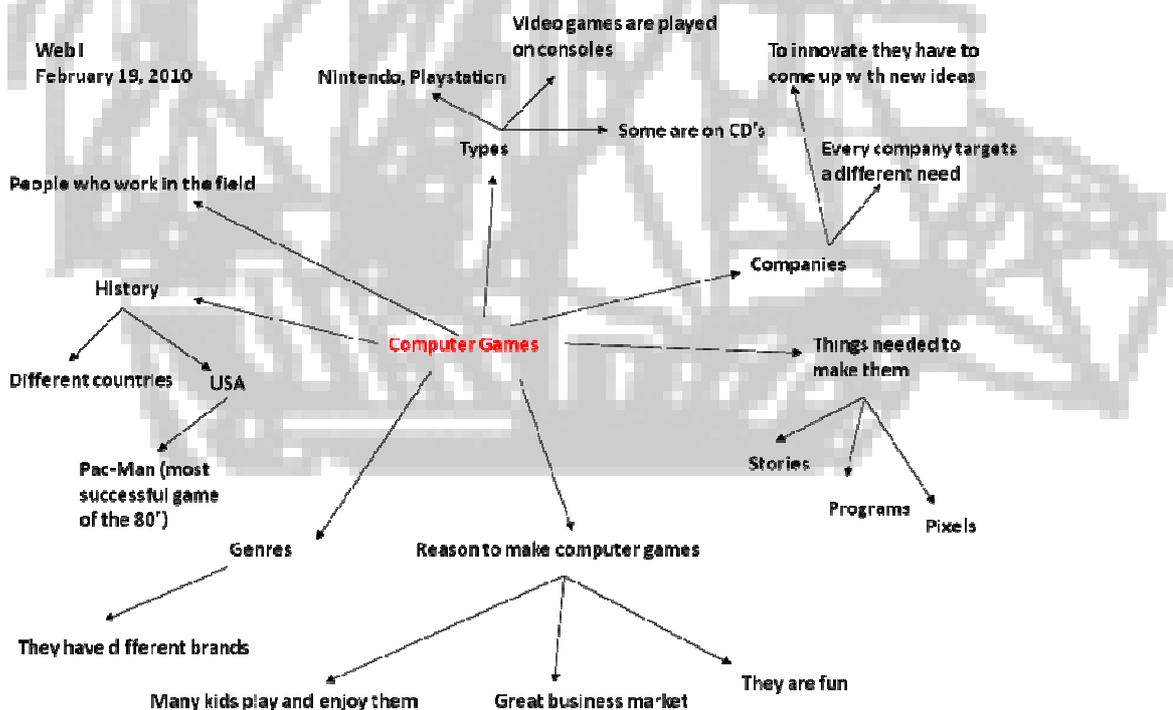


Figura 1: Primer mapa conceptual



Los proyectos se inspiran en el método científico, donde se hacen preguntas para investigar, se realizan predicciones y se utiliza la investigación para corroborar las hipótesis y encontrar las respuestas. Algunas de las preguntas que J desarrolló para investigar incluyeron: ¿qué lleva a un juego de computadora a ser exitoso?, ¿qué hace a una buena historia?, y ¿qué decisiones importantes debe tomar una empresa cuando se crea un juego?

A lo largo de la investigación J también realizó otras preguntas. A medida que su conocimiento sobre el tema avanzaba, formulaba nuevas y más profundas preguntas para investigar.

## FASE DOS: DESARROLLO DEL PROYECTO

Esta es la fase dónde se realiza el trabajo de campo. A lo largo de ella el estudiante va buscando y encontrando respuestas a sus preguntas iniciales, corroborando o desechando sus hipótesis; se comparan las predicciones y suposiciones con la información que se va encontrando y se realizan nuevas y más avanzadas preguntas, a medida que se progresa en la comprensión del tema a estudiar. Se utilizan diferentes fuentes para buscar información como por ejemplo libros, revistas, diarios, sitios web y otros materiales de investigación.

El docente ayuda a localizar y acceder a los distintos recursos y también orienta y ayuda en el proceso de planificación. El docente no es un director, sino un facilitador del aprendizaje. Se considera de gran valor entrevistar a expertos en el área y la visita a distintos lugares, para aprender y buscar información directamente.

La información encontrada se sintetiza en gráficos y tablas. Cada estudiante es responsable de representar lo que está aprendiendo de distinta forma, como puede ser la edición de una revista, una representación dramática, documentación de un experimento, el desarrollo de un sitio web o de una película (utilizando herramientas como iMovie o Movie Maker), una presentación en Powerpoint, libros de historietas, etc.

A medida que el proyecto avanza, el niño aprende a utilizar la investigación como método para responder sus interrogantes y toca diferentes áreas curriculares.



En todos los encuentros J tenía una computadora y libros que utilizaba en su investigación. Nos juntábamos dos veces por semana durante dos horas dentro del horario escolar, en asignaturas en las cuales estaba avanzado y ya había adquirido los contenidos requeridos. De todas maneras J avanzaba en su proyecto en sus tiempos libres en la escuela y en su casa.

Durante los siguientes encuentros estudió la historia de los juegos de computadora y qué hace que algunos sean tan exitosos. En otros encuentros estudió sobre los distintos géneros y buscó ejemplos de cada uno para ayudar a comprenderlos, ver las diferencias con otros géneros y a generar conexiones.

Libros, revistas e Internet pueden no ser suficientes para responder a todas las interrogantes y para conocer en profundidad un tema; la entrevista a expertos y la visita a distintos lugares para recabar información es una parte importante de esta segunda fase. J decidió que quería visitar una empresa de desarrollo de juegos de computadora, para poder aprender como trabajan y entrevistar programadores de la compañía. Visitamos la empresa “Red Fly Studio” en la ciudad de Austin, en EEUU. Red Fly Studio es una empresa creada por un grupo independiente de programadores. Ha creado juegos como Thor, Capitán América, los Cazafantasmas para Nintendo Wii, etc.

Antes de la visita a la empresa de juegos, J formuló preguntas para hacer a los programadores y trabajadores en la empresa. Estaba interesado en la historia de la compañía, estrategias para usar la creatividad en los juegos, los roles de los diseñadores y programadores, y el software que usan para crear juegos.

Durante la visita al estudio, recorrimos las diferentes secciones y conocimos profesionales con diferentes roles en la empresa. A J le gustó la atmósfera casual de la compañía, en especial la vestimenta de los empleados y el ambiente relajado.



**Figura 2: J visita Red Fly Studio**



En nuestro encuentro posterior a la visita, hicimos una revisión resaltando los aspectos más importantes. J resaltó la experiencia de conocer un lugar donde se crean videojuegos, la división de labores y la importancia de divertirse mientras crean juegos. También destacó el discutir ideas con colegas y el tomar ideas de otros juegos para inspirar nuevas.

Unos meses después de esta visita, J fue contactado por Red Fly Studio para probar y dar su opinión sobre un nuevo juego que estaban desarrollando. Acompañé nuevamente a J y observé que todos los niños convocados eran abiertos y críticos. Los programadores y directores de la empresa tomaban nota de los comentarios que los niños hacían. En esta oportunidad la empresa le mostró a J la importancia de recibir opinión de los consumidores de su producto cuando se desarrolla un nuevo juego.

Luego de formular preguntas, realizar predicciones, buscar datos e información en libros, Internet y revistas, visitar una compañía de juegos y conocer a expertos en el área, y actualizar sus preguntas con nuevos conocimientos, J decidió crear un juego de computadora como producto final de su proyecto.

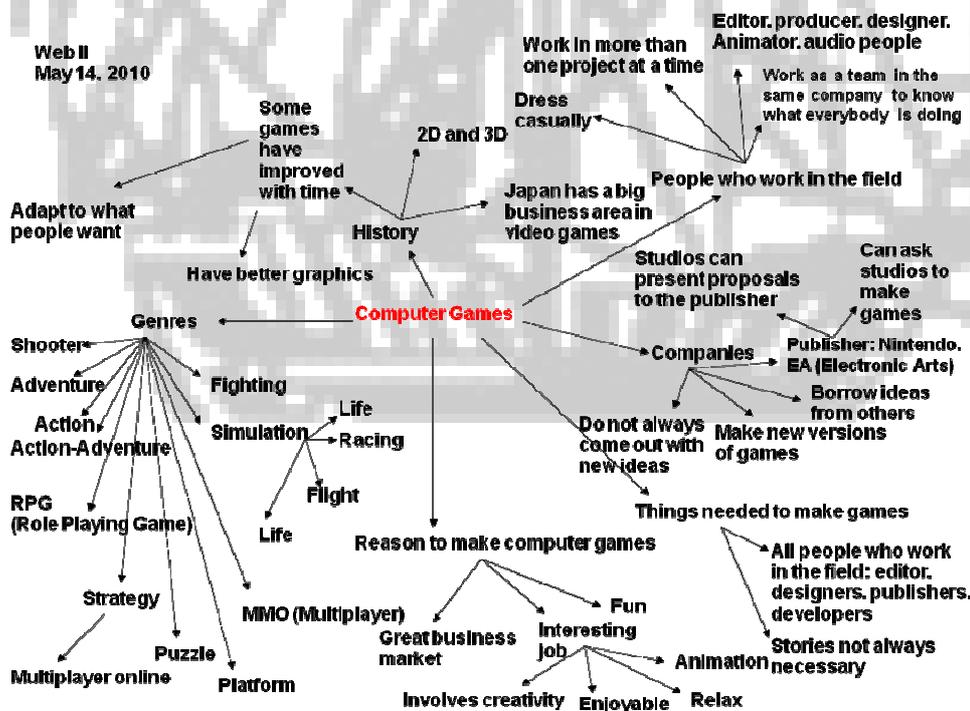


Figura 3: Mapa conceptual final



Pensó cinco ideas para su juego y creó un cuestionario para recabar opiniones de compañeros y amigos. Seleccionó la idea más votada. Llamó a su juego “Jack”. Jack es la historia de un héroe que debía vencer enemigos y atravesar obstáculos para rescatar a la princesa del palacio. Utilizó todos los datos recabados durante la investigación, la información de la visita y los expertos, para crear su propio juego.

Decidió que su juego estaría dentro del género “plataforma”. Aprendió que estos juegos son divertidos, fáciles de hacer y un poco adictivos. Algunos juegos de ésta categoría famosos son Mario Bros y Sonic.

J comenzó a buscar y aprender a utilizar un software para crear su juego. Comparó distintos programas de acuerdo a las opciones y facilidad de uso de cada uno, hasta que finalmente decidió utilizar el programa “Game Maker” de la empresa de juegos YoYo, el cuál cuenta con una versión gratuita y fácil de utilizar. Es un programa que permite al usuario crear un juego de computadora sin escribir código, a través de la organización de íconos en la pantalla. Estos íconos representan acciones que pueden ocurrir en un juego, como ser movimiento, dibujo básico y el control de estructuras. Este programa permite crear juegos para Windows, Mac, iPhone, Android y navegadores de Internet.



**Figura 4: J presenta resultados a su clase**

Como parte de este proceso, J tocó de forma no estructurada varias áreas curriculares, incluyendo ciencia y tecnología, matemática, lenguaje, arte y ciencias sociales.



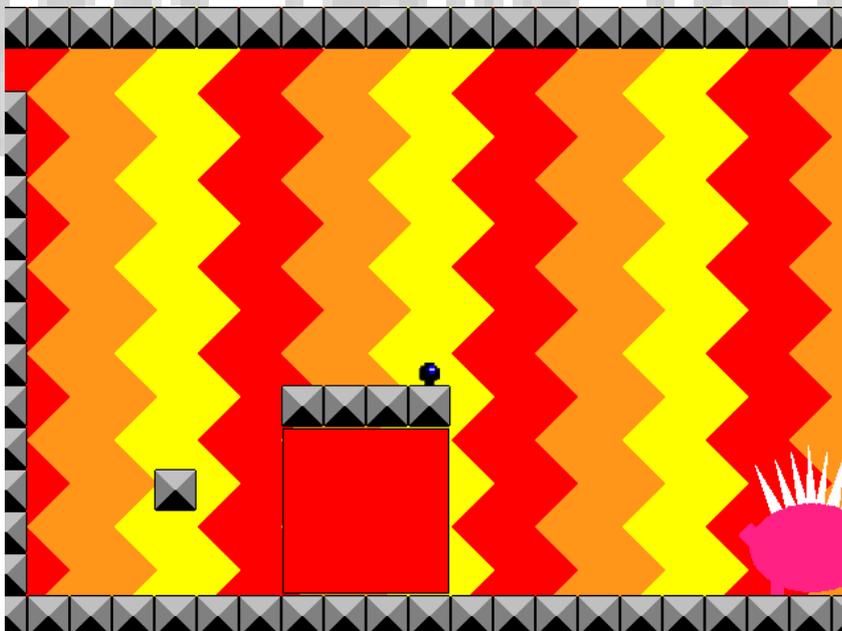
## FASE TRES: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Esta es la conclusión y última fase del proyecto. Es el momento en el cual los niños se toman el tiempo para resumir y procesar toda la información recabada, incluyendo la revisión de las tablas, gráficos y representaciones de la nueva información. Los estudiantes deciden cuál de esta información quieren compartir con familiares y amigos (en el PA se le llama evento de culminación).

Además es el momento en el cuál se realiza el segundo y último mapa conceptual (ver fig. 3). El docente ayuda al estudiante a comparar el mapa conceptual realizado antes de comenzar el proyecto con este último y a reconocer los conocimientos adquiridos durante la investigación.

**Figura 5: Una de las escenas de "Jack"**

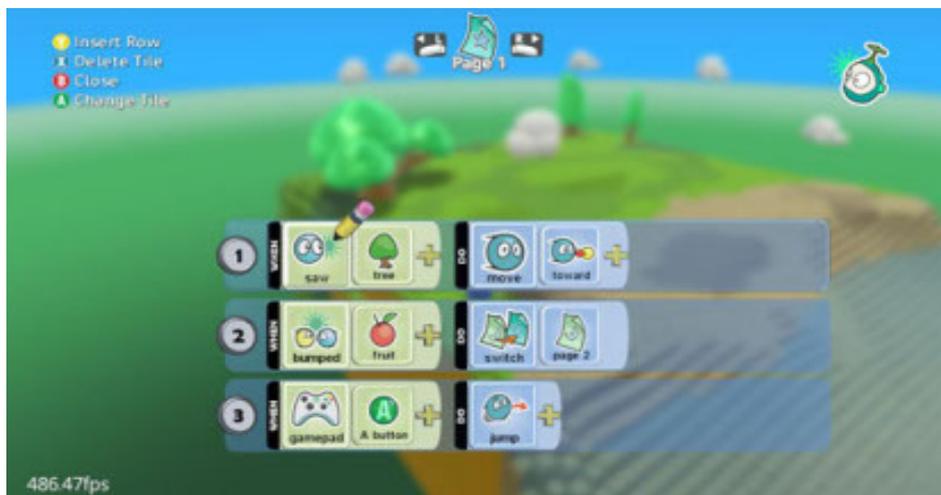
Comparando ambos mapas conceptuales se puede ver como el conocimiento de J con respecto al tema aumentó considerablemente.



Además de compartir el juego que desarrolló, J decidió crear una presentación en el programa Powerpoint, para mostrar a sus compañeros los aspectos más relevantes aprendidos durante su investigación (ver fig. 4).



Uno de los objetivos de este tipo de actividades es inspirar la auto-confianza, a través de la creación de un producto final de alta calidad. J es un niño muy inteligente pero tímido. Era difícil para él poder socializar en algunas situaciones. A pesar de ello, demostró una gran confianza y seguridad al momento de presentar su proyecto a sus compañeros y hasta disfrutó la experiencia. El proyecto lo llevó a hacerse popular entre sus compañeros; todos querían hablar con él y preguntarle sobre su proyecto. También le pedían que les permitiera jugar con su juego y que les enseñara como usar el software para crear nuevos juegos.



crédito: koduclub.org

**Figura 6: Interfaz de Kodu permite programar visualmente**

## OTRAS HERRAMIENTAS

Game Maker no es la única herramienta disponible para proyectos de creación de videojuegos. Explorer Elementary es una escuela primaria donde concurren niños desde kindergarten a quinto grado en el estado de Michigan, EEUU. Esta escuela creó “Kodu Club”, un programa de enriquecimiento fuera del horario escolar, donde los estudiantes aprenden como crear juegos de computadora utilizando el software llamado “Kodu”. Este programa fue desarrollado por la sección de investigación de la empresa Microsoft.

En Kodu Club se vincula el programa Kodu con el proceso de escritura y todo el grupo realiza un ejercicio de lluvia de ideas para crear los elementos de la historia. Luego los estudiantes dedican seis semanas a desarrollar un juego.



El programa Kodu puede ser utilizado por niños desde ocho años en adelante. Kodu hace posible el diseño avanzado de un juego de una manera simple, intuitiva y directa. Inicialmente el programa fue diseñado para enseñar programación de computadoras y lógica a niños.

Existen otros programas que también fueron diseñados para ser utilizados por niños para crear juegos como por ejemplo Scratch (<http://scratch.mit.edu/>) y Alice (<http://www.alice.org/>).



Renzulli, 1978

**Figura 7: Concepto de los tres anillos de la superdotación**

## CONCLUSIÓN

Creando videojuegos los niños aprenden habilidades que van a aplicar en el futuro mientras se divierten, pero además es una gran oportunidad para demostrar habilidades intelectuales superiores. Los niños pueden investigar la historia y el mercado de los juegos de computadora; pueden desarrollar habilidades para la resolución de problemas al crear el juego y enfrentarse a diferentes obstáculos; van a avanzar en escritura, al crear una historia creativa y coherente para el juego. Además pueden expresar habilidades artísticas al diseñar los personajes y las escenas. En el proceso de crear el juego pueden desarrollar destrezas como la programación de computadoras, habilidades de pensamiento lógico, etc.



El proceso de diseño de videojuegos también implica el desarrollo y la aplicación de la creatividad. El diseño visual del juego, la creación de los personajes, la puesta en escena, la historia y los problemas que los personajes tendrán que resolver, requieren de poner en práctica la creatividad.

Pero una de las lecciones más importantes que el niño va a aprender es a comprometerse con la tarea. Crear juegos es difícil, requiere de paciencia, perseverancia y de mucho trabajo y dedicación. El niño va a tener un objetivo claro que lo va a motivar, pero va a aprender una lección de gran valor: cualquier cosa que valga la pena lograr requiere esfuerzo. El producto final del proyecto, el reconocimiento de otros compañeros, la retroalimentación que se crea, así como el sentimiento de logro, aumenta la autoconfianza en el niño y hace que toda esta dedicación y esfuerzo valga la pena.

En (Renzulli, 1978) se describe el concepto de los tres anillos (ver fig. 7). Renzulli habla de comportamientos superdotados que se dan en la intersección de a) habilidad superior al promedio, b) creatividad y c) compromiso con la tarea. La creación de videojuegos es una herramienta que facilita desarrollar estos comportamientos, y prepara a los niños para ser los productores de conocimiento y nuevos medios de comunicación del futuro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, C. & Dill, K. (2000): Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772-790.

Chard, Sylvia C. (1992): *The Project Approach: A Practical Guide for Teachers*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Printing Services.

Gee, J.P. (2007): *Good video games and good learning: collected essays on video games*. New York: Peter Lang.

Gentile, D.A.; Lynch, P.J.; Linder, J.R.; & Walsh, D.A. (2004): The effects of violent video game habits on adolescent aggressive attitudes and behaviors. *Journal of Adolescence*, 27, 5-22.

Katz, L.G. & Chard, Sylvia C. (1989): *Engaging children's minds: The project approach*. Greenwich, CT: Ablex. ED 407 074.



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



IX CONGRESO IBEROAMERICANO  
SUPERDOTACIÓN  
TALENTO Y CREATIVIDAD  
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

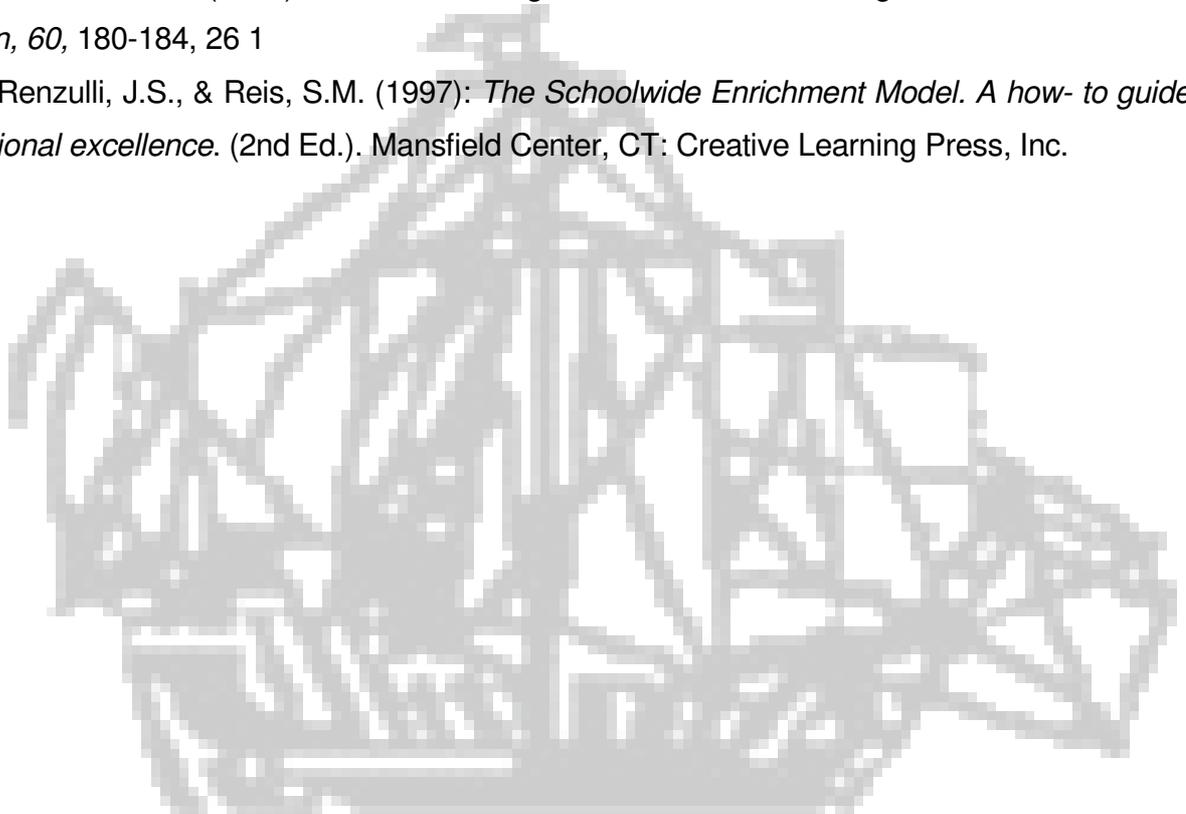
Katz, L.G. (1994): *The project approach*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Katz, L.G & Chard, S.C. (2000): *Engaging children's minds: The project approach*. (2nd ed.) Stamford, CT: Ablex.

Renzulli, J.S. (1977): *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. (1978): What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 26 1

Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1997): *The Schoolwide Enrichment Model. A how- to guide for educational excellence*. (2nd Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.





# TEST CIENTÍFICO DE SCREENING PARA ALUMNOS CON SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL

Yolanda Benito Mate

## INTRODUCCION

El **Test científico de Screening para alumnos superdotados ‘Huerta del Rey’, Aplicación del Raven Color (CPM)**”, fue presentado en el IX Congreso Iberoamericano “Superdotación, Talento y Creatividad”, en Buenos Aires (Octubre, 2012).

El Test Científico de Screening: “Test científico de Screening para alumnos superdotados ‘Huerta del Rey’, Aplicación del Raven Color (CPM)”, ha sido desarrollado por el Equipo de Investigación ‘Huerta del Rey’, Yolanda Benito, Dra. en Psicología; Jesús Moro, Dr. en Medicina; Dr. Juan A. Alonso, Dr. en Ciencias de la Educación y Susana Guerra, Doctoranda.

El test de Screening de Identificación Temprana de alumnos superdotados de 4, 5 y 6 años, fue traducido a 6 lenguas y validado en 6 países, a través de sus respectivos Ministerios, Organismos y Universidades, propiciando avances notables en la identificación y educación de los alumnos con superdotación intelectual y repercutiendo también en las legislaciones educativas de los países.

En la actualidad, hemos creado un nuevo test de screening para alumnos de 6, 7 y 8 años: “Test científico de Screening para alumnos superdotados ‘Huerta del Rey’, Aplicación del Raven Color (CPM)”, que consideramos amplía de forma significativa las posibilidades de identificación de estos alumnos.



# SCIENTIFIC SCREENING TEST FOR GIFTED CHILDREN

Yolanda Benito Mate

## INTRODUCTION

The **“Huerta del Rey” Scientific Screening Test for gifted children, an Application of the Raven Color Test (CPM)**, presented at the IX Latin American Congress: “Giftedness, Talent and Creativity”, in Buenos Aires (October, 2012).

The Scientific Screening Test: The “Huerta del Rey” Scientific Screening Test for gifted children, an Application of the Raven Color Test (CPM), has been developed by the “Huerta del Rey” Research Team composed of: Yolanda Benito, Doctor in Psychology; Dr. Jesús Moro, M.D.; Dr. Juan A. Alonso, Doctor in Educational Sciences and Susana Guerra, Doctoral thesis student.

The Early Identification Screening Test for gifted children of 4,5 and 6 years, was translated into 6 languages and validated in 6 countries by their respective Ministries, Organizations and Universities and led to notable advances in the identification and education of gifted children and also had an impact on the educational legislation of those countries.

We have now created a new screening test for 6, 7 and 8-year old children: “The Huerta del Rey Scientific Screening Test for gifted children, an Application of the Raven Color Test (CPM)” which we consider significantly extends the possibilities for identifying these children.



## 1.- Fases del proceso de identificación:

### Nominación y/o screening

Esta fase pretende apreciar de una forma económica tanto en el tiempo como en el costo, qué alumnos pueden ser candidatos para el proceso de diagnóstico.

### Diagnóstico - Selección

Permite seleccionar qué niños requieren un programa educativo adaptado. Es necesaria la valoración individualizada. El objetivo es planificar la educación del alumno.

## 2.- ¿Qué es un test de screening?

Un test de screening, por ejemplo en el ámbito sanitario (cribaje o prueba de detección), es un test que se realiza para identificar la presencia de una enfermedad o factor de riesgo para una enfermedad, por lo general entre personas asintomáticas (aquellos que no han manifestado síntomas de una enfermedad).

De esta manera, algunos de los factores de riesgo para una enfermedad los podemos detectar temprano, lo que permite el tratamiento precoz o la prevención.

Las pruebas de screening o de detección son ampliamente utilizadas en la Medicina como parte del examen periódico de salud.

Por ejemplo, dentro de la Salud Pública se realizan pruebas de mamografía para detectar el cáncer de mama en las mujeres, o pruebas como el PSA o sus derivados, para detectar el cáncer de próstata en el hombre.

Los tests de screening son necesarios como pruebas de detección o cribaje, porque no sería conveniente ni adecuado ni posible, por ejemplo, realizar a todos los hombres una biopsia prostática para descartar o confirmar el cáncer de próstata. Supondría unas molestias innecesarias y un coste médico difícilmente asumible.



Las pruebas de screening tanto en el ámbito de la medicina como en el ámbito educativo, son la primera fase de la evaluación y tienen como objetivo el llegar a toda la población.

Los alumnos en el caso de la educación y los sujetos en el caso de la medicina que dan positivo en el test de screening son sometidos posteriormente a otras pruebas para realizar el diagnóstico definitivo.

### 3.- Condiciones que se deben de exigir a un test de screening:

- Validez diagnóstica: Sensibilidad y especificidad.
- Eficiencia: valores predictivos positivos y negativos (Razón de probabilidad).
- Reproductividad.
- Seguridad: no causar daño.

#### 3.1.- Validez: Sensibilidad y Especificidad.

**Sensibilidad:** es la probabilidad de clasificar correctamente a un individuo enfermo como enfermo. La sensibilidad es, por lo tanto la capacidad del test para detectar la enfermedad.

**Especificidad:** es la probabilidad de clasificar a un sujeto sano como sano.

Por ejemplo, la Sensibilidad del tacto rectal para detectar el cáncer prostático es de 56'56%. La capacidad de detectar la enfermedad es del 56'56%.

Es decir, el 43'44% que efectivamente tienen cáncer presentaban tactos normales. La prueba identificó correctamente el 56'56% que tenían cáncer de próstata.

La Validez del tacto rectal como test de screening para detectar el cáncer prostático no es muy buena dada la baja sensibilidad (56'56%), el 43'44% de los pacientes que tenían cáncer presentaban tactos normales.

Claramente ello indica la necesidad de utilizar otros marcadores más sensibles, como el PSA o sus derivados.

Resulta obvio que lo ideal sería trabajar con pruebas de screening de alta sensibilidad y especificidad, pero esto no siempre es posible.



Otro ejemplo, lo podemos encontrar en los Controles de drogas de la DGT (Dirección General de Tráfico) en fluido oral. El objetivo inicial de la DGT, para su test de screening, fue fijado en la obtención de una sensibilidad y especificidad por encima del 80%, para todas y cada una de las 13 sustancias seleccionadas.

Los valores de sensibilidad y especificidad definen la exactitud de la prueba.

### 3.2.- Eficiencia: valores predictivos positivos y negativos (Razón de probabilidad).

La Eficiencia consiste en dar respuesta a la pregunta ¿qué probabilidad tienes de acertar con este test? Este dato nos lo ofrece la razón de probabilidad que tiene la ventaja de que relaciona la sensibilidad y la especificidad de la prueba en un sólo índice.

Esto permite utilizarlo como índice de comparación entre diferentes pruebas de screening de un mismo tipo.

### 3.3.- Reproductividad.

La Reproductividad es la capacidad del test para ofrecer los mismos resultados cuando se repite su aplicación en circunstancias similares.

Es conveniente que el test de screening sea sencillo de aplicar, aceptado por la población en general y económicamente sea soportable.

## 4.- ¿Por qué es importante y necesaria la aplicación del Test de Screening “Test científico de Screening para alumnos superdotados ‘Huerta del Rey’, Aplicación del Raven Color (CPM)” para la detección de los alumnos con superdotación intelectual?

4.1.- La identificación de los alumnos supone la **equidad en la educación** y posibilita considerar el Artículo 29 de la Convención de los **Derechos del Niño**: “1. *Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:*



*a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades...”.*

#### 4.2.- Los estereotipos por parte de los profesores a la hora de nominar a los alumnos.

Según el documento editado por El Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid en el ámbito mundial está recogido que los profesores sólo identifican de forma correcta al 50% de los alumnos superdotados.

En Madrid los profesores identificaron el 44% de estos alumnos. Por otra parte, identificaron como superdotados el 97%, que no lo eran.

4.3.- En la actualidad, de la revisión bibliográfica nacional e internacional y sus respectivos manuales, aunque muchos son los tests que se comercializan y publicitan como posibles tests de screening para superdotados (WNV y NNAT de Naglieri, SAGES, K-BIT, EDAC, BADYG, etc.) y existen numerosos cuestionarios para padres y profesores (Cuestionario Arocas, Martínez y Regadera, o el Cuestionario de Pérez y López), pero sólo dos tests cumplen con los criterios científicos de validez de un test de screening: las Escalas GATES y el Test de Screening con base Empírica para la Identificación Temprana de niños de 4, 5, 6 años con sobredotación intelectual, siendo este último el único del que queda constancia que ha sido validado internacionalmente. En el caso de las Escalas GATES no se aporta el dato sobre la eficiencia del test (Razón de Probabilidad Diagnóstica).

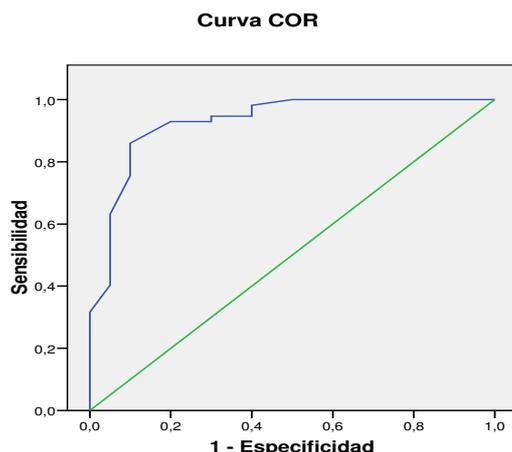
## 5.- Criterios de Validez

El “Test científico de Screening para alumnos superdotados ‘Huerta del Rey’, Aplicación del Raven Color (CPM)”, ofrece los siguientes **Criterios de Validez**:

- **La sensibilidad es de 82’4%** (Intervalo de Confianza al 95%, se sitúa entre el 72’52% y 92’28%). El método de screening permite identificar el 82’4% de los niños con superdotación intelectual.



- La especificidad es de 90% (Intervalo de Confianza al 95%, se sitúa entre el 76'85% y 100%). La especificidad o capacidad de detectar como negativos a los niños no superdotados intelectualmente, es del 90%.



Los segmentos diagonales son producidos por los empates.

#### Área bajo la curva

Variables resultado de contraste: Raven 1

Área	Error típ.(a)	Sig. asintótica(b)	Intervalo de confianza asintótico al 95%	
			Límite superior	Límite inferior
,929	,036	,000	,858	1,000

El "Test científico de Screening para alumnos superdotados 'Huerta del Rey', Aplicación del Raven Color (CPM)", este test de cribaje para alumnos superdotados intelectualmente, **elimina el 88% de la muestra.**

Sólo superan el test el 12% de los alumnos a los que se les ha aplicado. Esto supone que para la segunda fase sólo pasa un pequeño porcentaje, por lo que sólo hay que hacer la Evaluación Psicopedagógica a ese 12% de los alumnos; de ahí que el método sea económico y sencillo de aplicar.

Por ejemplo, si se aplicara el test de screening a 100 alumnos, darían positivo al screening 12 de ellos.



Este test de cribaje para alumnos superdotados intelectualmente elimina el 88% de la muestra. Sólo superan el test el 12% de los alumnos a los que se les ha aplicado (ahorro efectivo de trabajo para diagnóstico de alumnos con superdotación intelectual), el método de cribaje no capta a todos los superdotados de la colectividad (en principio capta a 2 de cada 3), por lo tanto, es un método de aproximación al diagnóstico.

Tabla. Relación entre I.C.G (Índice de inteligencia general de la escala Wechsler (WISC-IV) y Raven Color (I.C.G. – Superdotados  $\geq 130$ ).

Pronóstico sobre una muestra de un colectivo general con un 2'5 – 3% de alumnos con superdotación intelectual.

	Superdotados	No superdotados	
Screening +	2	10	12
Screening -	1	87	88
TOTAL	3	97	100

La **Razón de Probabilidad Diagnóstica** (Razón de Verosimilitud o Likelihood Ratio) es de 8'24. Por cada niño mal clasificado que se elija se acertará 8 veces más.

## CONCLUSIÓN

Este Método de Screening proporcionado es extremadamente sencillo, objetivo y fiable. Además, otra ventaja es el coste mínimo económico puesto que, salvo los recursos humanos necesarios, el único material que se requiere son los ejemplares del Test Raven Color (CPM).



El Test de Raven Color es ampliamente conocido y aceptado en todos los países. Es un test libre de influencias culturales apto para aplicar a niños de baja clase social, minorías étnicas, con dificultades auditivas, dificultades de aprendizaje, dificultades motoras, dificultades del lenguaje o para aquellos alumnos que no conocen el idioma del país.

No existen barreras de idioma ni culturales, el “Test científico de Screening para alumnos superdotados ‘Huerta del Rey’, Aplicación del Raven Color (CPM)”, posibilita la detección de alumnos con posible superdotación intelectual de 6, 7 y 8 años en minorías étnicas, niños con problemas auditivos, con dificultades del lenguaje, niños con dificultad de aprendizaje, niños con dificultad motora y también es válido para alumnos de baja clase cultural y para aquellos que desconozcan el idioma del país.

En este momento este test de Screening, consideramos que es el mejor sistema de detección para los alumnos con superdotación intelectual de 6, 7 y 8 años.

El Test de Screening será publicado en español e inglés en un número especial de la Revista Ideación.

**La revista Ideación está incluida en:**

- \* La Base de Datos del ISOC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas del Ministerio de Educación (CSIC).
- \* Bibliografía del Boletín de Documentación del Servicio del CIDE, Ministerio de Educación de España.
- \* Base de Datos PSICODOC del Colegio Oficial de Psicólogos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002): Protocolo de detección de sobredotación intelectual. Educación Infantil (de 4 a 6 años). Consejería de Educación y Cultura de la Generalitat Valenciana.

Artola, T; Mosteiro, P; Barraca, J; Ancillo, I; y Pina, J. (2003): **EDAC: Escala de Detección de Alumnos con Altas Capacidades**. Ed. Albor-Cohs.

Benito, Y. y Moro, J. (1997): **Proyecto para la Identificación Temprana de Alumnos Superdotados**. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.



Benito, Y. y Moro, J. (2002). **Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual.** Madrid, Psymtec Material Técnico.

Comunidad de Madrid (2003): **La educación del alumno superdotado.** Documento del Defensor del Menor. CAM, Madrid.

Dirección General de Tráfico, DGT (2011): **Prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas en conductores españoles.** Druid-Project WP2Ob. Observatorio Nacional de Seguridad Vial.

Gilliam, J.E.; Carpenter, B.O. & Christensen, J.R. (1996): **GATES, Gifted and Talented Evaluation Scales.** Pro-ed, Austin, TX.

Johnsen, S.K. & Corn, A.L. (2001): **SAGES-2, Screening Assessment for Gifted Elementary and Middle School Students.** Pro-ed, Austin, TX.

Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (1990): **K-BIT, Test Breve de Inteligencia de Kaufman.** American Guidance Service, Minnesota.

Martínez (2009): Cuestionario de detección de competencias y estilos de aprendizaje.

Naglieri, J.A. (2007): **NNAT2, Naglieri Nonverbal Ability Test, Second Edition.** Pearson, San Antonio, TX.

Pérez, L. y López, C. (2007): Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (3-4 años), (5-8 años) y (9-14). *Hijos inteligentes ¿educación diferente?*. Editorial San Pablo, Madrid.

Pita, S. y Pértegas, S. (2003): **Pruebas diagnósticas: Sensibilidad y especificidad.** Complejo Hospitalario Universitario de A Coruña.

Raven, J. C. (1976): **Coloured Progressive Matrices: sets A, Ab, B.** Oxford: Oxford Psychologists Press Ltd.

Raven, J. (1976). **Standard Progressive Matrices: sets A, B, C, D, & E.** Oxford: Oxford Psychologists Press Ltd.

Raven, J.; Raven, J.C. & al. (2000). Section 3 Standard progressive matrices (including Parallel and Plus versions). Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Oxford: Oxford Psychologists Press Ltd.

Renzulli, J. & al. (2001): **Scales for rating the behavioural characteristics of superior students** (manual, escalas traducidas y adaptadas por Alonso, J.A.; Benito, Y.; Pardo, C. y Guerra, S. Amarú Ediciones, Salamanca.



**FICOMUNDYT**  
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS  
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO



**IX CONGRESO IBEROAMERICANO  
SUPERDOTACIÓN  
TALENTO Y CREATIVIDAD**  
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

Wechsler, D. & Naglieri, J.A. (2006): **WNV, Escala No Verbal de Aptitud Intelectual de Wechsler**. Pearson (versión española, 2011), Madrid.

Wechsler, D. (2005): **Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (version española)**. Corral, S. y otros, TEA Ediciones, Madrid.

Yuste, C. (2002): **BADYG-E1**, Manual Técnico. CEPE, Madrid.





**FICOMUNDYT**  
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS  
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO



**IX CONGRESO IBEROAMERICANO  
SUPERDOTACIÓN  
TALENTO Y CREATIVIDAD**  
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina



# COMUNICACIONES LIBRES



# O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM O MUNDO: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**Maria Vitoria Campos Mamede Maia**

(Universidade Federal do Rio de Janeiro\_PPGE, Brasil)

**Alessandra Avila Amaral** (UNIRIO-UFRJ\_PPGE, Brasil)

## RESUMO

O objetivo deste artigo é, a partir da observação feita às oficinas de robótica oferecidas pelo Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAHSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF), analisar como o lúdico pode ser um facilitador na construção de um vínculo e de uma interação entre o ensinante e o aprendente, facilitando a interação social dos alunos – crianças, atendidos por este programa analisado, com os alunos – licenciandos, que frequentam a disciplina oferecida pelo programa. Tentar-se-á fazer uma relação entre o que foi percebido e pesquisado nestas aulas e a questão da formação de professores em relação a estarem abertos para o lúdico como metodologia de trabalho, seja de ensino ou de aprendizagem.

**Palavras-Chaves:** superdotação, formação de professores, espaço lúdico, processo de ensino-aprendizagem.



# THE LUDIC AS AN INSTRUMENT FOR BUILDING BONDS WITH THE WORLD: REFLECTIONS ON THE RELATION OF THE STUDENTS WITH HIGH SKILLS/GIFTED AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS

**Maria Vitoria Campos Mamede Maia**

(Universidade Federal do Rio de Janeiro\_PPGE, Brasil)

**Alessandra Avila Amaral** ( UNIRIO-UFRJ \_PPGE, Brasil)

## ABSTRACT

This article is from the observation made robotics workshops offered by the Program to Assist Students with High Abilities / Giftedness (PAAAHSD), Universidade Federal Fluminense (UFF), to analyze how the play can be a facilitator in the construction of a bond and an interaction between teacher and learner, facilitating social interaction of students, children served by this program discussed with the students - undergraduates attending a course offered by the program. Try yourself to make a connection between what was perceived and researched in these classes and the issue of teacher training in relation to be open for play as a methodology of work, whether teaching or learning.

**Keywords:** giftedness, teacher training, play area, teaching-learning process.



## INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância do lúdico como metodologia na docência para que possamos, por meio do mesmo, incluir os alunos que, por razões várias, não estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem da melhor forma possível, seja por que possuem barreiras para aprendizagem, seja por que possuam disfuncionalidades, seja por que aprendem rápido demais e são por demais criativos. Todos esses alunos nos trazem uma questão: como trabalhar com eles? Postulamos que este trabalho deve ser pautado principalmente numa relação e num trabalho lúdicos já que o brincar faz parte do processo de subjetivação do ser humano, é o brincar que estabelece uma área de manobra (WINNICOTT, 1975) para o ser humano poder descansar quando o mundo real o exige demais.

Propo-mo-nos analisar as oficinas de robótica propostas pelo Programa de Atendimento a Aluno com Altas Habilidades e Superdotação (PAAHSD) realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) como um espaço no qual o jogo tem uma função *significante*, isto é, *encerra um determinado sentido* (HUIZINGA, 2009) e engendra um movimento de construção de autoria de pensamento, tanto por parte dos alunos licenciandos que fazem a disciplina oferecida pela Faculdade de Educação na qual ocorre a parceria com o PAAHSD, assim como nas crianças com superdotação e altas habilidades que participam das oficinas de robótica do PAAHSD.

O PAAHSD tem realizado atendimento desde 1992. Sua idealizadora e coordenadora é a Professora Doutora Cristina Maria de Carvalho Delou. Este é um projeto de extensão, pesquisa e ensino no quais alunos da graduação de Pedagogia e Licenciaturas da UFF têm a oportunidade de ter contato com as crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação e, a partir disso, pensarem em intervenções pedagógicas possíveis/legais para que tais sujeitos sejam devidamente estimulados em relação a seus potenciais. Atualmente este projeto acontece junto à disciplina intitulada SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação na qual é reservado um tempo



específico, dentro do espaço da sala de aula de tais graduandos, quando os alunos com altas habilidades/superdotação adentram o espaço universitário. O PAAHSD figura como proposta de Atendimento Educacional Especializado ao aluno com altas habilidades e superdotação conforme preconizado pelo Decreto 7611 de 18 de novembro de 2011 no qual, acontecem práticas de enriquecimento e aprofundamento a partir de oficinas de robótica, artes e ciências.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à metodologia, esta pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico, sendo a mesma um estudo de caso conforme os pressupostos de YIN (2010). O arcabouço teórico que nos norteou nesta pesquisa de campo e igualmente na análise dos dados coletados foram os pressupostos teóricos sobre o lúdico (AIZECANG, 2005; HUIZINGA, 2000; MAIA, 2007, 2011, 2012); as construções teóricas de Landau (2002) para a superdotação e o lúdico; o pensamento de RENZULLI (1986, 2002) sobre superdotação e a análise das políticas públicas sobre altas habilidades e superdotação na perspectiva da inclusão (SANTOS, 2008, 2009). Acreditamos ser este o desenho mais adequado para analisarmos como e por que as aulas da disciplina objeto desta pesquisa contribuíram para uma melhor formação de educadores capazes de identificar alunos com altas habilidades/superdotação a partir da experiência lúdica vivenciada pela proposta das oficinas de robóticas.

Nosso objetivo foi analisar como o lúdico pode ser um facilitador na construção de uma interação entre professor e o aluno, que neste caso seriam entre alunos-licenciandos e os alunos-crianças que frequentavam esta disciplina no segundo semestre do ano de 2011. Tentar-se-á fazer uma relação entre o que foi percebido e pesquisado nestas aulas e a questão da formação de professores em relação a estarem abertos para o lúdico como metodologia de trabalho, seja de ensino ou de aprendizagem.

A partir do estudo de caso, vimos a possibilidade de uma investigação empírica de fenômenos dentro de seu contexto real. Foi feita uma observação participante das aulas dessa disciplina por uma das autoras deste artigo entre agosto a novembro de 2011, tendo a mesmo recebido o devido consentimento para tanto. Os sujeitos desta pesquisa foram os 47 discentes



da disciplina, 5 alunos da educação básica que participavam das oficinas de robótica para realização de observação propostas pela disciplina, 4 responsáveis, 2 bolsistas do Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAHSD) e 1 docente titular da disciplina. A escolha das aulas da disciplina 000247 ocorreu pelo fato de ela ter como proposta a observação dos discentes da graduação aos alunos que eram atendidos pelo PAAAHSD por meio das oficinas de robótica, nas quais foram observadas as características do lúdico como espaço de formação da subjetividade e objetividade tanto dos discentes de Pedagogia e os de Licenciaturas, como dos alunos que são atendidos pelo PAAAHSD.

Com este artigo e os dados analisados pretendemos defender a visibilidade das crianças com superdotação/altas habilidades no cenário educacional brasileiro e igualmente lutar por uma formação de professores que sustente o que as leis brasileiras oferecem como proteção a essas crianças. Essa proteção e a efetiva identificação das mesmas somente ocorrerão quando os professores puderem reconhecer, em uma turma de 30 alunos ou mais, sinais de comportamentos que sugiram superdotação/altas habilidades, dando a elas o direito de serem crianças e aproveitarem todo seu potencial sem estigmas ou mitos.

## **QUEM É ESTA CRIANÇA SUPERDOTADA COM A QUAL ESTAMOS TRABALHANDO?**

De acordo com As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001) as altas habilidades/superdotação, em relação aos alunos, são conceituadas como a

*“grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar.” (p. 39).*



Na concepção dos Três Anéis proposta por Renzulli (1978, 1984, 1994), a partir de estudos com pessoas criativas e produtivas, os superdotados, segundo ele, são os que estão na interseção dos três círculos.



Figura 1: Os três anéis de Renzulli

## O Conceito de Superdotação para Renzulli

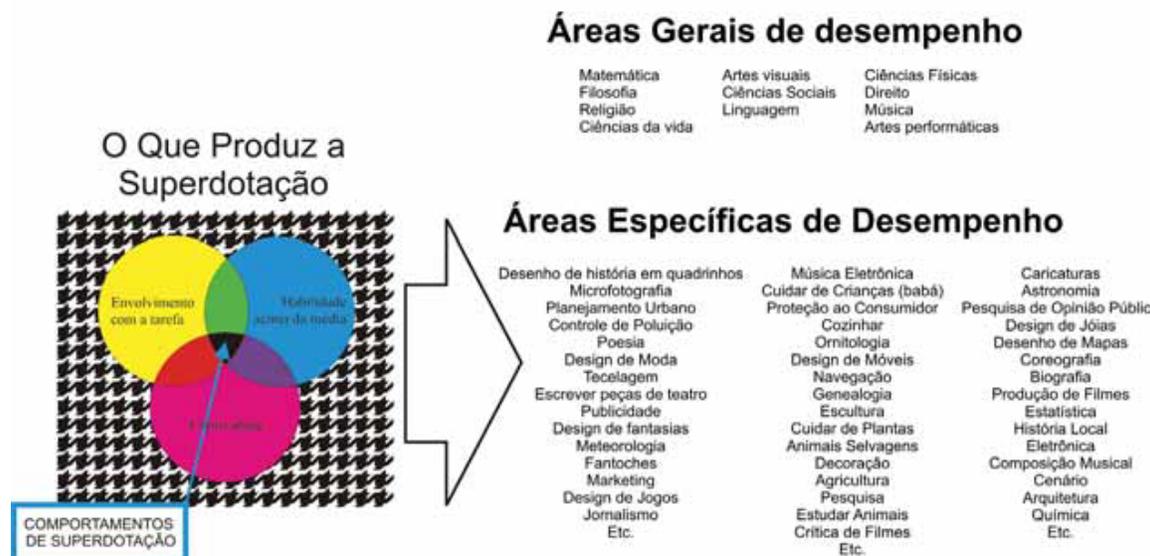


Figura 2: O conceito de superdotação para Renzulli (Retirado do material elaborado pelo MEC em 2007, autoria de Angela M. R. Virgolim, intitulado Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais)

Em seu Modelo dos Três Anéis, Renzulli pontua que nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá desenvolver amplamente todo o seu potencial. Este autor acredita que as pessoas que,



historicamente, contribuíram de forma única, original e criativa apresentaram um conjunto bem definido de traços, a saber: **habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa e criatividade** (RENZULLI, 1986). Segundo ele, a realização criativa/produtiva, é a forma pela qual encontramos os comportamentos de superdotação.

A caracterização de **Habilidade acima da média** seria aquela que engloba a habilidade geral e a específica. A habilidade geral está associada à capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Geralmente esta habilidade é medida em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Habilidades específicas estariam ligadas à habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, etc.

O **envolvimento com a tarefa** diz respeito à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzidas em termos como perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho. É uma característica muito presente naqueles indivíduos que se destacam por sua produção criativa. Estudos mostram a **criatividade** como um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que são reconhecidos por sua produção em alguma área do saber humano. Entretanto, a mensuração da criatividade é algo extremamente complexo o que, por meio de testes fidedignos e válidos, torna-se uma tarefa hercúlea de ser executada. Sendo assim, é um desafio determinar os fatores que levariam o indivíduo a usar seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos para elaboração de produtos de nível superior ou de comportamentos de superdotação. Renzulli (2007) utiliza o termo “superdotado” como um adjetivo, em uma perspectiva desenvolvimental, ao invés de usar o termo “superdotado” como uma forma de ser. Sendo assim, aborda o tema pela perspectiva do desenvolvimento de *comportamentos de superdotação* em áreas específicas da aprendizagem e expressão humanas.

Segundo LANDAU (1986), “a criatividade é um fenômeno de muitas facetas. Se de um lado habilita o indivíduo a descobrir novos aspectos do que lhe é familiar, de outro o leva a desafiar o confronto do novo e do desconhecido” (p.11). Para a autora a criatividade seria a habilidade de *encontrar novas alternativas dentro de qualquer estrutura já conhecida*.



## EM QUE A LEI BRASILEIRA SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O AEE PROTEGE A CRIANÇA SUPERDOTADA?

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) preconiza a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, preferencialmente, no Ensino Regular. Tal propósito é defendido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). A partir destas Diretrizes encontramos os seguintes grupos:

- a) alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, vinculadas a uma causa orgânica específica; ou relacionadas a condições limitações, disfunções ou deficiências;
- b) alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, necessitando de que sejam utilizados códigos de linguagem e de escrita próprios;
- c) **alunos com altas habilidades/superdotação** (*grifo nosso*), que apresentam grande facilidade na aprendizagem, resultando em rápido domínio de conceitos, procedimentos e atitudes.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, LDB de 96, são consideradas crianças superdotadas e talentosas, as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora.

A LDB de 1996, em seu capítulo V, a Resolução CNE/CBE No. 2/2001, Artigo 5o., Inciso III e a Deliberação CEERJ No. 291/2004, Artigo 7o., Inciso III irão dizer que por se tratar de aluno com necessidades educacionais especiais, apresentando altas habilidades/superdotação, por ter grande facilidade de aprendizagem que o leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes, recomenda-se sala de recursos, enriquecimento e aprofundamento curricular e aceleração de estudos a fim de que se encontre um lugar de aprendizagem ao nível real de suas potencialidades de aprendizagem.



O Decreto 6571 de 17/09/2008 que prevê o Atendimento Educacional Especializado aos “alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”; atendimento educacional especializado que constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado (Professor Especializado: O professor especializado em Educação Especial deve comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de Educação Especial. Ver artigo nº. 18, § 2º e 3º da Resolução do CNE/CEB 2/2001), que suplementa (a educação regular), no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação sendo uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. Este se torna revogado quando, em 17 de novembro de 2011, é promulgado o decreto 7611 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O novo decreto, em seu artigo primeiro, dá aos alunos com altas habilidades/superdotação e a todos os demais alunos da educação especial a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar a sua efetiva educação. Em seu artigo 2º, diz-nos que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em seu artigo 3º encontramos os objetivos do AEE

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Temos ainda o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 a 2020, que se encontra em apreciação pelo Congresso nacional brasileiro, em sua meta 4 que prevê a universalização, para a população de 4 a 17 anos, do atendimento escolar em ensino regular



para alunos com transtornos globais de desenvolvimento, deficiências, superdotação ou altas habilidade. Essa meta vem atender o compromisso assumido pelo Brasil ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiências (ONU, 2006) que assegura um ensino inclusivo em todos os níveis.

Tais diplomas legais certamente demandarão a necessidade de se oferecer uma formação de professores que perpassa por um olhar sensível às características cognitivas individuais de tais alunos que, a nosso ver, deveria ser a prática pedagógica proposta a todos os alunos, mesmo àqueles tidos como “normais”. Só a partir de um olhar que contemple o aluno em suas características ímpares, poderemos ter uma educação que seja realmente para todos dentro de uma perspectiva de inclusão na qual, segundo SANTOS (2009).

Inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos de participação social plena (p.12, 2º.§).

São previstas também nas leis supracitadas ações que contemplem a formação de professores para uma educação inclusiva, o que além de uma formação continuada demandará revisão curricular dos cursos de Pedagogia e dos cursos de Licenciaturas. Para que haja as mudanças educacionais propostas pelas políticas públicas, novos valores e novas práticas educacionais deverão ser orquestrados, no entanto acreditamos que a própria possibilidade de se ter em sala de aula alunos que sejam contemplados em suas características individuais fomentará uma reflexão sobre como fazer para que todos os alunos possam ter seus potenciais cognitivos considerados e devidamente estimulados. Os professores também precisarão participar de forma, inclusive com a colaboração do Ministério Público, mais efetiva exigindo que haja dentro do espaço escolar o cumprimento de normas legais que possibilitem uma educação inclusiva e de qualidade para todos.



## **O ESPAÇO DO LÚDICO NA INTERAÇÃO JUNTO A CRIANÇAS SUPERDOTADAS – A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS AS DE ROBÓTICAS, O LÚDICO– COMO SE CONSTRÓI UMA PRÁTICA?**

Para nós, na maioria das vezes, o que percebemos, ao analisar a formação de professores, é a quase ausência de propostas lúdicas como metodologia de trabalho por parte dos docentes universitários. Parece-nos que a academia restringe o espaço do criar e do brincar a um ensino que se destina à teoria da Educação Infantil e este, geralmente, é tratado de forma teórica. Não há vivências lúdicas, e sim estudos sobre o lúdico. Longe de acharmos que esta prática seja algo a ser totalmente refutada, defendemos que as experiências lúdicas deveriam fazer parte do dia a dia do futuro professor para além de uma reflexão teórica, porque defendemos o lúdico como uma metodologia e uma necessidade do ser humano para que este possa lidar com o mundo e apreendê-lo. O brincar não deveria estar restrito às crianças pequenas somente, o brincar é constituidor das dimensões que constituem o ser cognoscente, qual seja, o ser que aprende, o que todos nós somos desde o dia em que nascemos.

Para que esse nosso olhar e aposta possam ser fundamentados, iremos nesse momento trazer o que para nós significa brincar e ludicidade e por que defendemos o espaço lúdico como um espaço essencial para uma proposta de prática docente, seja em âmbito da educação básica, seja no âmbito da educação universitária. Queremos lembrar que o foco de nosso trabalho é a articulação entre formação de professores e o lúdico como metodologia de interação junto a crianças com altas habilidades/superdotação. Como pode um futuro professor interagir com esses alunos, a partir de oficinas que envolvem o brincar, quando propõe às crianças, que lá interagem com os alunos da disciplina oferecida pelo PAAHSD, que montem robôs e o façam funcionar.

Para Maia (2012) e Maia e Amaral (2012), utilizando a teoria winnicottiana como referencial para considerações sobre a importância do lúdico na aprendizagem, o que está em jogo na questão do saber, do conhecer e do brincar é exatamente o espaço potencial, uma das principais idéias para se pensar a questão do ensino-aprendizagem nesta perspectiva. Para esta autora, o espaço lúdico é similar ao que Winnicott (1975) denomina de espaço potencial. O espaço potencial abre, dentro do mundo interno das pessoas, a capacidade de simbolização



e, posteriormente, da cultura. Para Winnicott cultura significa tudo aquilo que o ser humano pode criar de forma original e vinculada com a experiência vivida.

Maia (2012), em seu artigo “O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível?”, questiona-se sobre por que o brincar seria uma forma básica de viver? O espaço do brincar possibilita à criança o desenvolvimento da expressão e a preparação para a vida. Brincando, a criança adquire experiência (WINNICOTT, 1982). Essa vivência é uma vivência de desenvolvimento de contatos sociais, já que o brincar fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais fora do relacionamento mãe–criança. Ao brincar, as crianças “fazem amigos e inimigos, ao passo que não lhes é fácil consegui-los fora disso” (WINNICOTT, 1982: 163).

O espaço lúdico comporta, dentre muitas expressões, o jogo. A atividade lúdica pode ser considerada um instrumento mediador para a apropriação de diversos hábitos e saberes sociais e curriculares. (MAIA, 2007) Igualmente, “a situação do jogo abre sempre um espaço para a invenção e para a iniciativa do jogador; coloca a necessidade de buscar alternativas e construir possíveis respostas para as situações que se apresentam, as que são consideradas livres e originais dentro dos limites de regras previamente estabelecidas” (AIZENCANG, 2005: 26). Portanto, o espaço do jogo ou do brincar possibilita a invenção, o espanto, a criação, a originalidade, a metaforização do mundo posto que suspende o mundo cotidiano por um tempo para se poder ser simbolicamente o que não se é: a função representativa do jogo. (MAIA, 2012).

Num resumo, Huizinga (2007) descreve as principais características de um jogo, sendo que essas características em muito se assemelham àquilo que Winnicott denomina de objeto transicional. Segundo este autor algumas características são específicas do ato de jogar e do jogo em si. Este autor nos diz que o jogo é exterior à vida habitual; é capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total; é uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material com a qual não se pode obter qualquer lucro; é praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras; promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes; sua função pode, de maneira geral, ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa; tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível à “vida quotidiana” reafirmar seus direitos, seja devido



a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto. (p.16-24). (In: MAIA, 2012).

Nas oficinas de robótica propostas pelo PAAHSD percebemos a presença das características necessárias ao jogo, pois

1. A criança vem voluntariamente, visto que não é obrigada a brincar de lego, ela brinca porque deseja fazê-lo;
2. É um mundo do “faz de conta”: ela dá vida a objetos inanimados a partir de sua imaginação que depois é colocada à prova quando vai programar o robô que construiu para fazer aquilo que ele deseja e programou conforme este desejo;
3. Distingui-se do lugar “comum” principalmente por estar dentro de um campus universitário, lugar que geralmente não faz parte do cotidiano infantil. É um ambiente exterior a vida comum. Nas oficinas de robótica há um espaço e um caminho próprios do momento do brincar, do jogo proposto de se criar um robô, ou um outro objeto qualquer, e depois, segundo as regras estabelecidas pelo jogo da robótica, programá-los para executarem as ações que imaginaram;
4. Há uma ordem, existem regras que são necessárias para se realizar com êxito a criação do robô e sua performance. De forma acordada, as crianças ali atendidas interagem com tais regras entendendo que se elas não existirem não há como brincar, não há como realizar a tarefa de se fazer o robô criado entrar em ação, de “funcionar” conforme desejado.

Para Landau (2002), o jogo “sob a perspectiva da livre interação, que se desenvolve entre dois ou mais indivíduos numa dada circunstância e de acordo com certas regras que permitem sua repetição na forma e no significado, o jogo implica principalmente tomada de decisões e desenvolvimento de estratégias em situação de conflito” (p.172).

A autora descreve os parâmetros do jogo da seguinte forma: fatores formais (regras), funcionais (instrumentos, estratégias) e dinâmicos (potenciais emocionais e intelectuais dos jogadores). A autora dirá que os fatores formais são as regras segundo as quais os instrumentos funcionais são manipulados. Os fatores dinâmicos representam os potenciais criativos individuais que são ativados pela força do ego, bem como pela participação e envolvimento demonstrado pelo jogador. Para ela, há, entretanto, fatores flutuantes a



considerar como: “impulso para a realização dos potenciais, busca de diferentes formas de atuação – ainda que as regras sejam as mesmas -, perseverança, valorização ao empenho mais que o resultado final, enfim, o processo do jogo” (p.174).

A pesquisadora mostra que para a criança superdotada o jogo insere-se em seu mundo de uma forma peculiar, pois para estas, é essencial um ambiente de total confiança e liberdade. Elas precisam de força e amparo para que suas capacidades tão incomuns possam manifestar-se com clareza a si próprias e aos que estão ao seu redor. Ela precisa de muita coragem para revelar algo de si mesma, pois o risco de não ser entendida é muito grande, a incerteza de ter receptividade dos “outros” leva a necessidade de se ter um sentimento de **eu posso** ou **eu quero**, sem ser entendida de forma equivocada. Os “outros” representam a família, professores e colegas que poderão aceitar tais características ou não, o que para uma criança que pensa totalmente fora do “quadrado” o jogo da robótica poderá ser uma forma de fortalecer sua individualidade, seu ego, já que há espaço para criar, ousar, dentro dos limites que o jogo tem.

A convivência entre crianças e entre adultos pode ser vista como um jogo onde há normas e contextos particulares. Podemos dizer que dentro desse jogo cada um encontra seus pares, e com as crianças não é diferente. Elas também vão encontrar os seus, conforme as suas características e potencial. Landau (2002) nos afirma que “num mundo cujas regras são fixadas segundo o padrão comum, o superdotado necessita de apoios especiais para realizar sua potencialidade e não se tornar problemático” (p.74). Se as regras não estiverem colocadas de forma equilibrada, nem muito frouxas e nem muito rígidas, os superdotados tendem a não instalar a relação “eu e o mundo” conforme apresentamos no início deste artigo. É a partir dessa interação que, segundo a autora, teremos a definição do comportamento da criança superdotada.

A partir das oficinas de robóticas se estabeleceu um espaço do “eu posso” e do “eu quero”, no qual as crianças que ali estavam se sentiam seguras para exprimir uma ideia diferente do pensamento comum da média ou para fazer perguntas que geralmente não fazem por terem medo de serem expostas ao ridículo. Por se sentir segura e livre ela indaga sem inibições. O mundo externo precisa transmitir a criança credibilidade, incentivando-a a buscar caminhos que possibilitem a dirimir suas dúvidas.

Como o PAAHSD acontece dentro de um espaço universitário de uma sala de aula, é importante ressaltarmos que, embora este não seja um ambiente no qual naturalmente uma criança se sentiria à vontade, as oficinas de robótica proporcionam um espaço lúdico no qual a



diferença entre crianças e universitários é praticamente inexistente. As regras estabelecidas coletivamente proporcionam a segurança necessária para que as crianças sejam vistas a partir de seu potencial cognitivo, sua habilidade com a tarefa ali desenvolvida, e não como crianças perturbadoras do espaço universitário.

Nas oficinas o pensamento independente e criativo é estimulado, pois se parti do pressuposto que o lúdico é um canal pelo qual a criança superdotada comunica-se consigo mesmo e interage com o mundo que está a sua volta. Esta conjugação do potencial individual e do meio ambiente externo serve como pedra fundamental para todo o trabalho que a pesquisadora vem desenvolvendo em educação (LANDAU,2002).

A segurança que a criança superdotada encontra dentro das oficinas propostas pelo PAAHSD é de suma importância para o fortalecimento de sua autoestima. Ela precisa se sentir segura para mostrar sua maneira peculiar e criativa de propor soluções para os problemas que vão surgindo no decorrer do processo de construção dos robôs. Ali percebemos que não têm medo de tentar, de arriscar, o que geralmente não é fácil para nenhuma criança inserida no contexto escolar da educação básica, visto que nossas escolas ainda privilegiam o acerto, o resultado de acordo com a média e a maneira de se pensar reprodutiva e nada criativa.

Não se privilegia nas oficinas a reprodução de informação, ao contrário, as crianças são estimuladas a pensar e agir de forma criativa, original. Elas são encorajadas a formular suas próprias hipóteses e experimentá-las para as confirmarem ou refutá-las. Essa liberdade permite que elas sejam elas mesmas, incentivando-as a terem propostas inovadoras e criativas para solucionar a tarefa de montar os robôs e programá-los para executarem as ações que planejaram.

O lúdico proposto pela brincadeira é tão pertinente quanto vital. A coragem de ser superdotado envolve o lúdico. Na brincadeira o superdotado aprende a também não se levar tão a sério, ou seja, ele pode ser criança como qualquer outra criança. Além de ajudá-lo a trabalhar com a questão do fracasso, risco que há em qualquer jogo. Ao montar os robôs e programá-los, as crianças muitas vezes fracassam, no entanto naturalmente se permitem tentar de novo até conseguirem êxito. Isso muito contribui para o fortalecimento da interação desta com o mundo, seja este o seu interior, ou àquele ao seu redor. (LANDAU, 2002) As oficinas de robótica também possibilitam o uso criativo da ciência e da tecnologia, o que possibilita, por intermédio da tecnologia, pensar em meios e significados para transformar o futuro.



Nas oficinas, as crianças e os universitários ali envolvidos podem perceber que a brincadeira, embora seja prazerosa, pode ter um resultado de um trabalho que é visto como algo “sério”. Nelas as crianças apresentam disposição para “lutar” por um espaço e pela representação de seus pensamentos, de sua criatividade. Isso fortalece a sua autoestima, possibilitando-o a se sentir segura para colocar suas idéias em outros ambientes como, por exemplo, em sala de aula, lugar onde geralmente têm dificuldades de colocar sua agressividade, vista aqui como uma energia que se bem mobilizada permite que as crianças superdotadas produzam comportamentos criativos e pensamentos independentes característicos de crianças superdotadas que se sentem seguras para serem elas mesmas, e não o que o ambiente em seu entorno deseja que ela seja.

Como aponta MAIA (2007), se referendando na teoria de Winnicott sobre o brincar, “crianças brincam... sempre brincaram... parece que brincarão sempre” e isso também se aplica as crianças superdotadas. A autora coloca *que elas brincam porque gostam de fazer isso; essa atividade lhes dá prazer, pois é um espaço no qual se refugia para descanso.*

## CONCLUSÃO

Dentro desses aspectos apresentados podemos e devemos nos questionar por que o lúdico como metodologia não é utilizado na formação de professores como uma ferramenta vivencial de seu próprio processo de aprendizagem enquanto licenciandos e futuros professores? Na experiência observada por Amaral (2012), nas oficinas de robóticas do PAAAHSD, foi percebido o quanto estas oficinas, mesmo que não tivesse um propósito consciente de ludicidade, trazia, na escolha do objeto de interação entre licenciandos e crianças com AH/SD, uma escolha lúdica, o montar de robôs. Observando as imagens registradas dos encontros feitos nessas oficinas, percebe-se claramente a mudança da relação entre licenciando e criança enquanto esta brinca e o outro, num primeiro momento somente observa, do seu lugar de tentar aprender sobre aquela criança objeto de seu estudo naquele



curso, para um outro onde alguns ( e nos perguntamos por que somente alguns?) conseguem num segundo tempo, no passar do tempo das oficinas em sua sequencia temporal, sentar no chão e vivenciar com as crianças o que aprenderam em teoria.

Essa passagem do observar uma criança para brincar com a criança e, nesse vínculo, aprender e ensinar, é o que postulamos como importante para a formação de professores e igualmente para a capacitação dos mesmos para lidar com as crianças com SD/AH, e não somente com elas. As crianças com AH/SD possuem como marca registrada, se assim podemos dizer, uma eficiência cognitiva imensa, mas muitas vezes uma deficiência lúdica, posto que rapidamente passam de crianças a adultos mirins. O lúdico se perde ou fica restrito a um lugar secundário posto nossa formação docente não passar por esse olhar a não ser na Educação Infantil. A robótica traz, para o cenário da pesquisa que aqui relatamos, este lúdico, já que as crianças aparentemente só estão brincando e os licenciandos, que na maioria das vezes não conseguem dar conta do que elas conseguem montar e fazer acontecer no computador, estariam observando e aprendendo. Postulamos que é na interação que esse vínculo de ensinar e aprender se constitui efetivamente e criativamente. Tal fato fica evidente ao analisarmos as fotografias e falas dos licenciandos quando passam a marcar em seus rostos sorrisos e prazer em estar com essas crianças, mais do que saber “diagnosticá-las”.

Os textos lidos e as observações feitas junto ao PAAAHSD nos levar a concluir que a presença do lúdico, a partir das oficinas de robótica, é um instrumento vital para o desenvolvimento da auto-estima das crianças e adolescentes atendidos pelo Programa. As oficinas têm as características indispensáveis à construção de um indivíduo seguro que vê em seu potencial uma possibilidade de transformar uma realidade, ao propor maneiras criativas para solucionar situações do seu dia-a-dia. Os superdotados necessitam, mais que as outras crianças, de uma atmosfera de confiança e liberdade, para que possam experimentar do sentimento eu posso, eu quero. (LANDAU, 2002) As oficinas propiciam uma interação do mundo interior, subjetivo, do superdotado com o mundo exterior, objetivo, onde certamente precisará de coragem para expor sua forma diferenciada de pensar e expressar seu comportamento superdotado (RENZULLI, 2004).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIZECANG, N. (2005) **Julgar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares**. Buenos Aires: Manatíal.

BRASIL (1988). **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal.

BRASIL (2001). Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica**. Brasília, DF.

(2007) Ministério da Educação. **Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais**. Brasília, DF.

(2011) **Decreto 7611, de 17/11/2011**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm) (1 of 5) Acessado em 23/11/2011 12:32:20.

HUIZINGA, J. (2000) **Homo Ludens O Jogo como elemento da cultura**. SP, Editora Perspectiva S.A.

LANDAU, E. (2002) **A coragem de ser superdotado**. Tradução: Sandra Miessa; São Paulo, Arte & Ciência.

MAIA, M.V.C.M. (2007) **“Rios sem discurso”**: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade. São Paulo: Vetor.

MAIA, M.V.C.M. (2011) **“Jogando para não dançar” – encontros com jogos na escola em grupos de crianças com conduta anti-social e dificuldades de aprendizagem** Rio de Janeiro, UFRJ, 2011. (pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro).

MAIA, M.V.C.M. (2012) **“O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível?”** Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012 In: Anais do Fourth ATEE Winter Conference, “Professional development of teacher educators: Bringing together policy, practice and research”.



MAIA, Ma. V. M. & AMARAL, A, A. (2012) **A importância da formação de professores na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: notas sobre o atendimento educacional especializado (AEE) realizado pelo projeto de extensão programa de atendimento a alunos com altas habilidades e superdotação (PAAHSD) da universidade federal fluminense (UFF)**, artigo apresentado no VIII Congresso Internacional de Ensino Superior de Cuba (2012) e publicado em CD com ISBN 978-959-1614-34-6.

RENZULLI, J.S. (2004) **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004.

**The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity**. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, M.P., FONSECA, M.P.S., MELO, S.C. (orgs) (2009) **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba, CRV.

SANTOS, M.P., & PAULINO, M.M. (2008) **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo, Cortez.

Yin, R.K. (2010) **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos**. 4ª. Edição. Porto Alegre, Bookman.



# RASGOS DE PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES CON TALENTO CIENTÍFICO

**Carmelina Paba Barbosa**

Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia)

## RESUMEN

El presente artículo recoge los aspectos más destacados de la investigación desarrollada en la Universidad del Magdalena, centrada en identificar estudiantes con talento científico. Los resultados arrojados por este estudio permitieron aproximarse a una caracterización de los estudiantes en relación con los rasgos de personalidad que poseen asociados a sus competencias científicas, lo que posibilita la construcción de estrategias de intervención sociocognitiva muy acordes con las necesidades detectadas. Este trabajo permitió evidenciar que los sujetos con talento científico, presentan un perfil en términos de rasgos de personalidad bastante heterogéneo, caracterizado por puntuaciones que se ubican en la media. De igual manera, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes con talento científico y los que poseen potencial talento hacia la investigación. Estos datos corroboran los resultados de estudios desarrollados en el contexto iberoamericano.

**Palabras Clave:** Rasgos de personalidad, talento científico, caracterización.



# FEATURES OF PERSONALITIES IN STUDENTS WITH SCIENTIFIC TALENT

**Carmelina Paba Barbosa**

Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia)

## ABSTRACT

The present article picks up the aspects but outstanding of the investigation developed in the University of the Magdalena, centered in identifying students with scientific talent. The results hurtled by this study allowed to approach to a characterization of the students in connection with the features of personality that possess associated to their scientific competitions, what facilitates the construction of strategies of intervention partner very in cognitive agreement with the detected necessities. This work allowed to evidence that those subject with scientific talent, present a profile in terms of quite heterogeneous features of personality, characterized by punctuations that are located in the stocking. In a same way he/she didn't meet significant differences among the students with talent scientists and those that possess potential talent toward the investigation. These data corroborate the results of studies developed in the Ibero-American context.

**Keywords:** Features of Personalities, Scientific Talent, Characterization.



## INTRODUCCIÓN

### Contextualización de la Investigación

Uno de los objetivos básicos de la educación superior es el diseño de ambientes de aprendizaje apropiados para el desarrollo y crecimiento personal, es decir, la organización de situaciones y contextos que posibiliten el desarrollo de las características particulares de los estudiantes.

Por esta razón, resulta importante la realización del presente estudio, pues a partir de la caracterización hecha de los estudiantes en relación con sus rasgos de personalidad se pueden construir estrategias de intervención sociocognitiva muy acordes con las necesidades detectadas. Al mismo tiempo este tipo de estudio permite a la Universidad del Magdalena contar con resultados de investigación que pongan a prueba el cumplimiento de algunos postulados institucionales recogidos en su misión, tales como la formación de liderazgo, el desarrollo de la actitud científica, del pensamiento crítico y creativo, entre otros.

## ANTECEDENTES Y ELEMENTOS CONCEPTUALES

### ***1. La Personalidad como variable individual que identifica a cada persona***

Los psicólogos contemporáneos definen la personalidad como esos patrones de relativa consistencia y duración en el percibir, pensar, sentir y comportarse que proporciona a los individuos identidades independientes. La personalidad es un concepto abarcador que incluye pensamientos, motivos, emociones, intereses, actitudes, habilidades y cosas parecidas (Davidoff, 1990).



Se puede afirmar que la personalidad está conformada por una serie de características que utilizamos para describirnos y que se encuentran integradas mediante lo que llamamos el yo o sí mismo, formando una unidad coherente. Entre estas características se encuentran lo que en psicología se denominan rasgos (como agresividad, sumisión, sociabilidad, sensibilidad, etc.), conjuntos de rasgos (como extroversión o introversión), y otros aspectos que las personas utilizan para describirse, como sus deseos, motivaciones, emociones, sentimientos y mecanismos para afrontar la vida. En síntesis, la personalidad es la forma en que pensamos, sentimos, nos comportamos e interpretamos la realidad.

La psicología de la personalidad intenta definir las características individuales de una persona basándose en una serie de rasgos; una tarea bastante compleja si se asume que ninguna persona es idéntica a otra, que cada cual posee su singularidad, su modo de ser único. Es por esto que los estudiosos del tema debaten acerca de cómo hallar patrones comunes en el marco de la amplia gama de diferencias. En este contexto las teorías factorialistas de la personalidad se fundamentan en las técnicas estadísticas, específicamente en el análisis factorial que permite realizar correlaciones para reunir una importante cantidad de rasgos en un número limitado de factores, de tal suerte que un número considerable de elementos que están correlacionados queda reducido a un número pequeño de dimensiones o factores.

Cattell, psicólogo factorialista, sostiene que personalidad es aquello que permite pronosticar lo que una persona hará en una situación determinada. Para este autor el rasgo constituye la unidad de análisis fundamental de la personalidad: “es una configuración unitaria de la conducta de naturaleza tal que, cuando una parte está presente en cierto grado, podemos inferir que la persona mostrará las otras partes en cierto grado” (Carretero, Solcoff y Valdez, 2002: 90).

En este mismo sentido, Cattell, plantea que los rasgos pueden clasificarse en rasgos aptitudinales o cognoscitivos, rasgos temperamentales o estilísticos y rasgos dinámicos. Los rasgos aptitudinales son aquellos que constituyen el conjunto de recursos que posee un individuo para enfrentar diversas situaciones y dificultades. Los rasgos temperamentales resaltan el estilo o la manera peculiar en que se comporta cada individuo, es decir, cómo hace el individuo lo que hace. Los rasgos dinámicos se refieren a la base motivacional de la conducta, explican por qué un individuo hace lo que hace.



Con fundamento en estos planteamientos fue seleccionado como instrumento de valoración de la personalidad en el presente estudio el Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF, diseñado por Cattell (1998); una prueba comúnmente utilizada por diversos investigadores alrededor del mundo como instrumento para la medida y comprensión de la personalidad. Se conoce que esta prueba es el resultado de más de cuarenta años de investigación empírica por parte de su autor, quien redujo 4504 rasgos de personalidad a 16 rasgos básicos, mediante análisis factorial. La prueba se basa en la medida independiente de varios factores psicológicos. Ha sido debidamente validada y revisada, y al presente existen varias formas (A, B, C, D & E) que facilitan la aplicabilidad de la prueba a diversos intereses específicos de investigación.

## **2.-Talento Científico**

Para los propósitos del presente trabajo interesa analizar la pregunta ¿Qué entendemos por talento científico? Al respecto se puede indicar que el talento científico es propio de los alumnos que manifiestan un gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales. Suelen utilizar con gran maestría habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis. Los alumnos con un cierto talento científico manifiestan una extraordinaria inteligencia naturalista (Gardner, 1993 citado en Prieto, Ferrándiz, Ballester, López, García y González-Herrero, 2002), se caracterizan por tener grandes habilidades e intereses por aspectos del ambiente; suelen utilizar su conocimiento base para resolver problemas medio-ambientales; tienen la sensibilidad hacia otros rasgos característicos del mundo natural y poseen un buen nivel de apropiación conceptual de temas relacionados con las ciencias.

Resulta relevante mencionar que, el talento científico se especializa en la creación de teorías (Ríos, 2002). El interés de esta población no estriba en impactar la subjetividad, sino en la comprensión y producción de las teorías científicas, ya sea en el área de las ciencias naturales, formales y humanas, donde intenta descubrir, describir y plantear leyes universales, relativas a estos tres niveles disciplinares. Este gran interés está relacionado directamente con una alta capacidad para generar explicaciones, o bien argumentos que favorezcan la comprensión del mundo, de los fundamentos o mecanismos de la vida, de la física y de la mente humana.



Gardner se refiere a Charles Darwin como el mejor ejemplo de este tipo de talento, por su habilidad para identificar y clasificar insectos, pájaros, peces y mamíferos, dando lugar a su famosa “Teoría de la Evolución”. Einstein es otro ejemplo de talento científico que se destacó por sus numerosas contribuciones al campo de la ciencia (Prieto, Martínez, García, y Ferrandiz, 2000).

Tannenabum (1986), por su parte, afirma que el talento específico para la ciencia está formado por las destrezas en el uso de los números y los símbolos algebraicos, el razonamiento matemático, la curiosidad sobre el mundo natural y las facilidades para el uso del método científico. En general, los planteamientos de esta autora se resumen en que el talento está formado por la inteligencia, más la motivación, más las oportunidades del medio social y educativo (Lorenzo, 2005).

La Fundación Internacional de Pedagogía Alberto Merani (2001) al referirse a los talentos científicos, señala su preferencia por la generación de explicaciones, líneas argumentativas y conjunto de ideas en el plano de las ciencias formales (matemáticas), de las ciencias naturales (biología, física, química) y de las humanidades (historia, filosofía, antropología, psicología, sociología y otros), haciendo uso de unas herramientas y un lenguaje propio para cada área del conocimiento.

En síntesis, son muchas las definiciones y conceptualizaciones que en relación al talento se han generado. En palabras de Renzulli (citado por Passow, Mönks y Séller, 1993), ninguna definición tiene una respuesta aceptada universalmente y así debe apreciarse como un continuum, pues esta población es altamente heterogénea.

### **3.-La Personalidad en sujetos con Talento Científico**

Tratando de consolidar los marcos conceptuales en relación con los rasgos de personalidad de sujetos identificados como superdotados o talento, se han desarrollado estudios en el contexto Europeo y en el Iberoamericano. En Europa dos de los autores más relevantes al momento de hablar de este tópico son Dabrowski y Piechowki (1977), quienes sustentan en su propuesta que la personalidad es una característica discriminativa de la excepcionalidad, partiendo de su teoría de la desintegración positiva, que describe la personalidad como el resultado de la interacción y funcionamiento de diferentes formas de sobre-excitabilidad del individuo (Sánchez y Díaz, 2002 citado en Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006).



Dentro de esta teoría se reconocen cinco formas de sobre-excitabilidades que coexisten: la psicomotriz, la sensorial, la intelectual, la imaginaria y la emocional, siendo estas tres últimas las más fuertemente desarrolladas en el caso de los sujetos superdotados y talentos. Desde su estudio se aborda la personalidad como *“una combinación de habilidades mentales, intereses, actitudes, temperamento y otras diferencias individuales en pensamientos, sentimientos y comportamiento (...). Una combinación única de características cognoscitivas y afectivas que pueden describirse en términos de un patrón típico y consistente de comportamiento individual”* (Aiken, 1996 citado en MEN, 2006: 28).

Otro autor que brinda elementos para la comprensión de la personalidad en sujetos con talento o altas capacidades es Terrassier (1985), quien describe un fenómeno llamado disincronía que hace referencia a un desnivel considerable entre el desarrollo intelectual y el nivel afectivo del niño (intereses, expectativas, socialización, etc.); es posible que la disincronía genere estrategias que oculten su dimensión afectiva que generalmente tiende a ser inmadura si se compara con su capacidad intelectual. A partir de esta realidad, se piensa que el desnivel afectivo conduce al niño a situaciones de ansiedad, miedo y depresión que no puede controlar porque posee un campo de conocimientos que, emocionalmente, no está preparado para afrontar (Díaz y Pomar, 1995).

En palabras de Terrassier este fenómeno puede llevar al superdotado a desarrollar una cierta incapacidad para enfrentarse a la solución de problemas emocionales (Delisle, 1992; Silverman, 1993; Whitmore, 1980 citado en Sánchez, 2006), este hecho se reconoce puntualmente como disincronía afectiva. Desde la perspectiva de Terrassier (1985) los sujetos con altas capacidades pueden presentar comportamientos desadaptativos generados y mantenidos por la disincronía anteriormente expuesta.

Ya en el contexto Iberoamericano se reseñan los trabajos de Flanagan y Arancibia (2005) quienes exponen los resultados de un estudio cuantitativo cuyos objetivos fueron caracterizar en sus habilidades académicas generales y específicas, de lenguaje y escritura, lógica y matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales a una población de 810 estudiantes considerados académicamente talentosos por sus profesores y nominados para participar en la primera etapa del Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos (PENTA-UC); así como establecer algunas relaciones entre determinados factores contextuales y la tipificación efectuada por los profesores.



En el estudio se analizaron los datos provenientes de dos instrumentos: La Pauta Individual de Criterios para la Nominación de Alumnos/as con Talentos Académicos, la cual se utilizó para describir la caracterización efectuada por los profesores a los alumnos considerados por ellos como talentosos académicamente, y para comparar las habilidades generales y específicas de aprendizaje de los grupos de alumnos seleccionados y no seleccionados al programa. Por otro lado, el Test de Matrices Progresivas de Raven, que permitió efectuar las relaciones entre las habilidades estudiadas y el nivel intelectual de los estudiantes nominados al programa.

Los principales hallazgos de la caracterización efectuada por los profesores de las *habilidades generales* a los alumnos considerados talentosos académicamente, seleccionados y no seleccionados para participar en el PENTA-UC, mostró que éstos presentan siempre o casi siempre la totalidad de las características de las habilidades generales estipuladas en la Pauta. La excepción en el primer grupo lo constituye el poseer un excelente *sentido del humor*, el cual se presentaría, de acuerdo a sus profesores, en la mayoría de estos estudiantes en forma frecuente. En el segundo grupo, el poseer una *capacidad de abstracción y conceptualización*, y la *atracción por la complejidad* se manifestarían en la mayoría de estos alumnos en forma frecuente.

El análisis correlacional efectuado por Flanagan y Arancibia (2005) muestra asociaciones altas y significativas entre los puntajes de la pauta de habilidades generales y las cuatro pautas de habilidades específicas, exceptuando la habilidad de lenguaje y escritura con la de lógica y matemáticas en los estudiantes no seleccionados.

A partir de los resultados obtenidos los autores mencionados concluyen que, en general, ambos grupos de alumnos poseen, de acuerdo a sus profesores, *características similares en cuanto a sus dimensiones intelectuales generales y específicas*, exceptuando las habilidades de lógica y matemáticas donde sí se aprecian diferencias. Por otro lado, el análisis de las características cognitivas y socioafectivas referentes a la personalidad, al interior de cada habilidad, permite señalar que para los educadores las características cognitivas son ante todo las socioafectivas las habilidades más sobresalientes o distintivas de los estudiantes considerados por ellos como académicamente talentosos, siendo la *velocidad en el aprendizaje* el rasgo más distintivo que se aprecia en estos alumnos en cada uno de los dominios estudiados.



Por otro lado, Sánchez (2008) realiza un estudio cuyo objetivo fue analizar la configuración cognitivo-emocional de los alumnos superdotados; y ofrecer pautas de respuesta educativa según el perfil cognitivo. Los participantes han sido 187 alumnos (edades 5 a 12 años). Los instrumentos utilizados han sido: Escala de nominación de profesores; Test Aptitudes Generales y Diferenciales; Test de Pensamiento Creativo; el Early School Personality Questionnaire y el Children's Personality Questionnaire; Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil y la Batería de Socialización de Silva y Martorell (1989 citado por Sánchez, 2008). Los resultados indican que son 162 quienes manifiestan alta habilidad según la tipología propuesta por Castelló y Batlle (1998). Los datos indican, por un lado, que los superdotados tienen un perfil de personalidad configurado con puntuaciones promedio; por otro, no manifiestan problemas de adaptación y tanto los padres como los profesores perciben una óptima socialización de estos alumnos.

Otro estudio realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad de México (2010), trazó como objetivo de investigación el observar si existía una relación entre el cociente intelectual de los individuos con el tipo de personalidad que desarrollan; en una población de 9 sujetos entre 19 y 22 años de edad, cursando el 3er semestre de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, inscritos en el laboratorio de la materia Psicofisiología. Los instrumentos utilizados fueron el 16 PF de Cattell y ARMY BETA II-R. A partir del análisis de los resultados obtenidos en dichas pruebas, el estudio concluye que la hipótesis nula ("no existe relación entre el CI y la personalidad"), es aceptada en una primera instancia, puesto que sólo un dato resultó relevante (en un nivel de significación bajo) y en una relación negativa o inversa (a mayor inteligencia, menor dominancia, y viceversa).

Así las cosas, los resultados en las investigaciones abogan por la comprensión de los rasgos de la personalidad desde dos perspectivas: una mirada que resulta ser optimista y positiva acerca de esta población, pues asume que estos sujetos presentan un perfil comportamental y de personalidad que se ubica por encima de la media poblacional (Terman, 1925 citado en Oliver, Marcilla y Navarro, 1999) y otra visión que suele ser más negativa, asociando a esta población con dificultades en el ámbito comportamental, manifestaciones y



rasgos emocionales inestables, que hacen referencia a un tipo de personalidad patológica o desajustada (Freeman, 1979 citado en Oliver y cols, 1999). Las investigaciones citadas hasta el momento no brindan elementos suficientes para asumir una u otra postura. Mas aún, dada la limitada evidencia acerca de los perfiles de personalidad de los superdotados y talentos y las pocas investigaciones exhaustivas que apoyen los datos procedentes de los estudios ejecutados, se formula esta investigación con el interés de fundamentar una línea base de trabajo en el contexto colombiano (Sánchez, 2006).

## METODOLOGÍA

El presente estudio es de carácter descriptivo- exploratorio y tiene como propósitos centrales establecer los rasgos de personalidad de los estudiantes previamente identificados como talento científico. Con este tipo de diseño se privilegia la descripción, la explicación y la interpretación de la información.

La muestra estuvo conformada por 27 estudiantes identificados previamente por Paba (2009), en una investigación con 497 estudiantes de los programas académicos de las Facultades de Ciencias de la Salud, Ingenierías, Humanidades y Ciencias Básicas (Biología) de la Universidad del Magdalena. Lo anterior implica que el muestreo sea de tipo no probabilístico particularmente intencional a juicio de los investigadores (Martínez, 2005).

La ruta de trabajo estuvo distribuida en tres fases, organizadas de la siguiente forma:

Proceso de Evaluación e identificación de estudiantes con talento científico a través de pruebas estandarizadas y entrevista con expertos.

Evaluación Psicológica (Rasgos de personalidad): el instrumento utilizado para el abordaje de esta categoría de análisis fue el cuestionario de personalidad de 16 factores de Cattell (denominado 16PF) cuya valoración resulta objetiva pues ha sido elaborado mediante investigación psicológica, con el fin de ofrecer, en el menor tiempo posible, una visión muy completa de la personalidad (Núñez y Alemán, 1995 y Escobar, 2002).

Procesamiento y análisis de la información: el procesamiento de la información se hizo a través del paquete estadístico SPSS y el análisis se fundamentó en el andamiaje conceptual en torno a los rasgos de personalidad en sujetos con altas capacidades.

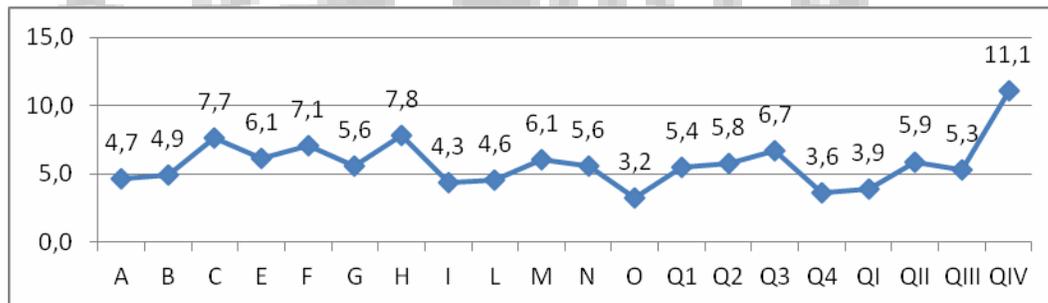


## RESULTADOS

Después de desarrollado el proceso de identificación, de acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas se establecieron dos grupos: un primer grupo compuesto por estudiantes con puntaje Superior - 18 estudiantes- y un segundo grupo conformado por estudiantes con puntaje Medio. Este último grupo estuvo constituido por 9 estudiantes.

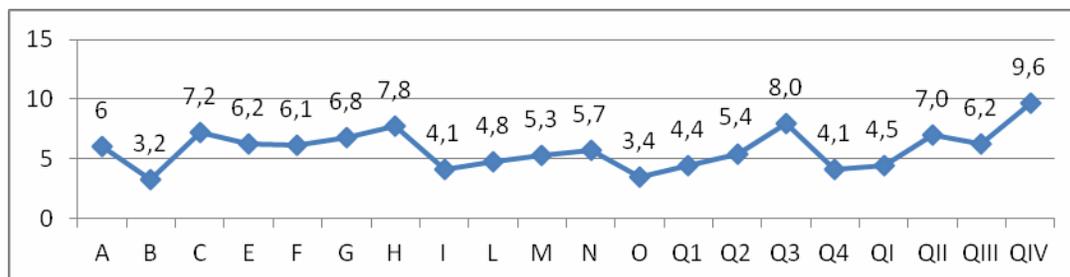
Teniendo en cuenta los dos grupos establecidos previamente a través del proceso de identificación se presentan a continuación los resultados en el cuestionario 16PF segmentados de la siguiente forma:

**Figura Nº 1: Factores de Personalidad en grupo con desempeño Alto**



De cara a los resultados de los estudiantes conceptualizados con rendimiento alto en las entrevistas, se encontraron como factores distintivos: la Estabilidad emocional (Factor C), el ser entusiastas (Factor F), el ser emprendedores (Factor H), el ser seguros (Factor O) y el ser independientes. La mayor parte de las puntuaciones en los factores de personalidad se ubican entre los 4 y 6 decatipos, es decir, puntajes promedios.

**Figura Nº 2: Factores de Personalidad en grupo con desempeño Medio**





El grupo poblacional que obtuvo un desempeño medio en el proceso de entrevista con los expertos se caracteriza por la presencia de un pensamiento concreto (Factor B), suelen ser emocionalmente estables (Factor C), emprendedores (Factor H). Adicionalmente tienden a ser seguros (Factor O), autocontrolados (Factor Q3) extrovertidos (QII) e independientes (QIV). Frente a los resultados en otros factores, no se encontraron puntuaciones significativas.

**Tabla N° 1 Resultados Significativos del Conjunto Muestral**

CATEGORIAS	Factor A	%	Factor B	%	Factor E	%	Factor G	%	Factor I	%
<b>BAJO</b>	16	59	12	44	11	40	11	41	12	44
<b>MEDIO</b>	9	33	12	44	9	34	14	52	12	44
<b>ALTO</b>	2	7	3	12	7	26	2	7	3	12
<b>TOTAL</b>	27	100	27	100	27	100	27	100	27	100

Factor A (Abierto – Reservado) Factor B (pensamiento concreto – abstracto), Factor E (sumiso – dominante), Factor G (Despreocupado – Escrupuloso) y Factor I (Racional-Emocional).

De acuerdo con los datos de la Tabla N° 1, en relación con el Factor A (Abierto – Reservado) los sujetos con talento científico se caracterizan por ser reservados (59%) y tan solo el 7% suele ser abierto y sociable. De igual manera, resulta interesante observar que en el Factor B (pensamiento concreto – abstracto) relacionado con inteligencia solo el 12% de la población muestra altos niveles de pensamiento abstracto y el 44% evidencia un manejo de pensamiento concreto. Este último porcentaje es profundamente significativo si se parte del supuesto de que esta población esta conformada por sujetos con talento científico y se esperaría que su tendencia fuese al manejo del pensamiento abstracto. Para el caso del Factor E (sumiso – dominante) el 44% de los sujetos se presentan como sumisos lo que revela que son sujetos pasivos que se dejan llevar fácilmente por los otros. Solo el 26% tiende a ser dominante y un 34% presenta desempeños medios.



En cuanto al Factor G (Despreocupado – Escrupuloso) el 41% se presenta como sujetos despreocupados, mientras que el 7% tiende a ser escrupuloso. Finalmente, frente al Factor I (Racional- Emocional) se encuentra que el 44% de la muestra se describe como sujetos racionales, lo que indica que son sujetos que toman en cuenta la verificación, la probabilidad y la exactitud para llegar a sus juicios. Tan solo el 12% es descrito como un grupo emocional, es decir, tiene la tendencia a hacer evaluaciones con base en intenciones subjetivas y reaccionar de forma emocional.

## DISCUSIÓN

Al hacer un análisis global de los rasgos de personalidad de los jóvenes con talento científico, se observa una tendencia hacia las puntuaciones promedio en cada uno de los factores evaluados por la prueba 16PF SYS, datos que guardan una correspondencia con los manifestados por Oliver y cols, (1999) quienes afirman que, entre las características de los sujetos con capacidades excepcionales y talento, predominan los puntajes medios y sólo en algunos casos se presentan puntajes extremos, ya sea en los límites inferior o superior.

Se presenta a continuación una descripción detallada de los factores de manera individual, lo cual permite considerar que:

El 44 % de los estudiantes identificados, presenta pensamiento concreto y el 12 % pensamiento abstracto. Estos datos difieren de los encontrados por Benito (1994) en los que se destaca como característica fundamental de esta población una alta inteligencia, pensamiento abstracto, rapidez para la comprensión y el aprendizaje de ideas.

El 74 % de los estudiantes se encuentra en un nivel promedio en cuanto al factor *estabilidad emocional*; sin embargo, resulta significativo el hecho de que el 26 % presenta rasgos de inestabilidad emocional. Estudios desarrollados por Olszeswski-kubilius, Kulieke y Kramnsney, (1988 citado por Sánchez, 2006), Benito (1994) y Oliver y cols (1999) plantean que una de las características de los estudiantes con capacidades excepcionales y talentos es la



estabilidad emocional. Este aspecto también es señalado por Terman, quien asegura que esta población educativa obtiene puntuaciones altas en la prueba de estabilidad emocional (García y González, 2004).

El 41 % de la muestra tiende a ser sumiso, mientras que el 26 % tiende a ser dominante. Es importante anotar que en el estudio desarrollado por Fernández (citado por Sánchez, 2006) se encontró que los estudiantes con capacidades excepcionales y talentos obtenían puntuaciones un poco por encima de la media en relación con el factor *dominancia* caracterizado por no ceder fácilmente en sus puntos de vista, la tendencia a defender sus ideas con vehemencia, la radicalidad en sus pensamientos, entre otros. En la presente investigación se observa un porcentaje menor en relación con estos rasgos, los cuales se consideran fundamentales en el desempeño de un joven con talento científico.

El 33 % de los sujetos con talento científico suele ser tímido y el 59% suele ser reservado. Frente a este aspecto y el análisis de los postulados teóricos, cabe mencionar que la mayor parte de la literatura se centra en el factor introversión-extroversión para referirse a este tópico. Ahora bien, si se entiende la timidez como parte fundamental o elemento característico de la introversión es preciso indicar que en una revisión de 63 estudios (informes, artículos, libros y tesis) efectuada por Sak (2004, citado en Sánchez, 2006) se encontró que las personas con capacidades excepcionales y talento suelen ser introvertidas 48,7%. También resulta importante mencionar que Gallagher, 1991 y Hoehn & Birely (1988 citado por Sánchez, 2006) indicaron que las personas con capacidades excepcionales y talento manifiestan mayores índices de introversión que sus compañeros del aula regular ordinaria. Finalmente, Benito (1994) y Oliver y cols (1999), encontraron que las personas con capacidades excepcionales y talento en este factor obtuvieron puntuaciones que se ubican en la media. Las anteriores investigaciones convalidan los datos encontrados en el presente estudio.

El 41 % de la población estudiada tiende a ser despreocupada, dato que se distancia de manera significativa con una de las características fundamentales de los estudiantes con capacidades excepcionales y talento como lo es el compromiso con la tarea (Renzulli, 2001).

El 44 % de la muestra tiende a ser racional, aspecto fundamental en los estudiantes con competencias científicas tales como la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis entre otras características (Prieto y cols, 2000).



El 26 % de la muestra presenta altos niveles de ansiedad. Estudios realizados por Scholwiski y Reynolds (1985), Davis y Connell (1985) y Milgran y Milgran (1976) plantean que las personas con capacidades excepcionales y talento presentan bajos niveles de ansiedad (Sánchez, 2006). Estos datos se corresponden con los expresados por Oliver y cols (1999). De otra parte es fundamental señalar que Coleman, (1996 citado en Flanagan y Arancibia, 2005) y Freeman (1998), consideran que la ansiedad es un problema que se observa frecuentemente en los sujetos talentosos, dato que en el presente estudio se presenta sólo en algunos jóvenes.

Existen otras características de personalidad que se asocian al perfil de los sujetos con capacidades excepcionales y talento, tales como: confiado (26 %), soñador (26 %), seguro (33.3 %), independiente (33.3 %) y desinhibido (37 %), factores en los cuales no se registran puntuaciones que convaliden los hallazgos en otros estudios. Frente a esta situación es importante tomar apuntes de García y cols (1986 citado por Oliver y cols, 1999), quienes afirman que las personas con capacidades excepcionales y talento no tienen un patrón homogéneo de conducta por ello no resulta extraño el que los datos entre uno y otro estudio difieran sustancialmente.

Los resultados en términos de personalidad para los dos grupos muestran similitudes y diferencias relevantes. En ambos casos se presenta un buen índice de estabilidad emocional, seguridad, independencia y capacidad de emprendimiento. Al respecto, Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney (1980, citado en Sánchez, 2006); Benito (1994) y Oliver y cols (1999) plantean que este tipo de población se destaca por su estabilidad emocional (Factor C). En cuanto a las diferencias más importantes entre los dos casos se puede indicar que en el grupo de rendimiento medio se presentan factores no observados en el grupo de rendimiento superior. Estos son: el Pensamiento Concreto, el Autocontrol y la Extroversión. Frente a los resultados en el Factor B o Pensamiento Concreto es importante señalar que los estudiantes con un rendimiento medio no necesariamente deben mostrar un nivel de inteligencia alto, pues en el caso del talento científico su foco de acción son los dominios específicos de una o dos áreas del conocimiento (Feldhusen, 1993 y MEN, 2006).

Finalmente, es relevante anotar que la mayor parte de las puntuaciones obtenidas por el grupo de estudiantes con talento científico, en el marco de la prueba 16 PF, se ubican en la media, hecho que corrobora los resultados obtenidos por Oliver y cols (1999) y Fernández



(2005 citado por Sánchez, 2006). Se recomienda entonces para posteriores investigaciones se incursione en el análisis cuantitativo y cualitativo de las características de esta población desde una perspectiva longitudinal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, Y. (1994). *Intervención e investigaciones psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amaru.
- Castelló, A., Batlle, C. (1998): Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. En *Faisca*, Nº 6. Santiago. Gersam.
- Carretero, M., Solcoff, K. y Valdez, D. (2002). *Psicología*. Buenos Aires: Aique.
- Catell R. (1998). *Cuestionario factorial de personalidad adolescentes y adultos* (15ª. Ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Dabrowski, K y Piechowki, M (1977). *Theory of levels of emotional development*. New York: Davor.
- Davidoff, L. (1990). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw Hill.
- Díaz, O. y Pomar, C. (1995). La Orientación del Alumno Superdotado. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*. Nº. 2 , 43- 55.
- Escobar, O. (2002). *Perfil de personalidad del investigador potencial en Colombia*. Obtenido el 17 de Enero de 2008, desde <http://www.psicologiaincientifica.com/bv/psicologia-176-1-perfil-de-personalidad-del-investigador-potencial-en-colombi.html>
- Feldhusen, J.F. (1993). *Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE)*. Ideacción No.4 - Valladolid.
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé*, 1 (14), 121-135. Obtenido el 24 de Enero de 2010, desde [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000100010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100010&lng=es&nrm=iso). ISSN0718-2228. doi:10.4067/S0718-22282005000100010.



Freeman, J. (1998). *Investigación a nivel internacional sobre el superdotado y su educación*. Trabajo presentado en el I Congreso internacional de alta inteligencia, Agosto, Mendoza.

Fundación Internacional de Pedagogía Alberto Merani, (2001). *Identificación del talento*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

García, M. y González, J. (2004). *Colección preguntas y problemas en educación para el desarrollo de la excepcionalidad: Fundamentos de educación para la excepcionalidad*. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.

Lorenzo, R. (2005). *El maestro y la familia como promotores de talento*. Obtenido el 20 de Septiembre de 2009, desde [http://www.sapiens.com/CASTELLANO/articulos.nsf/Educadores/El\\_maestro\\_y\\_la\\_familia\\_como\\_promotores\\_del\\_talento/F1CD9DCBD4805BBEC1256FAC005C4DB5!opendocument](http://www.sapiens.com/CASTELLANO/articulos.nsf/Educadores/El_maestro_y_la_familia_como_promotores_del_talento/F1CD9DCBD4805BBEC1256FAC005C4DB5!opendocument)

Martínez, C. (2005). *Estadística y muestreo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*. Obtenido el 25 de Abril de 2008, desde [http://64.233.161.104/search?q=cache:ooLM5zJoOlwJ:morpheus.icfes.gov.co/clasifica2004/res/nom\\_plan\\_dep.asp%3FNom\\_Dep%3DMAGDALENA+INSTITUCION+EDUCATIVA+DISTRITAL+DE+BONDA&hl=es&gl=co&ct=clnk&cd=5](http://64.233.161.104/search?q=cache:ooLM5zJoOlwJ:morpheus.icfes.gov.co/clasifica2004/res/nom_plan_dep.asp%3FNom_Dep%3DMAGDALENA+INSTITUCION+EDUCATIVA+DISTRITAL+DE+BONDA&hl=es&gl=co&ct=clnk&cd=5)

Núñez, M. y Alemán, Y. (1995). *El 16PF como instrumento psicométrico: Una revisión de literatura*. Obtenido el 25 de Abril de 2008, desde <http://blogs.uprm.edu/mnunez/psicologia/el-16-pf-como-instrumento-psicometrico/>

Oliver, P., Marcilla, A. y Navarro, J. (1999). El alumno superdotado. *Revista Latinoamericana de psicología*, 31(3), 537-546.

Paba, C. (2009). Hacia la búsqueda de estudiantes con Talento Científico. En prensa

Passow, A.H.; Mönks, F.; Heller, K. (1993). 'Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond'. Kurt Heller, F.Mönks, y A.H.Passow. (Eds) *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon Press.

Prieto, M., Martínez, O., Garcia, J., y Ferrandiz, C. (2000) Las inteligencias Múltiples: un modelo de identificación de talentos específicos. *Faisca: Revista de Altas capacidades*. 8 (2000), 11-20



Prieto, M., Ferrándiz, C., Ballester, P., López, O., García, J. y González-Herrero, M. (2002). *Perfiles de los alumnos con talentos específicos*. Obtenido el 15 de Febrero de 2009, desde [http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05\\_11.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_11.pdf)

Renzulli, J. (2001). Educación y excepcionalidad: un sistema practico para identificar estudiantes excepcionales y talentosos. *CODICE*, Vol, 2.

Ríos, S. (2002). *Taller de identificación conceptual del talento*. Trabajo presentado en el taller sobre el desarrollo del potencial humano, Agosto, Santa Marta.

Sánchez, C. (2006) *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Obtenido el 27 de Agosto de 2008, desde [http://www.tesisenred.net/TDX/TDR\\_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-0226107-102038//SanchezLopez05de12.pdf](http://www.tesisenred.net/TDX/TDR_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-0226107-102038//SanchezLopez05de12.pdf)

Sánchez, C. (2008). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Obtenido el 17 de Enero de 2008, desde <http://hdl.handle.net/10201/208>

Tannenbaum, A. (1986) *Giftedness: a psychosocial approach*. Robert Sternberg (Ed). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Terrassier, J. (1985). Dyssynchrony-uneven development. En J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). New York: John Wiley & Sons.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2010). *Estudio de la Correlación entre la Inteligencia y los Rasgos de la Personalidad en Alumnos de 3er Semestre de la Licenciatura en Psicología*. México: Autoedición.



# INCLUSIÓN, TALENTO Y DESARROLLO HUMANO

**Jairo Giraldo Gallo** (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá Colombia. Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia) y  
**Constanza Núñez Vargas** (Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia)

## RESUMEN

Desde hace unos años se ha venido implementando en Bogotá, Colombia, un programa incluyente para el desarrollo del talento desde el preescolar. En otro documento dentro de estas memorias se describen las actividades pedagógicas específicas que se han venido implementando, marco de referencia para una propuesta transformadora de la escuela en nuestro contexto. Proponemos extenderlo con miras a lograr un impacto significativo en la transformación social. Se hace un análisis de sus implicaciones a partir de los resultados y perspectivas. Se argumenta que una educación incluyente, en contraposición a una práctica excluyente, diferenciada, como corresponde al esquema de la identidad cerebral individual, que garantice calidad para todos y todas desde la primera infancia, marca nuevos senderos de desarrollo económico y humano para los países de la periferia, en particular para la región latinoamericana.

**Palabras Clave:** Desarrollo del talento, inclusión en el aula, estrategias pedagógicas, neurodesarrollo.



## INCLUSION, TALENT AND HUMAN DEVELOPMENT

**Jairo Giraldo Gallo** (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá Colombia. Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia) y  
**Constanza Núñez Vargas** (Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia)

### ABSTRACT

During the past few years an including model has been implemented in Bogotá, Colombia, aimed to the development of talent starting from preschool. In another document within these proceedings specific pedagogic activities of the model are described. They serve as a framework for a proposal to make a transformation of the school in our context. Here we propose to extend the model in order to achieve a meaningful impact in social transformation. An analysis of its implications taking into account the results and expectations is provided. We propose that an including model of education, as opposed to an excluding practice, and differentiated in terms of the individual brain identity, would offer quality to everybody from early childhood, and is a touchstone for economical and human development of countries within the Latin American region.

**Keywords:** Talent development, inclusion in the classroom, pedagogic strategies, neuronal development.



## INTRODUCCIÓN

La exclusión social sigue al crecimiento de la desigualdad cuando a aquellos con menor escolarización entre los pobres les resulta cada vez más difícil participar en los procesos sociales y económicos de esta nueva economía basada en el conocimiento. A no ser que la reducción de la desigualdad se convierta en foco explícito de la política (educativa) en los próximos años, emergerán y se ahondarán cierto número de divisiones sociales. Pero tal foco y determinación políticos exigen un conocimiento de lo que se ha de hacer para igualar las oportunidades educativas. De ahí el carácter práctico de analizar las condiciones que tornan desigual el campo educativo y de evaluar las consecuencias de los esfuerzos por mejorar las oportunidades para los pobres.

Las fuerzas desencadenadas por la globalización proporcionarán mayores ventajas a quienes tengan más instrucción. (Francisco Reimers, 2000).

Esta presentación extensa prosigue a una muy breve que se hizo dentro del Simposio Internacional, en el IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. En la sesión del Simposio se pidió a uno de los autores (JG) referirse en poco más de 10 minutos al programa que Buinaima desarrolla en la ciudad capital de Colombia, un proyecto que se ha venido adelantando con el apoyo financiero de la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED) en Bogotá por más de un lustro. En la presentación libre (Núñez *et al.*) que le antecedió se informó sobre las principales actividades que el equipo de Buinaima ha venido realizando en la educación formal, particularmente en los primeros ciclos de formación escolar. En la respectiva publicación dentro de estas memorias, a la que nos referiremos como documento A, presentamos algunos pormenores de dichas actividades, lo cual nos exime de describirlas aquí en detalle. (Núñez *et al.*, 2013). Como complemento, se recomienda otra publicación reciente. (Giraldo *et al.*, 2012). Dedicaré pues este espacio a dar una somera idea del soporte teórico del programa, precedido de algunas aclaraciones previas que considero pertinentes. Un reporte más extenso con un título similar será publicado próximamente en nuestro sitio virtual ([www.ethosbuinaima.org](http://www.ethosbuinaima.org)). (Giraldo, 2013).



La educación básica y media en Bogotá está dividida en 5 ciclos que tienen en cuenta etapas de desarrollo desde la niñez hasta la juventud. El primer ciclo comprende preescolar (1 año), 1º y 2º de primaria. El 2º agrupa a los escolares de 3º y 4º. El 3º incluye la transición de la primaria (5º) a la secundaria (6º y 7º). El 4º ciclo corresponde a 8º y 9º, mientras que el 5º abarca la denominada educación media y media vocacional (10º y 11º); hay interés en la SED por extender un año más este ciclo, para articularlo de mejor manera a la educación superior, como se hace en otros países. Me centraré aquí en lo que atañe al programa durante los 3 primeros ciclos escolares, de acuerdo a este esquema y me referiré escuetamente al 4º y 5º ciclos. El último constituye el *punte* en el paso del bachillerato a la educación superior (enseñanza media). Ese puente, como lo afirma metafóricamente el título de una reciente investigación, parodiando una canción infantil colombiana, *está quebrado* en nuestro país, y exige con urgencia una *reparación*. (Gómez *et al.*, 2009). Los escolares terminan el 3º ciclo aproximadamente a la edad de 12 años y muchos de ellos culminan el bachillerato o secundaria (rigurosamente la enseñanza media, a las claras incompleta) a la temprana edad de 16 años. A esa y otras inconsistencias o falencias de nuestro proceso educativo básico y medio, acentuadas con el paso de los años, no nos referiremos por falta de espacio. De otros intentos por apoyar desde el programa la educación media en su articulación con la superior informaremos en otro artículo.

Es de advertir, por otra parte, que nuestro programa se sale del tema central del congreso y del marco usual en cuanto a superdotación y talento se refiere. En primer lugar, el término superdotación no se utiliza en el documento A y estará ausente también de esta contribución. En segundo término, se parte del supuesto de que el talento se desarrolla, si bien no todos están en las mismas condiciones o tienen la potencialidad de desarrollarlo a niveles muy elevados. Tercero, y esto puede ser más polémico, se asume que todos y todas podrían desarrollar su(s) talento(s) a niveles que pueden considerarse excepcionales, si desde muy temprana edad reciben una atención adecuada.

Lo anterior es muy importante tenerlo en cuenta en términos de la equidad o igualdad de oportunidades, y por ello la palabra *inclusión* tiene mucho que ver con el asunto central que nos ocupa, tanto como el sustantivo *talento* que le acompaña. Esto quiere decir que no es solo a un sector privilegiado de la población escolar al que está dirigido el programa, en especial durante los 3 primeros ciclos. Como habrá anticipado el lector, es desde el preescolar, momento en el cual ingresan niños y niñas al sistema de enseñanza pública en Colombia, que se da comienzo



al proyecto en instituciones de educación de carácter distrital (las que son subvencionadas totalmente con fondos de la SED); es de advertir entonces que el programa incluye inicialmente a toda la población escolar de las instituciones participantes, razón de más para anteponer el término inclusión al de talento.

A la postre, el programa sí se ha implementado pensando en una población escolar que se ha escogido o puede clasificarse con aptitudes sobresalientes, pero sin seguir el esquema convencional. Sin recurrir a pruebas estandarizadas, siguiendo procedimientos que se describen en el documento A y anteriores, después de un largo proceso de exploración y estímulo que se realiza durante los 2 primeros ciclos y parte del 3º, mediante un protocolo de identificación, clasificación y selección que se explica también en A (véase además Giraldo *et al.*, 2012), se atiende de manera especial a la población escolar identificada y seleccionada, a la que denominamos ENEEE (escolares con necesidades educativas especiales excepcionales, o talentos sobresalientes) o *ENE*. Dentro de la atención especial que se les brinda nos referiremos más adelante a un subprograma: Programa de Apoyo Complementario Extracurricular, PACE.

El argumento central para proceder de esa manera es el siguiente. Algunos escolares no tendrán mayores dificultades en lograr altos niveles de desempeño. Otros por el contrario requieren de un apoyo especial inicial por parte de los que denominaremos mediadores, de tal suerte que quizá jamás lo hubieran logrado por sí solos; es más, ni siquiera se hubieran percatado de sus talentos. Pero estamos confiados, y así lo hemos podido verificar en la práctica, en que bajo las condiciones adecuadas la mayoría de los escolares logran desarrollar aquellos a niveles que les permite hacer aportes originales al conocimiento en una o varias de sus vertientes, las cuales clasificamos en 5. No discutiremos aquí las razones tenidas en cuenta para esa clasificación, la cual ni siquiera enumeramos por no considerarlo indispensable para los propósitos de este trabajo, pero es importante no ignorarla si se quiere profundizar en la filosofía que ha inspirado el programa y en su puesta en práctica, sobre todo mediante las que hemos denominado Estrategias Ludo Pedagógicas (ELP). Remitimos al lector a otro texto para que se informe, si así lo desea, de una ambiciosa propuesta que hemos denominado «Proyecto ETHOS Buinaima», a cuya materialización apunta el programa propuesto para el desarrollo del talento. (Giraldo, 2006. Este y otros textos de nuestra autoría a los que hacemos referencia pueden obtenerse libremente en la página de Buinaima.).



En nuestra propuesta cabe, pues, diferenciar claramente entre el proyecto o plan de transformación social, *construcción de un nuevo ethos cultural*, como solemos denominarle desde la fundación de Buinaima como asociación, y el que le sirve de fundamento, programa de desarrollo del talento, orientado por una filosofía práctica que tiene la orientación, eso creemos, de un *aprendizaje cooperativo*. (Ferreiro y Calderón, 2010). El programa es también una propuesta de transformación de la escuela para el aprendizaje, transformación previa o prerrequisito a la social que se busca a largo plazo: generación de nuevas formas de pensar y de actuar.

El nombre completo del proyecto o *programa* pedagógico a desarrollar en 5 ciclos es un poco extenso, además de ambicioso, y todo ello amerita una explicación, la cual proporcionaremos a lo largo de esta recopilación: «Programa de Inclusión y Talento en el Aula, **P-I-T-A**». Está diseñado para el aula regular, por lo que es sustancial para su desarrollo que se logre una apropiación plena del mismo por parte del maestro o la maestra. En otras palabras, una componente fundamental del programa es la formación de docentes, para lo cual se echa mano de la educación basada en ciclos. (Giraldo *et al.*, 2012).

Insistimos en que es un verdadero programa, propuesto para la educación básica y media, desde el preescolar (*año cero*, en Colombia), y agregamos que es nuestro propósito extenderlo o articularlo a la formación inicial, al menos desde el denominado en algunos países *jardín de infancia*. Si no lo hemos hecho aún, es porque ha sido pensado prioritariamente para la educación pública, y ésta en nuestro país, salvo casos especiales, solo se ofrece desde el preescolar. Cabe agregar que en Bogotá el programa está dirigido sobre todo a poblaciones vulnerables, aunque se ha aplicado también en capas medias. De existir una verdadera articulación entre la enseñanza media y la superior, no nos cabe duda de que el programa podría extenderse adecuadamente para incluir esta población.

La inclusión es la característica más importante del programa, mas forzoso es reconocer que poco se ha logrado masivamente, dadas las condiciones en que se desarrolla la educación básica en Colombia. La cobertura ha sido la preocupación principal de recientes administraciones, a menudo en detrimento de la calidad. Las dos características, calidad y cobertura, no deberían contraponerse, sin embargo en la práctica así ha ocurrido. (Vasco, 2006a.) Una ventaja del programa es que la calidad puede garantizarse sin sacrificar la cobertura, siendo esa una de las conclusiones más importantes del trabajo, como se señala en A.



## INCLUSIÓN Y TALENTO NO SON TÉRMINOS CONTRAPUESTOS

El término inclusión se utiliza en diferentes contextos con diversos significados, generalmente ambiguos. En el campo de las denominadas “necesidades educativas especiales” (NEE), se refiere a menudo a la integración en el aula normal de los escolares que tienen algún tipo de limitación. Somos críticos frente a esta desafortunada confusión de términos, pues hace de la inclusión algo excluyente. Preferimos considerar la inclusión en el aula como la eliminación de la exclusión educativa desde cualquier escenario, o por lo menos como el antónimo de *exclusión*. Ello significa que la escuela debería proporcionar a cada niño o niña la educación que requiere con base en su *conectoma*, un nuevo concepto que será de indiscutible valor en la educación del futuro y al cual nos referiremos someramente más adelante. (Sebastian, 2010).

Esta debería ser la tendencia para satisfacer el derecho a la educación en las décadas venideras: procurar que al menos una de las características de las ostentadamente denominadas *sociedades del conocimiento* fuera la de brindar desde muy temprano a cada uno de los miembros de esa sociedad las mejores oportunidades para su desarrollo intelectual, de acuerdo con sus requerimientos, los cuales dependen a su vez de su individualidad y por ende no son los mismos para todos. (Giraldo y Núñez, 2010.) En palabras de Llinás (2012), “somos nuestro cerebro”, punto de vista reforzado por Greenfield (2009). Más enfáticamente Sebastian afirma que “somos nuestro conectoma”. En síntesis, cabe afirmar que *cada uno de nosotros tiene necesidades educativas especiales*. Los esquemas económicos del momento, por cierto en crisis, no darían pié, a nuestro pesar, para prestar mayor atención a la ambiciosa propuesta que sutilmente sugerimos, por lo que su extensión y ampliación seguirá contando con dificultades. No obstante no sobra advertir que una verdadera *economía basada en el conocimiento* no puede ser excluyente en el sentido que aquí asignaremos al término.

Con respecto a la integración en el aula escolar, tampoco es nuestro interés discutir aquí los pros y los contras de procedimientos bien intencionados, pensados para que las



limitaciones físicas o de otro tipo sean visualizadas como simples diferencias. Remitimos al lector a la amplia literatura existente sobre el tema. (Véase, a modo de ejemplo, Giraldo, 2010a. Véase también el número 56 de *Revista Internacional Magisterio*, en particular: Chaves, 2012). Mas debe quedar claro que la inclusión a que nos referimos en este trabajo es otro asunto. Así, pues, nos interesa retomar el término inclusión en un sentido abiertamente positivo, en la medida en que se contrapone a la exclusión. (Giraldo, 2010b). En las primeras décadas del siglo XXI, caracterizadas por una *economía basada en el conocimiento* en la llamada *Era de la Información*, no debería haber exclusión educativa bajo ningún pretexto. (Giraldo, 2013). Valdría la pena, y es en parte nuestro propósito, tener en cuenta la recomendación que hiciera hace un lustro uno de los más reconocidos teóricos de la superdotación y el talento de la segunda mitad del siglo XX: “Los programas para los estudiantes de alta capacidad han sido un espacio especialmente fértil para la experimentación, debido a que tales programas usualmente no están sujetos a guías curriculares prescritas o métodos tradicionales de instrucción”. (Renzulli, 2008).

Nos identificamos pues con la frase de Francisco Reimers con la cual abrimos esta nota. (Reimers, 2000). Queremos resaltar el título en español de la recopilación hecha por él, publicada originalmente en inglés con auspicio de la OEA, “Distintas escuelas, diferentes oportunidades”. (Reimers, 2002). En lo que sigue nos referimos a esta última versión. Reimers plantea que mientras no se supere la cobertura para dar lugar a la calidad, la brecha de la inequidad aumentará. Pero los problemas no se limitan solamente a los recursos invertidos, como equivocadamente podría pensarse. Desde hace algunas décadas, particularmente desde el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar en el año 2000, los organismos internacionales nos hablan de una educación para todos y los estados invierten más en cobertura. El problema de la calidad sigue dejándose de lado. Abadzi examina el asunto desde otro punto de vista. Sus conclusiones se traslapan con las de Reimers y las nuestras. (Abadzi, 2007).

Nuestras propias conclusiones sobre este complejo asunto podrían reducirse a la detección de dos barreras para el aprendizaje: 1) el problema de la ineficacia de la escuela pública se suma al de la mala nutrición y otros efectos colaterales de la pobreza que inciden negativamente sobre el desarrollo del cerebro en poblaciones vulnerables; 2) una vez resuelto el problema básico de la desatención en salud (física y mental), está principalmente en manos del maestro hacer de las escuelas instituciones eficaces, mas no ha sido preparado para ello;



es de nuevo en aquellos lugares en los que se concentran poblaciones vulnerables en donde este problema se agudiza.

Cuando se hable de inclusión y talento, estos problemas y aquellas ambiciosas metas no deberían dejarse de lado. Lo que nos proponemos con nuestro programa es tenerlos en cuenta, aunque no esté en nuestras manos resolver los primeros y materializar las segundas. No obstante, los resultados que hemos obtenido en la escasa población que por ahora hemos atendido son gratificantes y los costos son exiguos, si se piensa en los beneficios. Lamentablemente los esfuerzos tienden a perderse por falta de continuidad en la política pública.

En términos más generales, la educación desde la primera infancia y la niñez, a lo largo de la adolescencia y el comienzo de la juventud, proyectada al trabajo de corte intelectual en la sociedad del conocimiento principalmente en su etapa superior, tiene que ser hoy, más que nunca antes en la historia de la humanidad, un proceso formativo de realización personal, de creación de un proyecto de vida a nivel individual y de realización e impacto social. Si se retrasa o no se ofrece, los resultados en términos del desarrollo personal y social no son los mismos. Hoy más que nunca, en las *Sociedades del Conocimiento*, en la incierta *Era de la información*, la política pública debería dar la prioridad que se merece a la posibilidad de ofrecer a cada individuo, de acuerdo a sus necesidades educativas (NE, NEE o NE), las mejores potencialidades para su desarrollo personal, social y cultural desde la educación, haciendo accesible para tod@s una educación diferenciada, de excelencia, desde la más temprana infancia. Eso es inclusión.

A pesar de lo dicho, la combinación adecuada de la inclusión en el sentido aquí expresado con lo que denominaremos explícitamente Desarrollo del Talento, no es obvia. Haremos dos aclaraciones adicionales. En primer lugar, se hace indispensable resaltar que inclusión no puede reducirse a homogenización de la educación. Si bien la educación debe brindar a tod@s las mismas oportunidades, el sujeto debe tener la posibilidad de ser más participativo en su proceso formativo e intervenir de manera directa en su realización personal. La escogencia del tipo de formación específica que más convenga o se ajuste a cada individuo es un proceso largamente pactado que consta de varios momentos, ninguno de los cuales puede estar determinado de antemano; se empieza por reconocer los intereses y las aptitudes individuales; se continúa explorando las potencialidades y estimulando las habilidades intelectuales específicas; por último, se debe facilitar a cada persona la planeación y



elaboración de su proyecto de vida. (Giraldo, 2013). Todo ello dentro de un contexto histórico, económico, social y cultural dados.

El otro aspecto crucial para que la inclusión esté ligada al desarrollo del talento es lo que en términos del modelo CAIT se denomina sensibilización. (Beltrán y Pérez, 2010). Las siglas precisan que el modelo es constructivo, autorregulado, interactivo y tecnológico, pero hemos encontrado que es mucho más que eso, aunque no nos detendremos aquí en analizar sus consecuencias. (Beltrán y Pérez, 2006). Partimos del requerimiento elemental de que todos los escolares deben sentir agrado por lo que hacen en la escuela, es decir, deben estar o llegar a estar apasionados por el conocimiento, desde sus intereses individuales. De no lograrlo, el esquema educativo empezará mal y promoverá el fracaso del sistema mismo. Para evitarlo, lo primero que hay que hacer es identificar las fortalezas intelectuales de cada persona, de acuerdo a lo que acabamos de decir, dentro del esquema de inteligencias múltiples (véase más adelante); seguidamente dar a cada cual reconocimiento y valoración al margen de sus individualidades, aceptación de sus limitaciones y estímulo de sus fortalezas, de tal manera que estas equilibren aquellas. Ello implica asumir, en primera instancia, que cada uno de los educandos tiene unas fortalezas que le permite sensibilizarse o motivarse en esos campos y construir conocimiento y saber a partir de aquellas. Sucintamente se trata de crear ambientes favorables para que cada quien pueda desarrollar sus potencialidades, a pesar de o precisamente porque se parte de la premisa de que todos y todas son diferentes: «Mentes diferentes, aprendizajes diferentes». (Levine, 2003). Ell@s vienen dotados de un cableado o conectoma cerebral que l@s hace únic@s como personas.

El talento se desarrolla a partir de un cerebro individual, es premisa que se acepta hoy más o menos universalmente. La otra premisa básica, después de reconocer que el talento se desarrolla, es sostener que tod@s pueden desarrollar su(s) talento(s) específicos a niveles elevados. Esta afirmación es más fuerte y puede generar controversias dentro de las teorías más convencionales sobre el talento y la superdotación. No está dentro de los modestos planes de esta contribución profundizar en esa polémica. Nos limitaremos a reconocer que mentes extraordinarias como las de Einstein, Leonardo, Mozart, etc., por ilustrar con unos pocos ejemplos destacados de la historia, no se dan con mucha frecuencia. Pero no es a esos casos, demasiado especiales, a los que están dirigidos los lineamientos del **P-I-T-A**. Agreguemos de paso que tomaremos como equivalentes los términos aptitudes sobresalientes y talentos destacados, por simplicidad. Veamos, ahora sí, cómo ha surgido nuestro modelo.



## BASES FUNDAMENTALES DEL MODELO BUINAIMA

Hay 4 antecedentes principales aparentemente desconectados que sustentan nuestra propuesta: el pensamiento vigotskiano, que desembocó en una propuesta más general denominada Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE), el mundialmente reconocido Programa de Filosofía para Niños (PFpN), herencia deweiniana de cuyo máximo exponente, Matthew Lipman, hemos asimilado su *pensamiento complejo*, el Modelo de las Inteligencias Múltiples (MIM), con nombre propio (Gardner), usualmente citado como teoría y lo que a nuestro modo de ver le da validez experimental y, si se quiere, sustento científico, al MIM, a la MCE y, por ende, a nuestro modelo, la moderna Teoría del Neurodesarrollo, fundamentada científicamente en la Neurociencia del siglo XXI.

Uno de nosotros (JG) ha insistido en comparar el aporte de Vigotsky a la psicopedagogía con el que Einstein hiciera a la física cuántica, el campo de la física que, después de un siglo de desarrollo, sigue siendo el más importante de esa ciencia y el de mayores aplicaciones en las tecnologías del siglo XXI. Diría que algo similar ocurre con la psicopedagogía, si se la enriquece con los avances sobre el funcionamiento y el desarrollo del cerebro provenientes de las neurociencias. Los dos genios, Vigotsky y Einstein, vivieron por la misma época; la muerte prematura del primero y la situación política en la Rusia estalinista impidieron que su obra fuera reconocida en su momento. La de Einstein tampoco lo fue en la Alemania nazi, habiendo tenido que refugiarse en Estados Unidos. Sirvan estas líneas para rendir homenaje póstumo a quien inspiró en gran medida nuestro modelo, sin desconocer los aportes de quienes, la mayoría de ellos sin saberlo, siguieron sus pasos.

No es este el espacio para referirnos en detalle a las diferentes vertientes que, reconocemos, desde distintos tiempos a lo largo de casi un siglo, han venido dando forma a lo que, quizá de manera pretenciosa, al menos sí prematuramente, quisiéramos denominar «Modelo Buinaima», aún en construcción. Nos extenderemos en estas y similares



consideraciones en el ensayo que el lector puede consultar próximamente en nuestra página. (Giraldo, 2013). Por falta de espacio, aquí nos limitaremos a hacer alusión a algunas intersecciones o puntos de encuentro entre los modelos que precedieron al de Gardner, refiriéndonos más específicamente a éste por razones que el lector descubrirá en el documento A. Poco diremos sobre el PFpN, el cual ha inspirado una y enriquecido varias de nuestras ELP. A nuestro modo de ver, los aportes de la neurología del momento son tan enormes que sería vano intento resumirlos siquiera. Se quedan también para el ensayo próximo (Giraldo, 2013) y otro más en preparación. (Giraldo, xxxx).

Los aportes del genio ruso fueron múltiples, como lo fueron también los de Piaget y lo han sido los de Feuerstein. Sería demasiado pretencioso referirnos por separado a todos ellos y a muchos más que por falta de espacio no mencionamos. Aunque Feuerstein se formó en la escuela de Piaget, ha vivido lo suficiente como para darse cuenta que la fuente de su modelo o teoría es el neurodesarrollo. (Feuerstein, 2010). Lo mismo puede decirse de Gardner. El entorno socio-histórico-cultural tiene una gran injerencia en el desarrollo de ciertos tipos de inteligencia. Otro aspecto fundamental en el cual el genial psicólogo ruso tuvo el gran acierto que la práctica permite fue descubrir que cada período o etapa en la vida del niño o del adolescente tiene sus propias características y tiene que asumirse como tal. Lo que en una etapa es importante en otra deja de serlo porque el sujeto es diferente.

Impresiona la anticipación de casi un siglo con que Vigotsky diagnostica, con su Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), lo que ahora se confirma mediante complejos procesos de imagenología cerebral o neuroimágenes (RMNf, EEG, MEG, PET, etc.). Como lo ratifica la Neurociencia, el desarrollo del cerebro, particularmente en las primeras etapas de la vida, depende de dos factores aparentemente separados pero en la práctica de evolución individual estrechamente conectados: por un lado, la estructura biológica, la cual lo ha dotado de todo un complejo dispositivo o cableado de potencialidades (*conectoma*), y por el otro de todos los aportes que recibe del entorno cultural o de interacciones sociales de todo tipo.

Cuando hablamos de la importancia de la influencia cultural en el niño, precisa García González (2009), de acuerdo con el enfoque constructivista propuesto por Vigotsky, no sólo entendemos a la cultura como una parte del ambiente que rodea al niño, y que le ayuda a su desarrollo. La idea de la influencia cultural es más compleja en este caso, y va más allá que en su concepción en la psicología tradicional. El enfoque constructivista entiende a la influencia cultural como un factor que no sólo es ambiental sino que condiciona y modela las diversas



etapas del desarrollo mental del niño. Es por eso que desde Buinaima nos referimos al enfoque propuesto y en construcción como la *reconstrucción del constructivismo*. En otras palabras, reconociendo los méritos de Piaget, como lo hizo el sabio ruso, ni el enfoque botanicista de aquel ni mucho menos el zoologista de los conductistas son suficientes para mediar en el proceso de desarrollo mental de las primeras etapas del ser humano.

De acuerdo con la propuesta de este nuevo enfoque constructivista, anticipado ya por Vigotsky, la tarea central del educador, en particular en los primeros ciclos, es la promoción sociocultural de las áreas centrales de desarrollo. Las estructuras mentales son, pues, construcciones culturales –llamadas también mediaciones simbólicas–, que se desarrollan en la interacción que el sujeto tiene con su entorno inmediato. No se requiere ser un experto en neuroanatomía para entender que esas zonas centrales no son otra cosa que ciertas funciones, o si se prefiere, las organizaciones mentales con que cuenta el individuo desde que nace, organizaciones que se modifican drásticamente en cada etapa. Por eso es preferible referirse a procesos, como lo hace Ortiz Alonso en su reciente libro (Ortiz, 2009). Según él, el proceso más importante en la adquisición de conocimiento es la atención. Le siguen el lenguaje y la memoria. El primero de ellos está íntimamente relacionado con el pensamiento mismo, lo que motivó seguramente el título de la más conocida obra del genio ruso. La percepción y la abstracción orientan el cerebro hacia sus máximos logros en la creatividad e innovación, características de la especie humana. Es desde este enfoque como deben visualizarse las estrategias ludo-pedagógicas y las de intervención y profundización que proponemos más detalladamente en el documento A y otros espacios, en especial para los primeros 4 ciclos de la enseñanza en Bogotá, seguramente adaptables a la mayoría de los currículos. Para el ciclo 5º también tenemos una propuesta, todavía en borrador. (Giraldo, 2013.)

Mención especial merece la noción de *conectoma* y la potencialidad que tendrá en neuropedagogía, lo que haremos en forma breve más adelante. Trataremos de resumir ahora la esencia del modelo de inteligencias múltiples, aceptado casi universalmente, el pilar empírico más fuerte del programa. (Gardner, 1993).



## MENTES DIFERENTES, APRENDIZAJES DIFERENTES

El problema de fondo que implícitamente hemos planteado al comienzo de la sección anterior y que complejiza los que acabamos de mencionar es el desconocimiento de la individualidad de cada cerebro. Sobre él queremos poner suficiente énfasis, dado que es el que de mejor manera podemos contribuir a resolver con nuestra propuesta: el problema de la educación homogeneizante. La inclusión, la calidad y la cobertura en educación son palabras huecas por sí solas si no se garantiza al individuo, particularmente en las primeras etapas de su desarrollo, una educación diferenciada que atienda a lo que hoy se sabe es la identidad inconfundible del ser humano: el cableado de su cerebro. Ello quiere decir que cada niño o niña debe recibir atención educativa de acuerdo a su cableado o *conectoma*, como preferimos denominarlo. Ello parece difícil, mas no es imposible. Y los resultados bien podrían ser descomunadamente positivos en términos del desarrollo individual y de su impacto social. El respeto a la diferencia o diferenciación en el conectoma debería ser la premisa fundamental de la educación como derecho para el siglo XXI, derecho reconocido implícitamente desde hace más de medio siglo, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y consagrado en la constitución de la mayoría de países. La educación para todos, de excelencia, no solo calidad, inclusiva en el sentido aquí propuesto, forma parte del mismo, pero debe ser diferenciada si se aspira a que el talento pueda desarrollarse.

Los gobiernos de los denominados *países en desarrollo* no garantizan a sus ciudadanos la educación como derecho individual y colectivo a la vez; y cuando lo hacen ampliando la cobertura, ofrecen en general una educación pública deficiente en unas condiciones que no logran los beneficios derivados de una instrucción y una formación de calidad, más bien ahondan la brecha de la inequidad. El rezago en el desarrollo tiende a perpetuar el problema del subdesarrollo: desde las políticas públicas no se piensa en una educación de calidad para todos, mucho menos diferenciada, y esto último es básico si se quiere avanzar hacia *la economía del conocimiento para un desarrollo a escala humana*. De hecho, la educación de calidad para alguien puede no serlo para otro.



Argumentamos que en nuestro medio los maestros son parte del problema, pero también de la solución. ¿Cómo? Precisamente adaptando el currículo escolar a la individualidad. El reto es, pues, *formar al maestro para una escuela nueva, o mejor unas nuevas formas de aprender que generen, a su vez, nuevas formas de pensar y actuar*. Si bien la denominación en español de la recopilación hecha por Reimers sugiere escuelas diferentes, su tema es otro, como lo aclara el título en inglés. Levine, respaldado por la llamada teoría de las inteligencias múltiples (TIM), fue quizá uno de los recientes investigadores prácticos que más específicamente se refirió al asunto que nos interesa. (Levine, 2003). Entre nosotros destacan los aportes de varias décadas del médico psiquiatra Guillermo Carvajal y su fundación FICPI. (Véase, p.e., Carvajal, 2012).

Gardner empieza por criticar la posición de los psicólogos que hasta hace unas décadas asumían que la cognición humana era unitaria y que era posible describir en forma adecuada a las personas como poseedoras de una inteligencia única y cuantificable. Esa *visión unidimensional o uniforme* conduce a procedimientos de evaluación también uniformes, a partir de un currículum básico compuesto de hechos que, se da por supuesto, todos deberían conocer, sin que haya posibilidad de elegir. Como alternativa, plantea que en realidad tenemos por lo menos ocho inteligencias diferentes, cuantificadas por parámetros cuyo cumplimiento les da tal definición. Entre ellos: tener una localización en el cerebro, poseer un sistema simbólico o representativo, ser observable en grupos especiales de la población (*idiotas sabios*, por ejemplo) y tener una evolución característica propia. De acuerdo con él, la inteligencia es un potencial psicobiológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural dado para resolver problemas o crear productos que tienen valor para esa cultura. Esta definición implica que la inteligencia no es algo que se pueda contar: es un potencial neural que se puede activar o no en relación con valores de una cultura determinada.

El hecho de que en la especie se presenten múltiples inteligencias es seguramente un resultado de la evolución y de la adaptación al medio. La mayoría de los individuos, por no decir todos, tenemos la totalidad del espectro de inteligencias, pero cada una se desarrolla en un modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada quien, de su forma de interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Nuestro cerebro adulto es un producto de la interacción socio-histórico-cultural, como creía Vigotsky. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única.



Recordemos cuáles son esos tipos de inteligencia. Para nosotros, y así lo reconoce Gardner, 3 de ellas determinan habilidades artísticas, si bien no con exclusividad, salvo la primera: musical, cinestésico-corporal y visual-espacial. Otras 3 corresponden a lo que tradicionalmente se ha considerado de gran valor en el sentido académico: lógico-matemática, lingüístico-verbal y naturalista; si bien esta última no fue inicialmente clasificada como separada e independiente de la primera, exhibe otras características peculiares propias del científico de la naturaleza. Por último, 2 de ellas caracterizan al individuo: interpersonal e intrapersonal. Viéndolo de otra manera, hay en ellas características diferentes y complementarias de quienes se desempeñan en las ciencias sociales y humanas.

Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar, mas no niega el componente genético. Esta suposición es confirmada hoy por las neurociencias y le da a la palabra *neurodesarrollo* una trascendencia mayor que la tradicional disciplina terapéutica. En este orden de ideas, retomemos y reafirmemos la aseveración inicial: *el talento se desarrolla*. O la expresión más enfática: *todos y todas pueden, en principio, desarrollar su(s) talento(s)*. Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. En otras palabras, el desarrollo socio-histórico-cultural previsto por Vigotsky se puede dar en óptimas condiciones de la mano de las neurociencias con los modelos pedagógicos que pueden surgir a la luz de la TIM, una teoría que en realidad está por construir en sus aspectos más fundamentales.

Como señala su principal gestor, “la teoría de las IM se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas” y se concentra en las capacidades que son universales a la especie. Pero la tendencia biológica tiene que asociarse con el entorno cultural.

El acelerado y asimétrico desarrollo tecnocientífico marca hoy por hoy la diferencia sustancial en el intercambio entre países, las relaciones humanas y las formas de producción del momento para el desarrollo económico y social. La ciencia y la tecnología forman cada vez más parte esencial de la cultura, determinándola sin lugar a dudas. En ocasiones su papel se sobredimensiona y se suele dar mucha menos importancia al arte y las humanidades. Las tecnologías de la información y de la comunicación (tic) marcan la pauta en las estructuras de poder y en las relaciones sociopolíticas. No tenerlas en cuenta sería un craso error. Pero ellas



jamás pueden reemplazar el papel de mediador que debería haber en cada maestro. Ese mediador provee, en lenguaje vigotskiano, un andamiaje para el desarrollo histórico-cultural del estudiante. Hemos recurrido a un acrónimo para señalar la meta que debe procurar el mediador: Desarrollo de los T.I.C. (el talento, el ingenio y la creatividad), para lo cual puede echarse mano de un modelo dinamizador como el CAIT, al que nos referimos someramente en el documento A. (Beltrán y Pérez, 2010).

El sistema educativo es, pues, solamente un facilitador de la indispensable e inevitable evolución cultural, de la que no puede estar ausente la evolución biológica del educando, una compleja evolución que en el ser humano, para bien o para mal, está marcada y en gran medida determinada por la escuela, sea esta la familia, los maestros o la sociedad misma, enriqueciendo o empobreciendo lo que le hace ser él mismo y no otro: la conciencia en una mente individual y personal, dentro de un contexto histórico, cultural y social dados. (Vigotsky, 1979; Greenfield, 2009; Giraldo, xxxx). Aunque suene paradójico, la educación inicial y la básica, en la *Era de la Información*, no pueden poner el énfasis en la información: ésta está ahí, supuestamente al alcance de todos, en los medios, en la red. Se suponía que otro tipo de información, la genética, era inmodificable. Eso ya no es tan cierto, particularmente en lo que se refiere al desarrollo más importante del ser humano, una vez garantizado el biológico o vital, el neurodesarrollo.

Si bien una pieza fundamental en el modelo es la premisa con que arrancamos este ensayo, a saber, «el talento se desarrolla», la otra lo es mucho más:

## **TOD@S PUEDEN DESARROLLAR SU TALENTO**

“El talón de Aquiles de la educación para el dotado (*gifted*) ha sido su incapacidad para incluir adecuadamente a los niños que no se ubican en este nicho que, por lo demás, tiende a incluir al estereotipo del estudiante exitoso en términos académicos, excluyendo a estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, a estudiantes con bajo rendimiento (*underachievers*), a estudiantes que viven en pobreza y a aquellos que demuestran su potencial de maneras no tradicionales.” (Renzulli, 2008).



Hoy sabemos mejor que antes de las enormes potencialidades del cerebro, potencialidades que solo una adecuada educación puede *explotar* o promocionar y aprovechar en beneficio no solo de un adecuado desarrollo intelectual, vale decir, del sistema neuronal, individual, sino también y principalmente en beneficio social. De suponer que la inteligencia es un don privilegiado, reservado a unos pocos y transmitido genéticamente, hemos pasado a reconocer la enorme influencia del entorno cultural que rodea el desarrollo del individuo. La herencia empieza a ser modificada, para bien o para mal, desde el momento mismo de la gestación. ¿Hasta dónde hemos explorado las posibilidades del ambiente, si jamás hemos estudiado las condiciones óptimas de desarrollo del cerebro? Todo lo que sabemos es que esas condiciones para la mayoría de la población son perversas.

El talento en niños y niñas se desarrolla en un contexto dado, siempre y cuando se faciliten las condiciones para ello, porque ellos vienen dotados con la imaginación que les permite ser ingeniosos y creativos. De ahí nuestro acrónimo sobre los T.I.C., a lo que apunta la esencia del programa, «Desarrollo del talento, el ingenio y la creatividad». Las otras características que se observan en los niños desde la más tierna infancia son, entre otras, ser inquietos, curiosos, inquisitivos, observadores, etc. Esas cualidades son las que les lleva a apasionarse por el conocimiento, su acumulación y su transformación. Para que se entienda mejor lo que se quiere decir con esto, citamos textualmente una especie de caracterización que propone José Luis Díaz en la introducción a *El ábaco, la lira y la rosa* (1997):

(El conocimiento) es un objetivo para el que tenemos disponible una energía intensa y misteriosa. La misma que impulsa a cualquier animal a informarse acerca de un lugar novedoso a pesar del riesgo. La que lo impulsa a mirar, oír, oler o tocar para, con esos datos, trazarse un mapa del mundo que le permita habitarlo y usarlo, en una palabra: adaptarse. Así, la función última del conocimiento es la adaptación, asunto de vida o muerte.

Pero adaptación es transformación. Es fácil inferir que la función última del conocimiento es transformar. La educación debe ser transformadora. Dista mucho la escuela tradicional de ese nuevo paradigma educativo, por lo que podría decirse que nuestro modelo es en algunos aspectos un ideal al que aspiramos acercarnos.

La escuela ideal requiere, por supuesto, de una adecuada formación de maestros y maestras, formación que usualmente no se ofrece en nuestras facultades de educación tradicionales. Estas suponen, tal vez equivocadamente, que quienes se van a preparar en sus aulas para guiar el camino de las nuevas generaciones en la búsqueda de sus proyectos de



vida llegan a ellas con pasión desbordante para cumplir tan difícil misión. La realidad en nuestro medio suele ser otra. En la mayoría de los casos, maestros y maestras han sido ellos mismos víctimas de una educación repetitiva que no crea pasión por el conocimiento. Es difícil, por no decir imposible, transmitir una pasión que no se siente.

Por otra parte, brindar a tod@s, niños y niñas, las mejores posibilidades para su desarrollo intelectual es ofrecerles una educación equitativa, de calidad y con la posibilidad de transformar el mundo en que vivimos. Adaptación es transformación, siguiendo a Díaz. Desarrollo intelectual es la estructuración del propio cerebro, es su modificabilidad cognitiva estructural. (Pilonieta, 2012; Feuerstein, 2010). Desde las neurociencias hoy se desprenden aplicaciones que derivan en neuropedagogía y neurodesarrollo, entre otras. A estos temas no podremos dedicar aquí mayor espacio por obvias limitaciones; lo haremos en los textos en preparación ya anunciados y otros.

El problema que proponemos abordar es, pues, cómo lograr que todos los niños y todas las niñas puedan estructurar su cerebro hasta el punto de que cada un@ de ell@s esté en condiciones de aportar conocimiento y saber para transformar el mundo, para llevar en él una vida más plena y feliz. Dado que quien puede pagar por el derecho a la educación querrá escoger para sus hijos la que más le convenga, la preocupación principal es cómo lograr que la escuela pública, esa institución relativamente reciente a la que asistirán en principio los escolares procedentes de las grandes capas de la población, en Colombia mayoritariamente los estratos sociales 1 a 3 (se reconocen 6), brinde a esos escolares las mejores posibilidades para su desarrollo intelectual. De paso, estamos preocupados por lograr desarrollo sostenible en un mundo con una carga creciente de inequidad y exclusión, una tendencia que queremos revertir. (Reimers, 2002).

## CONECTÓMICA Y NEURODESARROLLO

A pesar de ser esta la sección más importante, es la más reducida. La razón que hemos tenido para ello, más allá de la falta de espacio, es en verdad una disculpa: el tema, hasta



donde sabemos, no se ha investigado a cabalidad en ninguna parte del mundo. En ese sentido el asunto es más bien un reto para los especialistas, una motivación para quienes se preparen para la neuro-psico-pedagogía del futuro y un plan a largo plazo del «Proyecto ETHOS Buinaima». Es, pues, dentro del **P•I•T•A**, la *visión a largo plazo*.

Nos contentaremos con decir que la conectividad determina la funcionalidad y el funcionamiento del sistema neuronal, de los circuitos neuronales. No existe todavía un método para seguir el cableado de esos circuitos con la precisión requerida, al nivel de las conexiones sinápticas, ni siquiera a la escala de una neurona. Si a lo anterior agregamos dos hechos bien conocidos por todos, a saber, que cuando llega a su pleno desarrollo (¿?), 1) el cerebro humano dispone de unos cien mil millones de neuronas; 2) cada neurona puede conectarse con unas diez mil neuronas diferentes, puede entenderse la magnitud del problema de hacer siquiera el mapa neural o *conectoma* del cerebro. Las ventajas de poder hacerlo, cuando se logre dentro de algunas décadas quizá, son obvias a nivel de la neuromedicina. Las ventajas colaterales en neurodesarrollo parecerían menos obvias, con una salvedad: si el maestro o la maestra adquiere plena conciencia de lo que recibe cuando se le confía el cuidado de un niño o una niña para que *lo forme* intelectualmente hablando, entonces entenderá que su papel es en realidad no solo importante, sino descomunal y decisivo en la vida de esa persona, en particular *en las sociedades del conocimiento y en la era de la información*.

Sobre conectómica no es necesario decir más por ahora; para las modestas pretensiones de este trabajo, habremos logrado nuestro propósito si se entiende el párrafo anterior. En el ensayo prometido volveremos al tema. (Giraldo, xxxx).

## RESUMEN DEL PROGRAMA Y SUS CARACTERÍSTICAS

En un comienzo denominado *Proyecto Talentos*, se inició sin mayores pretensiones en 2005. Hoy tiene las características de un programa diseñado para la estimulación, exploración, identificación, potenciación y desarrollo del talento, como se argumenta teórica y vivencialmente a lo largo de este ensayo, en el documento A y en otros documentos.



¿En qué consiste? El **P•I•T•A** tiene (por ahora) 2 componentes claramente diferenciadas. Desde la legislación expedida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, se desarrolla a partir de unos lineamientos básicos y de la política de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED). Está construido con base en unas Estrategias Pedagógicas (EP) que buscan atender lasNEEde estudiantes con talento sobresaliente escolarizados en instituciones públicas de Bogotá. En la primera componente se integran las que hemos denominado Estrategias Ludo Pedagógicas (ELP), actualmente 8, de estímulo y exploración, de carácter transversal y válidas para toda la población escolar para la que fueron diseñadas (formación primaria), *sin exclusión*. En la segunda (formación secundaria) se aplican Estrategias de Profundización del Talento (EPT), diferenciadas para cada área de talento específico: *individualización o personalización*. La más importante de estas es la que hemos denominado PACE. El **P•I•T•A** tiene 4 características esenciales, a saber, es situado, sistemático, pertinente e integral: apunta a la integralidad del ser humano. (Giraldo *et al.*, 2012).

La integralidad, uno de los aspectos más importantes, se recoge en la propuesta de niños y niñas con características *CRISTAL*, un acrónimo que hace referencia a: creatividad con responsabilidad, inventiva con solidaridad, talento autónomo y laborioso. Ell@s se preparan, a través de diversas estrategias, para un nuevo tipo de liderazgo social. La parte afectivo-social es componente primordial a la hora de potenciar sus capacidades y talentos.

Con el esquema teórico que nos sirve de punto de partida y su puesta en práctica a través de las diversas estrategias, se busca el desarrollo de talentos en niños y niñas utilizando diversos instrumentos (módulos, textos guía, procesos de formación, talleres, página *web* etc.); para ello es necesario generar una participación más consciente e intencionada de los maestros y de sus estudiantes en la estructuración del cerebro desde la educación inicial.

Los objetivos específicos son:

- Estimular, explorar, identificar, potenciar y desarrollar talentos sobresalientes en áreas específicas en sectores de la población identificados como vulnerables.
- Promover procesos especializados, dirigidos a maestros principalmente, en desarrollo de estrategias pedagógicas para la inclusión de escolares con talentos sobresalientes en las instituciones participantes.
- Implementar con entidades especializadas propuestas extracurriculares para la atención a esos escolares.



Es importante destacar los siguientes elementos del modelo de inclusión desarrollado por el **P•I•T•A**:

- La apuesta por trabajar con poblaciones de escasos recursos y en condiciones de vulnerabilidad, como se les denomina a los sectores populares y a sectores minoritarios en nuestro país, pero que incluye a la población escolar que precisamente por sus aptitudes sobresalientes termina, en proporciones alarmantes, desescolarizada o al menos desapercibida. Esta población rara vez es pensada desde la perspectiva de capacidades intelectuales y menos aún de *ENE*, tanto en la política pública como en los estudios sociales que de ella se hacen.
- El compromiso en el desarrollo y la atención al talento desde la afirmación de la equidad como herramienta indispensable para la materialización de la igualdad de oportunidades en las poblaciones menos favorecidas, a través de la exploración de talentos en todos los niños y todas las niñas en los primeros ciclos de educación formal.

## ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN Y ATENCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON TALENTO

La primera etapa es exploratoria y estimuladora a la vez; sigue la puesta en práctica de la filosofía propuesta por Vigotsky desde su ZDP; esta se realiza a través de las ELP, las cuales tienen como fin la estimulación, exploración e identificación del talento desde la infancia; parten del supuesto de que en esta etapa de la vida, niños y niñas están ávidos de conocimiento, deseosos de experimentar y dispuestos a imaginar y crear, por lo tanto pueden desarrollar al máximo sus potencialidades.

Las 8 estrategias buscan desarrollar el pensamiento, explorar las habilidades intelectuales individuales, estimular y potenciar el talento en los diversos campos del saber humano: las artes, las humanidades, las ciencias naturales y las matemáticas, las tecnologías y



los deportes. El nombre de Estrategias Ludo Pedagógicas corresponde al sentido que tienen dentro del programa. Son *Estrategias* porque cada una es un plan en sí misma de estimulación y desarrollo específico de habilidades, aptitudes y procesos de pensamiento. Implementadas en forma articulada, permiten la estimulación, exploración, identificación y desarrollo del talento en una o varias áreas.

La palabra estrategia da cuenta de la construcción de las ELP de manera sistemática, desde su justificación teórica y pedagógica, hasta las formas de implementarlas en el aula y observarlas en el niño y la niña. Cada una de ellas es mucho más que una actividad y una técnica; en conjunto, es un plan completo de estimulación y desarrollo específico e integral a la vez de habilidades y de procesos de pensamientos que en varios ciclos generan el **P•I•T•A**.

Son lúdicas en la medida en que pueden generar placer por el conocimiento, elemento fundamental en la estimulación y desarrollo del pensamiento y la inteligencia. Generalmente la lúdica se asocia con juego, pero el niño realiza juegos en donde el placer no es un fin en sí mismo; actividades en donde lo relevante es el esfuerzo o la dificultad, sin que por ello dejen de ser apasionantes y, a fin de cuentas, placenteras, preparándolos al mismo tiempo para la vida.

Son pedagógicas porque reconocen el papel del aprendizaje y del ambiente inmediato en el desarrollo del pensamiento y de la inteligencia en cualquiera de sus manifestaciones. Valoran y resignifican el rol mediador del maestro en la adquisición de la cultura y el enriquecimiento del contexto de niños y niñas. Están construidas de manera intencionada y planificada, de acuerdo a la etapa de desarrollo infantil y juvenil, correspondiendo a un proceso articulado sistemática y gradualmente, apoyados por los aportes de la neurociencia a la educación.

Ya que la intervención pedagógica con niños y niñas talento exige una planificación adecuada y contextualizada de acuerdo a las necesidades e intereses de dicha población, el programa busca atender esta necesidad a través del enriquecimiento del contexto áulico, que consiste en la planeación y ejecución de programas y proyectos articulados al currículo y/o el plan de estudios de las instituciones educativas, enriqueciendo las experiencias de aprendizaje en niños y niñas.

Paralelo a la etapa exploratoria, se *identifican* habilidades a través de observaciones en aula. Las actividades se diseñan de manera intencionada para evidenciar e ir potenciando de manera graduada y sistemática las capacidades de niñas y niños. Se facilita de esta manera el proceso de detección por parte de los docentes, quienes desarrollan las actividades y están



atentos a descubrir las destrezas que empiezan a mostrar los estudiantes. Así mismo, el P•I•T•A ha desarrollado indicadores de talento para cada una de las 8 inteligencias; a partir de éstos, se diseñan las actividades pedagógicas y se logra una mejor identificación de las capacidades de los niños y las niñas.

De esta manera, los niños y las niñas identificados en una inteligencia pasan a una etapa de exploración más fina dentro de una gran área disciplinar para posteriormente ir a las estrategias de Profundización del Talento, que se realizan en los ciclos 4 y 5. Se implementan a través de los PIF, los PPT, los PACE y los *Encuentros PICA*. (Giraldo *et al.*, 2012). Los PACE, Programas de Apoyo Complementario Extracurricular, han sido diseñados para atender en horario extraescolar a los ENEEE o talentos sobresalientes, preferiblemente en instituciones especializadas, institutos, universidades o academias.

Deberíamos escribir unas pocas líneas sobre el PFpN, mas no serían suficientes para referirse a un programa que se ha extendido universalmente. Lo mejor que podemos hacer es referir al lector a la amplia literatura especializada, entre la cual queremos destacar un exhaustivo ensayo de Lipman sobre su *programa* (1991). Con elPFpN, los niños aprenden, más que se les enseña, *a pensar filosóficamente desde pequeñitos*. Da lugar, en nuestro esquema, a una de las estrategias más importantes, la ludo-sofía, a la que en Colombia ha contribuido singularmente Diego Pineda (2007). La estrategia contribuye también enormemente al desarrollo de la inteligencia lógico-verbal, inter- e intrapersonal y, de alguna manera, a la matemática y la naturalista. (Giraldo, 2013).

## ALGUNAS CONCLUSIONES DE LA RECIENTE INVESTIGACIÓN DESARROLLADA POR EL P•I•T•A

A continuación, hacemos un resumen de las conclusiones presentadas en otros textos, respecto a las actividades del P•I•T•A. (Núñez *et al.*, 2012; Giraldo *et al.*, 2012). Terminaremos con las que son propias del extenso texto aquí presentado.



La puesta en práctica de las diversas estrategias revela que, cuando se realizan en el aula actividades programadas en forma sistemática y de manera intencionada, se pueden observar varias cosas:

Muchos escolares que habían pasado desapercibidos para sus maestros demostraron ser talentosos.

Las actividades lúdicas logran la participación de un mayor número de estudiantes, y al ponerlas en práctica, afloran en varios de ellos intereses, habilidades y capacidades que de otra manera no se habrían generado.

Esas actividades permiten al maestro o la maestra reconocer características específicas en cada estudiante que ayudan en la identificación, siempre y cuando:

se desarrolle un proceso sistemático de formación y acompañamiento a docentes en la implementación de las actividades de aula;

no sean actividades aisladas sino que correspondan a una secuencia o programa que va de menor a mayor complejidad en cada área;

el maestro conozca previamente las características específicas de cada inteligencia, para tener claridad sobre lo que debe observar;

las actividades correspondan a la etapa de desarrollo o ciclo en que se encuentra el estudiante.

Estas actividades programadas se hicieron en el aula regular y eliminan un mito: no se puede desarrollar un Programa de Talentos en la escuela pública, debido al elevado número de estudiantes que conforman los grupos. Se observa, además, que con la asesoría adecuada, el maestro y la maestra pueden contribuir a superar las dificultades, problemas o barreras de aprendizaje. El reconocimiento, la estimulación y el debido acompañamiento por parte de sus maestros, padres de familia, compañeros y otros actores participantes, contribuyen enormemente al desarrollo de los talentos específicos una vez identificados.

Otro aporte significativo que hace el P•I•T•A a la teoría del talento, está relacionado con el Talento Social. Este ha sido asociado tradicionalmente con habilidades de comunicación. Ello revela una postura obsoleta de la ciencia al desconocer el carácter científico propio de las ciencias sociales, en las cuales subyacen procesos lógicos de pensamiento, los cuales requieren de habilidades específicas. Gracias al trabajo desarrollado en campo, y a la construcción de los indicadores ha sido posible posicionar el Talento Social dentro del programa, para ser identificado y potenciado. Se han detectado algunas de las capacidades de



este talento específico, ganando una identidad propia dentro del P•I•T•A. Para el programa estas capacidades propias del talento social, están profundamente relacionadas con la forma particular en que las ciencias sociales estudian los fenómenos sociales y construyen conocimiento a partir de allí.

El ejercicio investigativo aportó elementos que permiten al P•I•T•A hacer contribuciones a una teoría del talento con inclusión desde el terreno de la exploración, estimulación e identificación, en los lineamientos de las ELP y como puesta en práctica de estrategias sugeridas por avances recientes en neurodesarrollo.

## AGRADECIMIENTOS

JG agradece a la Universidad Nacional de Colombia el tiempo otorgado para este trabajo. Los autores agradecen a la universidad y a la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) el apoyo financiero para varios eventos que dentro del programa se han realizado; a ellas y a las alcaldías locales de Ciudad Bolívar y de Engativá, por la oportunidad para contribuir con estos lineamientos a una política de Inclusión y Talento que empieza lentamente a abrirse paso. Especial reconocimiento quiere dar uno de los autores (JG) al apoyo intelectual recibido de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación (ACPE), de la que inmerecidamente forma parte, y los dos (JG y CN) a la asesoría permanente de Carlos Eduardo Vasco Uribe.

Recientemente hemos tenido la oportunidad de reparar en la obra de Feuerstein, gracias a las observaciones de Germán Pilonieta (ACPE), a quien agradecemos habernos llamado la atención sobre los aportes del psicólogo rumano y los de Francisco Reimers. Sorprende a uno de los autores (JG) las similitudes existentes entre las vidas de Vigotsky y de Feuerstein. Si bien sus contribuciones (y las de Pilonieta) fueron en principio pensadas para personas con limitaciones o problemas de diversa índole, resultan de gran valor para el desarrollo del talento desde la perspectiva que aquí se bosqueja.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abadzi, H. (2007). *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde las fronteras de las ciencias cognitivas*. (Banco Mundial, UCSH, Chile. La obra original fue publicada en 2006 por el Banco Mundial con el título: *Efficient Learning for the Poor: Insight from the frontier of cognitive neuroscience*).

Beltrán, J. y Pérez, L. (2010). Materiales para el curso *Educación de alumnos superdotados y talentos. Modelo CAIT*. (Guadalajara, México).

Beltrán, J. y Pérez, L. (2006). *Experiencias pedagógicas con el modelo CAIT. Cuaderno 1. El proceso de sensibilización*. (Foro Pedagógico de Internet, Madrid. En: <http://www.fund-encuentro.org/foro/publicaciones/C1.pdf>, página visitada el 31/12/2012)

Carvajal, G. (2012). *Inclusión y talento en el aula: una propuesta de educación en democracia*. (Conferencia en la *Jornada Internacional sobre Inclusión y Talento*, realizada en Bogotá el 21/02/2012. Las memorias estarán disponibles en nuestra página próximamente. Ver <http://www.ethosbuinaima.blogspot.co.uk/2012/02/>

<http://www.ficpi.org.co/publica.htm> De Carvajal y su fundación, véase también <http://www.ficpi.org.co/publica.htm>)

Chaves, O. P. (2012). *Marco político de la educación inclusiva*. (Revista Internacional Magisterio, No. 56, Editorial Magisterio, Bogotá.)

Díaz, J.L. (1997). *El ábaco, la lira y la rosa*. (Fondo de Cultura Económica, La ciencia para todos #152, México)

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2010). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. (Trillas, México. Véase también: <http://www.slideshare.net/sistematizacion/aprendizaje-cooperativo-22453>, página visitada el 28/12/2012)

Feuerstein, R. (1990). *The theory of structural modifiability*. En B. Presseisen (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington, DC: National Education Associations.

Feuerstein, R. et al. (2010). *Beyond smarter. Mediated learning and the brain capacity for change* (Columbia University, New York)

García González, E. (2009). *La psicología de Vygotsky en la enseñanza preescolar*. (Editorial Trillas, México)



Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. (2ª edición traducida del inglés. 2ª edición en español aumentada. Fondo de Cultura Económica, México)

Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada*. (Paidós, México)

Giraldo, J. (ed.) (2006). *Conformación de un nuevo ethos cultural*. (Ediciones Buinaima, Bogotá)

Giraldo, J. (2007). *Innovación y creatividad desde la lúdica*. (Revista Internacional Magisterio, No.27; pgs.50-54. Editorial Magisterio, Bogotá)

Giraldo, J. y Núñez, C. (eds.) (2010). *Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad*. (Ediciones Buinaima, Bogotá.) Versión electrónica en la página de Buinaima.

Giraldo, G.S. (2010a). *Inclusión educativa de niños con altas capacidades y talentos en Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad*. (Op.Cit.p.65)

Giraldo, J. (2010b). *La inclusión y el talento en el aula: dos caras de una misma moneda en Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad*. (Op.Cit.p.75)

Giraldo, J. y Núñez, C. (eds.) (2011). *Inclusión y talento. Experiencias significativas de maestras y maestros del distrito capital y la asociación Buinaima*. (Ediciones Buinaima, Bogotá.) Versión electrónica en la página de Buinaima. Giraldo, J., Núñez, C y García, D. (2012). *Inclusión y talento: un nuevo enfoque*. (Memorias del 1er Congreso Latinoamericano de Talento Infantil y Juvenil. México)

Giraldo, J. (2013). *Inclusión, talento y desarrollo a escala humana*. (En preparación, próximamente en nuestra página web)

Giraldo, J. (xxxx). *Cerebro individual, conciencia colectiva. Hacia una educación que nos haga humanos para el siglo XXI*. (En preparación)

Gómez, V. M., Díaz, Cl. y Celis, J. (2009.) "El puente esta quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia". (Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. Puede consultarse la versión digital en:

<http://www.humanas.unal.edu.co/cms.php?id=155>)

Levine, M. (2003). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*. (Editorial Paidós, Barcelona)

Greenfield, S. (2009). *¡Piensa! Qué significa ser humana en el siglo XXI*. (Ediciones B, Barcelona)



Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. (Cambridge Univ. Press. Traducción española de Virginia Ferrer con el título *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1998)

Llinás, R. (2012). *El cerebro y el mito del yo*. (Villegas editores, Bogotá.)

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). *Colombia al filo de la oportunidad*. (Colciencias, Bogotá. Reimpreso por Cooperativa Editorial Magisterio, 1999)

Núñez, C., García, D. y Giraldo, J. (2013). *Inclusión y talento: una experiencia pedagógica*. (Estas memorias, documento A)

Ortiz, T. (2009). *Neurociencias y educación*. (Alianza Editorial, Madrid.)

Pilonieta, G. (2012). Comunicación personal. (En Colombia, Pilonieta y su equipo CISNE han trabajado profusamente el tema de la MCE. En internet puede verse <http://www.colombiaprende.edu.co/html/investigadores/1609/article-74538.html>, artículo publicado originalmente en Revista Internacional Magisterio)

Pineda, D. (2007). *El ABC de la filosofía para niños*. (Editora Beta, Bogotá)

Reimers, F. (coord.) (2000). *Unequal schools, unequal chances*. (David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University.) Traducción: Solana, G. (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*. (Editorial La Muralla, Madrid)

Reimers, F. (coord.) (2002). *Perspectivas en el estudio de la oportunidad educativa*, en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*. (Editorial La Muralla, Madrid) En la página 89, al comentar un texto de Hargreaves, el autor escribe: "Y no es que el proceso del cambio sea político porque las escuelas constituyan organizaciones políticas, sino que el cambio educacional para alterar la distribución social de oportunidades es el acto más político de todos".

Renzulli, J. (2008). *La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos*. (*Revista de Psicología* Vol. XXVI No.1, 2008:23-42. Lima, Perú)

Revista Internacional Magisterio, No. 56 (2012). *Educación e Inclusión*. (Editorial Magisterio, Bogotá)

Sebastian, S. (2012). En [http://www.ted.com/talks/sebastian\\_seung.html](http://www.ted.com/talks/sebastian_seung.html) (conferencia TED, consultada por última vez en 2012/12/26. Para una definición de conectómica se recomienda ver también el siguiente video TED: <http://bytesandspikes.tumblr.com/> Otros enlaces útiles, visitados el 31/12/2012, son <http://www.humanconnectomeproject.org/> y <http://directorsblog.nih.gov/the-symphony-inside-your-brain>



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

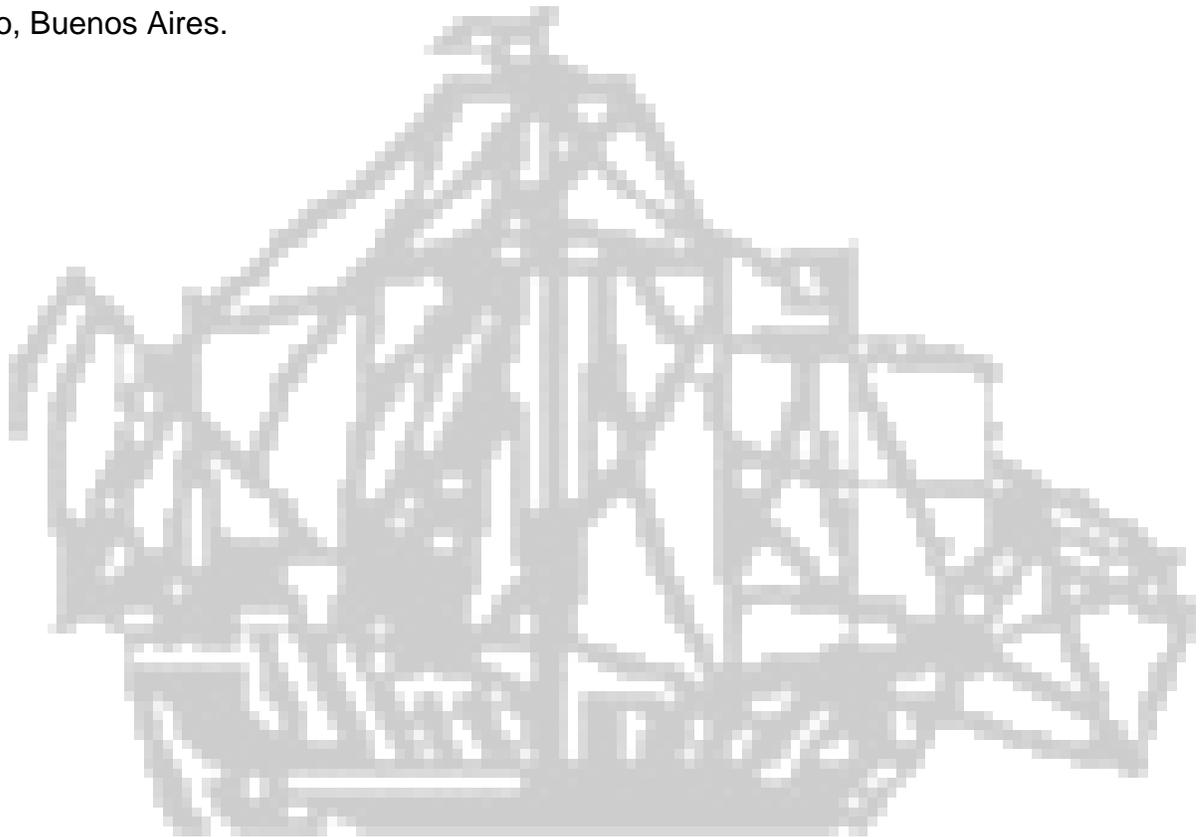


IX CONGRESO IBEROAMERICANO  
SUPERDOTACIÓN  
TALENTO Y CREATIVIDAD  
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

Vasco,C.E. (2006a). Conferencia en Universidad EAFIT: *Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019*. (Documento publicado en la revista *Pedagogía y saberes* de la Universidad Pedagógica Nacional, No. 24, pgs.33-41, en *Revista Internacional Magisterio* y de fácil acceso en internet, p.e.:<http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php> consultada el 31/12/2012)

Vasco, C.E. (2006b). *Buinaima hoy*, en *Conformación de un nuevo ethos cultural*. (Ediciones Buinaima, Bogotá)

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ediciones Grijalbo, Buenos Aires.





# A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

João Bezerra da Silva Júnior  
*Prefeitura de São Paulo, Brasil*

## RESUMO

O professor é um profissional que deve estar num processo constante de formação, tendo entre seus desafios o educar na diversidade da qual fazem parte os alunos com necessidades educacionais especiais, como os superdotados, o que lhe exige ter ou adquirir competências e saberes para o exercício da sua função. O superdotado necessita que o professor esteja apto a suprir suas necessidades educacionais, sentindo-se sempre estimulado. Diante disso, podemos concluir que o professor do século XXI deve buscar uma reflexão constante sobre a sua prática, bem como analisar os conhecimentos prévios dos seus alunos, visando, com a aquisição de competências e saberes, atender aos seus alunos de acordo com o potencial de cada um, para que a educação dos mesmos seja desafiadora, estimulante e inclusiva.

**Palavras-Chave:** Altas habilidades/superdotação, competências, saberes docentes, educação inclusiva.



# THE IMPORTANCE OF TEACHER KNOWLEDGE AND SKILLS FOR INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH INDICATORS GIFTEDNESS

João Bezerra da Silva Júnior

*Prefeitura de São Paulo, Brasil*

## ABSTRACT

The teacher is a professional who should be in a constant process of training, having among its challenges in educating the diversity that consists of students with special educational needs, as gifted, which requires you to have or acquire skills and knowledge for the exercise of its function. The gifted needs that the teacher is able to meet their educational needs, feeling when stimulated. Thus, we conclude that the XXI century teacher must seek a constant reflection on their practice, well as analyze the knowledge previous of their students, order, aiming, with the acquisition of skills and knowledge, meet their students according to the potential of each, for education of them is challenging, stimulating and inclusive.

**Keywords:** Giftedness, skills, teacher knowledge, inclusive education.



## INTRODUÇÃO

Atualmente muito se tem falado sobre competências e habilidades, sejam elas a serem construídas no aluno ou ainda, que devam possuir e/ou adquirir o professor, para desenvolver-se continuamente e ter sucesso na sua profissão.

Segundo ROMERO TORRES (2005), competência é o desenvolvimento de uma capacidade que alguém utilizará para resolver um determinado problema e é construída pela troca de conhecimentos entre as pessoas, com base em fundamentos legais e que o ensino por competências deve levar em conta o conhecimento prévio do aluno, que, por sua vez, deve ser verificado através de uma sondagem, para saber quais deverão ser mais ou menos trabalhadas, sendo um referencial para o trabalho do professor.

Um grande desafio da docência atual é o trabalho com alunos de inclusão, seja qual tipo de inclusão for, sabemos das imensas dificuldades do professor em se trabalhar com alunos de inclusão, seja devido à falta de estrutura ou principalmente a uma formação inadequada tanto inicial como continuada, CARVALHO (2004) nos diz que é importante romper as barreiras como: uma má formação docente e a sua falta de preparo, a falta de recursos adaptados para se trabalhar com portadores de necessidades especiais. Apesar das imensas dificuldades citadas é fácil trabalhar com a inclusão? Por que não se prepara o professor para a realidade da sala de aula? Será que o ensino por competências auxilia no trabalho com alunos de inclusão?

A inclusão escolar é um tema que vem sendo muito tratado nos dias atuais e nos faz refletir e analisar sobre a situação da educação brasileira em relação ao assunto, afinal será que os atores escolares estão preparados para conviver com as diferenças?

VYGOTSKY (1984) nos fala sobre a formação da mente e diz que é importante que os resultados de qualquer verificação, seja pela abordagem teórica ou pela experimentação devem levar em conta fatores qualitativos e quantitativos. Mas, será que é fácil trabalhar com seres humanos, sujeitos que como diz MORIN (2000) são tão complexos? Que atitudes deve tomar o professor? Afinal, vemos, a cada dia, mais cobranças e pouco apoio técnico, porém, será que podemos fazer algo?



Entre os alunos considerados de inclusão, temos aqueles que possuem altas habilidades, habilidades estas que são pouco percebidas pela maioria dos educadores e muitas vezes acabam por não serem trabalhadas adequadamente, talvez, pela própria formação que o mesmo teve. Assim, surgem perguntas como: O que fazer com esses alunos? Porque esse aluno é tão habilidoso para isso e não vai tão bem naquilo? Será que estou preparado para trabalhar com um aluno superdotado?

Na rede estadual de São Paulo, no ano de 2009, observamos alunos com indicadores de altas habilidades - numa escola localizada no Município de Mauá, principalmente na área artística e no 2º ano do Ensino Fundamental, mas vejo que nada ou quase nada tem sido feito, seja internamente ou externamente – devido a diversos fatores, como a estrutura da escola, e penso em quantos talentos podem estar sendo desperdiçados, sem que se faça ou tente fazer algo, diante disso, penso: Qual deve ser a postura do professor? Que competências e habilidades ele deve dispor para trabalhar com esses alunos?

## 1. COMPETÊNCIAS E SABERES DO DOCENTE

A condição humana e a diversidade cultural devem ser o centro da educação do futuro, implicando na revisão da nossa posição no mundo, sendo importante aprender a **SER, VIVER JUNTOS, FAZER e CONHECER** como seres humanos do planeta terra.

As condições da docência exigem muito do professorado em termos de responsabilidade e trabalho diário e, em troca, oferecem pouco tempo para a elaboração, para a discussão construtiva, para a reflexão ou em relação a compensações reais e tempo para reposição, mas segundo FULLAN, infelizmente, a formação do professorado não os prepara para a realidade da educação e nem podemos esperar que o faça, devido às constantes modificações nos sistemas de ensino.

Segundo TEJADA, o conhecimento profissional se origina na própria prática profissional e vai se desenvolvendo com a interação entre os colegas de trabalho, com a reflexão sobre a prática, etc. O desenvolvimento profissional tem a ver com processos de melhora de conhecimento, destrezas e/ou atitudes dos professores, sendo a formação (inicial ou contínua), um elemento fundamental para esse desenvolvimento. num processo que envolve os seguintes



fatores: **desenvolvimento pedagógico, profissional, teórico, cognitivo, da carreira** e também, **o conhecimento e a compreensão de si mesmo**. Esses fatores auxiliarão o professor na colaboração da aprendizagem dos alunos quanto à formação de um cidadão crítico.

Os estudos sobre o pensamento do professor se apoiam nas novas imagens do professor e das práticas escolares, influenciando nas ideias de formação que ficam entre a formação de um profissional técnico ou prático-reflexivo. Assim, FELDMAN nos fala da importância da reflexão sobre a prática para um constante aprimoramento profissional.

Segundo SÁNCHEZ SEGURA (2005), o ensino por competências faz a ligação entre teoria e prática e busca tornar o indivíduo mais preparado pra resolver problemas, procurando torná-lo um cidadão capaz de desenvolver habilidades para refletir, decidir e colaborar, buscando a formação de um sujeito ativo e participativo.

Para MORENO BAYARDO (2005), ensinar por competências é algo complexo e envolve capacidade, habilidade, aptidões e um bom desempenho, preocupando-se no desenvolvimento constante dos alunos, buscando gerar-lhes autonomia em relação aos estudos, adquirindo capacidade de aplicar os conhecimentos e de articulá-los com os seus valores e atitudes. Entre essas competências citadas por diversos autores, MORIN (2000) nos cita sete saberes, que segundo ele são necessários para o professor do século XXI:

**1º Saber – O Erro e a Ilusão – As Cegueiras do Conhecimento** – A educação deve mostrar que não existe conhecimento que não esteja ameaçado pelos riscos de erros e ilusões. Os idealismos podem contribuir para um erro que não seja construtivo, afinal, também se aprende com os erros e a melhor forma de se evitar erros é utilizando a racionalidade.

**2º Saber – Os princípios do conhecimento pertinente** – A fragmentação dos conteúdos em disciplinas é um mal e seria importante haver uma ligação entre elas, afinal o ser humano é um ser complexo, mas é apenas um, portanto, as matérias devem ser trabalhadas juntas, contextualizadas, facilitando assim o seu entendimento por parte dos alunos.

**3º Saber – Ensinar a condição humana** – Como citamos acima, é importante se integrar as disciplinas da mesma área de estudo.



**4º Saber – Ensinar a condição terrena** – Atualmente, as informações se propagam com grande velocidade e as pessoas estão interligadas, passando a ser consideradas cidadãs do planeta Terra, aprendendo a respeitar os diferentes povos e suas respectivas culturas.

**5º Saber – Enfrentar as incertezas** – A educação do futuro deve voltar-se para as incertezas ligadas ao conhecimento, pois, existem os princípios da incerteza. Portanto para estar preparado para enfrentá-las é necessário fé e estratégias, ou seja, é necessário estar armado de conhecimentos.

**6º Saber – Ensinar a compreensão** – A educação para a compreensão está ausente no ensino e não é garantida pela comunicação, Para se compreender o que se passa na cabeça de alguém, bem como o que ela sente, é importante se colocar no lugar dela e entender as diferenças entre as diferentes culturas, não se preocupando em impor a sua cultura sobre a de outros povos, mas respeitando-as e exigindo respeito para com a sua, para que assim, vivamos em um mundo mais pacífico.

**7º Saber – Ética do Gênero Humano** – A educação deve mostrar e ilustrar o destino multifacetado do homem, ou seja, mostrar que embora todos tenham pensamentos e maneiras de viver diferentes, pertencem à raça humana, devendo se respeitar mutuamente.

Assim, com base nos autores citados, temos a idéia que o professor do século XXI deve ter competências para ensinar não somente os seus conteúdos, mas, também, para preparar os alunos para a vida cidadã, refletindo constantemente sobre a sua prática e moldando-a com o decorrer do tempo, afinal, não há pessoas que detenham todo o saber e o professor deve ter noção de que é preciso ir sempre à busca de novos conhecimentos, afinal, a cada dia os desafios na sala de aula são maiores e a formação docente deixa muito a desejar sendo o professor, a maior vítima desse despreparo, que se deve a não formação por competências nas universidades, além de não ter conhecimento sobre a educação inclusiva, que às vezes nem é citada, indo de encontro ao que fala DAVÍNI (1995) quando nos diz que ainda há muito para se fazer, tendo em vista que é preciso haver uma grande integração entre teoria e prática por parte das universidades e centros formadores para que possam preparar o professor para a realidade da sala de aula, pois, deveriam desenvolver uma pedagogia centrada no estudo da



prática e do exercício docente com base numa ação reflexiva, sendo um caminho para o exercício racional da prática docente pela escolha dos melhores meios para se atingir determinados fins.

## 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educar para a diversidade é ensinar os indivíduos a conviverem com as diferenças entre as pessoas e a educação inclusiva tem esse papel. Conforme MANTOAN (2003), a inclusão deve ser trabalhada de todos os lados, visando à preparação não só dos portadores de necessidades especiais, mas também das pessoas que irão acolhê-las, sendo fornecidas condições físicas, sociais e estruturais para que ela ocorra. Assim, temos a visão de que todos precisam aprender a conviver com as diferenças, respeitando cada um do que jeito que é, seja a pessoa portadora de deficiência *visual, auditiva, física, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento* ou com *altas habilidades/superdotação*.

Um dos grandes papéis da escola atualmente é de se formar para a vida cidadã e para o convívio com as diferenças. Muitas pessoas acreditam que um aluno com necessidades especiais não deve frequentar uma sala regular, mas uma sala especial, pois entendem que já são muitos os problemas pelos quais o professor passa todos os dias. Diante desse preconceito, perguntamos: Será esse o papel da escola especial? Já não basta a heterogeneidade na qual o professor tem que trabalhar?

Entendemos que a inclusão é importante, porém muitos veem a educação inclusiva como algo “legal” não se preocupando com as suas bases e isso se deve ao pouco investimento na formação do professorado e na estrutura escolar, fazendo com que pensemos se há realmente uma inclusão ou se há apenas uma colocação desses alunos, sem que tenham suas reais necessidades educacionais atendidas. Segundo CARVALHO (2004) o aluno com necessidades especiais não deve apenas ser jogado no meio dos demais, mas é necessário que se forneça uma estrutura para que o mesmo desenvolva a sua aprendizagem com os recursos necessários para a mesma e que se invista na formação continuada dos professores.



Entre as diversas necessidades especiais, as *altas habilidades/superdotação* formam um item pouco comentado nas escolas e até mesmo por quem trabalha com educação especial, com isso muitos alunos talentosos, acabam se sentindo desmotivados em realizar algo, por já o saberem fazer e pela escola não fornecer estímulos para o seu desenvolvimento, uma vez que raramente se é realizado um diagnóstico sobre isso. Além disso, como supracitado, a formação do professor, por ser deficitária, acaba dificultando a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação.

## ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

A superdotação é caracterizada pelas altas habilidades que uma pessoa possui para realizar algo, nas mais diversas áreas, como por exemplo, artística, psicomotora, acadêmica, etc.

Quando se fala em pessoas superdotadas, logo nos vêm à mente, grandes gênios como Albert Einstein, Mozart, Isaac Newton e Leonardo da Vinci que se destacaram por sua **criatividade, motivação e habilidade acima da média**, três traços característicos para identificarmos pessoas superdotadas, porém cabe ressaltar que nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderão vir a desenvolver amplamente todo o seu potencial.

É importante que a criança superdotada tenha os seus talentos incentivados e que os mesmos sejam trabalhados por um educador, porém, o mesmo deve estar inserido na educação regular, pois, o sentimento de sentir-se diferente pode causar um sentimento de angústia, além de poder afastá-lo dos demais, que se não tiverem trabalhados conceitos de educação inclusiva também podem se afastar dos superdotados por achá-los diferentes.

Pelo *senso popular* uma criança com altas habilidades/superdotação é uma criança considerada precoce (que está além da sua idade na realização de algo) ou prodígio (que tem alta capacidade para realizar determinada atividade nas mais variadas áreas).



Pelo *senso científico*, as pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam todos ou alguns dos seguintes traços: **capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para Artes e capacidade psicomotora.**

Entre alguns traços que as pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam para a sua identificação por parte dos educadores temos: *perfeccionismo, perceptividade, necessidade de entender, necessidade de estimulação mental, necessidade de precisão e exatidão, senso de humor* (tem sido observado por muitos pesquisadores que um aluno com altas habilidades/superdotação compreende várias formas de humor a um nível mais sofisticado que os demais da sua idade), *sensibilidade/empatia, intensidade, perseverança, autoconsciência, não-conformidade, questionamento da autoridade e introversão*. Estes traços auxiliam o professor a diagnosticar alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação e o leva a um direcionamento em relação a um trabalho que atenda as necessidades educacionais dos mesmos.

### 3. A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

No mundo inteiro, a educação busca a construção de valores e a educação por competências vem contribuir para isso. A expressão educação de qualidade é entendida como algo presente ou ausente no sistema educacional, porém, é importante verificar os diversos níveis qualitativos, que vai da ausência da mesma até um nível considerado ótimo. O que seria uma educação de qualidade? Uma educação de qualidade é uma forma de se gerir a educação de uma maneira que busque a melhoria contínua, levando em conta as necessidades e os interesses do aluno, administrando os recursos disponíveis e respeitando a diversidade cultural.

Segundo NUÑEZ (2005), hoje, a educação vive um processo de constantes mudanças como a mudança da estrutura familiar, as tecnologias, o foco do ensino, e, o professor deve estar preparado para essas mudanças, buscando mostrar ao aluno a importância de se



qualificar, mas, sem se esquecer de mostrar a ele a importância de se conviver com os demais respeitando as diferenças entre as pessoas e respeitando o meio em que vive para a preservação da espécie humana, buscando uma formação cidadã, crítica e consciente de seus direitos e deveres, sendo necessário, segundo DE LA TORRE, que se tenha uma visão coerente e clara do cidadão que se quer formar, no caso da formação docente, de profissionais inovadores e criativos, capazes de transformar seus alunos em cidadãos autônomos e possuir consciência de que metas quer atingir, procurando causar mudanças de impacto na forma de pensar, que não vêm somente com o conhecimento.

Como supracitado, é importante que o professor trabalhe para a inclusão e, embora seja pouco notada, a educação para alunos com altas habilidades/superdotação é algo de muita importância e o professor deve estar preparado para diagnosticar os alunos com essas necessidades educacionais e, dentro do possível, buscar uma forma de trabalho diferenciada, sem se esquecer da formação humana dos mesmos, afinal, uma pessoa extremamente competente, se não tiver trabalhados valores de compreensão e humanidade, poderá utilizar a sua inteligência para prejuízo da humanidade.

VILLARRUEL (2005) nos diz que habilidade é uma forma de se relacionar com as coisas e surge com a transformação de um determinado conhecimento, oriundo de hábitos, e, o aluno deve mostrar qualitativamente aquilo que sabe. Embora trabalhar com a heterogeneidade seja algo complexo, seria fundamental buscar formas diferenciadas de se ensinar e avaliar segundo o grau de desenvolvimento de cada aluno, porém, para isso, o professor deve traçar metas e estratégias diversificadas para alcançar os resultados planejados, levando a um aprender a ser, a aprender e, sobretudo, a conviver com as diferenças entre as pessoas.

MORENO, P. M. y MARTÍNEZ, G. S. (2005) nos falam sobre a teoria das competências de Gardner que nos leva ao pensamento de que as pessoas têm inteligências e ritmos de aprendizagem diferentes e afirmam que esses ritmos não são levados em consideração pelos professores que acabam por homogeneizar o grupo e que a forma atual como estão sendo trabalhadas as competências nas escolas serão mais maléficas do que benéficas tendo em vista o não respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, com base nisso, as crianças que possuem altas habilidades/superdotação, também devem ter uma educação especializada para que possam desenvolver suas habilidades, porém, em paralelo com a educação regular, afinal, não pode se esquecer de levar ao conhecimento do aluno, fatores humanísticos e de integração social.



Diante disso, o professor do século XXI deve analisar a sua prática e buscar um ensino que vá ao encontro das necessidades educacionais dos seus educandos, tendo, segundo MEIRIEU (2003), um papel fundamental para a aprendizagem, pois, deve dar sentido ao que está sendo ensinado, estimulando o aluno a aprender, para que a aprendizagem ganhe uma real significação, sendo importante passar a conhecer o universo do aluno e ter a concepção de que nunca conseguirá agradar a todos, buscando diversificar a forma de trabalho para atingir pelo menos a maioria, respeitando os diversos níveis intelectuais e/ou motores dos mesmos.

Para BELLO (2004), cabe ao professor verificar os conhecimentos prévios dos alunos e realizar uma análise da sua didática para provocar neles uma mudança conceitual, entendendo como representam o conhecimento para poder torná-los compatíveis com o conhecimento científico. Além disso, a verificação dos conhecimentos prévios permitirá o direcionamento do professor quanto ao trabalho a ser realizado com cada aluno.

No trabalho docente com alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, foi possível observar que o trabalho homogeneizado leva muitos alunos ao desinteresse, na escola onde este trabalho foi realizado, o rendimento dos alunos em Arte, teve uma grande queda, tanto qualitativamente como quantitativamente, devido aos novos agrupamentos que foram feitos por hipóteses de escrita: **pré-silábicos**, **silábicos** e **alfabéticos**, tendo as turmas de alfabéticos, 56 alunos, cada, o que dificultou muito a avaliação contínua dos alunos e diminuiu a qualidade da aula, pois não se tem o mesmo tempo para se dedicar a cada aluno. Agora, imaginemos uma sala heterogênea, onde os alunos possuem saberes e habilidades diferentes e, muitas vezes, têm o trabalho feito de uma forma igual, isso, para os alunos com altas habilidades/superdotação pode gerar desinteresse, mau comportamento e a não realização das atividades.

## **TRABALHANDO COM ALUNOS ALTAMENTE HABILIDOSOS**

Durante o primeiro semestre de 2009, foi observado um grupo de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação no 2º. Ano do Ensino Fundamental, entre os quais, selecionamos três, dos quais citaremos alguns aspectos que indicam as altas



habilidades/superdotação e competências que o professor deve ter ou utilizar para trabalhar com esses alunos.

O primeiro caso é do aluno **A.**, ele é um aluno com extrema habilidade para desenhar, além de ser um aluno criativo nessa área, apresentando traços perfeitos e técnicas de pintura superiores a de vários adultos, só de imaginar algo, ele já desenha e, com perfeição, porém, como em muitos casos, ele apresenta sérias dificuldades em outras, como na escrita, onde ele não sabe nem escrever o nome, e não consegue se relacionar muito com os colegas da mesma idade, diante disso, podemos pensar porque ele tem tanta capacidade artística e não consegue compreender a estrutura da escrita? O que o professor alfabetizador pode fazer para que ele aprenda a escrever o nome? Diante dessas inquietações, um ensino focado para as competências, deve levar o professor a refletir sobre a prática e a buscar uma integração entre as disciplinas de Arte e Português, indo à busca da construção do conhecimento pertinente citado por MORIN (2000), além de enfrentar as incertezas do processo de ensino-aprendizagem e buscar levar o aluno a ter um melhor relacionamento com os demais da sua própria idade, que pode apresentar dificuldades, devido à precocidade do mesmo na área artística.

O segundo caso é do aluno **H.**, diante das atividades propostas em Artes Plásticas, o mesmo apresenta muita criatividade e altas habilidades para desenhar, possuindo também grande capacidade intelectual, aptidão acadêmica específica e capacidade psicomotora. Certo dia, ao solicitar à sala que fizessem um desenho sobre o instrumento musical que ouviram durante a aula, ele chegou até mim e disse que gostaria de desenhar alguém tocando instrumento, aí vemos traços de criatividade, mas, que não conseguia desenhar pessoas, assim, sabendo das habilidades do mesmo, sugeri que ele desenhasse uma banda de animais e para a minha surpresa no outro dia, ele mostrou a sua habilidade e criatividade ao apresentar o desenho de uma banda de ratos, feito por ele. Além disso, outros traços permitiram que eu realizasse a identificação sobre a superdotação do mesmo, como o perfeccionismo, a necessidade de exatidão/precisão e de compreensão das coisas e a introversão. Diferentemente de A., H. apresenta outras aptidões, tanto que ao ingressar no 2º. Ano, não sabia ler e escrever e em pouco tempo adquiriu essa competência. A pergunta agora é: Como manter esse aluno estimulado? Muito se fala sobre a heterogeneidade e realmente a presenciamos nas salas de aula, portanto diante disso, acredito que a principal tarefa do professor é desafiar este aluno e procurar meios para que ele se desenvolva, além de



conscientizá-lo sobre a possibilidade de errar, afinal o erro faz parte da aprendizagem, quanto à socialização, ele é um aluno humilde, que apesar de introvertido, tem um bom relacionamento com os seus colegas de classe.

O terceiro caso é do aluno **D.**, diferentemente de A. e He., ele não possui indicadores de altas habilidades/superdotação em Arte, mas é um aluno extremamente inteligente, necessita constantemente de estímulos, é perceptivo, questiona a autoridade na busca pelo saber e possui uma capacidade intelectual fantástica, porém, no começo do ano verificamos que D. não queria saber de realizar nada nas aulas de Português e Matemática, mas observava-se que ele sabia tudo, em conversa com a professora alfabetizadora, falei que é difícil para o aluno realizar algo que ele sabe, após várias conversas com o mesmo e com o pai dele, ele passou a registrar o seu conhecimento, porém, embora saiba coisas além da sua idade, ele é um aluno muito preguiçoso, mas apesar disso, gosta de ser instigado e de ir à busca do saber, cabendo ao professor solicitar pesquisas extras para mantê-lo motivado. D. também apresenta traços de perfeccionismo e no caso dele, é importante que ele tenha o professor como um espelho e que não tenha medo de errar, algo que pode prejudicar muito um aluno no seu processo de desenvolvimento, mostrando que o erro faz parte da aprendizagem, mais uma competência que o professor deve ter e como diz MORIN (2000) podem gerar as “Cegueiras do Conhecimento”.

## CONCLUSÃO

Hoje vemos que a educação não se preocupa somente com fatores relacionados com as matérias, mas cabe aos professores trabalharem alguns conceitos, como a vida cidadã, a preservação do meio ambiente, o respeito às diferenças entre as pessoas (diversidade), procurando formar cidadãos críticos, que saibam ao mesmo tempo lutar pelos seus direitos, porém, respeitando os direitos dos demais, sendo essa, mais uma das tarefas da escola.

Atualmente, o professor deve ser um profissional dinâmico e que se adeque às situações do dia-a-dia, moldando o seu trabalho de acordo com as necessidades educacionais do seu aluno, buscando alternativas que tornem a aprendizagem interessante e significativa para o mesmo.



O ensino por competências é algo complexo, mas auxilia o professor na formação dos seus alunos e na sua própria formação, pois entre as diversas competências citadas por autores como PERRENOUD, MOURIN e outros, observamos que o professor não deve se sentir dono de todo o saber, mas que deve utilizar até o próprio erro na sua construção, enfrentar as incertezas e buscar a integração dos conteúdos disciplinares, afinal como cita MORIN (2000), o ser humano, embora complexo, é um só. Assim, o ensino por competências auxiliará o professor a enfrentar as dificuldades e as incertezas da sala de aula, afinal, a cada dia surgem novos desafios, como a educação inclusiva.

Infelizmente, como citam alguns autores, pouco se investe na formação dos professores e eles se vêem obrigados a gerir a sua própria formação, devendo correr por conta própria na construção do saber.

Muitos entendem que os alunos com necessidades educacionais especiais devem estudar em escolas especiais, porém, fica provado que é importante que esses alunos freqüentem escolas regulares, afinal, é de extrema importância que não só esses alunos, mas os considerados “normais” possam aprender a conviver com a diversidade, para que se atenda um dos objetivos educacionais da atualidade que é a formação para a cidadania e o professor tem um papel fundamental para isso.

Entre esses alunos portadores de necessidades especiais, temos os alunos com altas habilidades/superdotação, que merecem uma atenção especial por parte dos professores, que, por sua vez, devem propor um trabalho diferenciado para eles, instigando neles elementos que promovam o desenvolvimento das suas habilidades, devendo o professor trabalhar para desenvolver o lado emocional deles, mostrando-lhes a importância de utilizar os seus conhecimentos e habilidades para o seu bem e o da humanidade.

Assim, o professor do século XXI deve buscar uma reflexão constante sobre a sua prática, bem como analisar os conhecimentos prévios dos seus alunos, para que possa direcionar o seu trabalho em relação a cada um deles, respeitando as particularidades de cada um e o ensino por competências auxilia no desenvolvimento de um trabalho de sucesso, onde o saber se torna dialógico e o professor deixa de ser o detentor de todo saber, mas alguém que precisa enfrentar as incertezas e não ter medo de errar, para vencer os desafios, como a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, onde ele deve saber diagnosticar para fazer pelo menos um encaminhamento e direcionar a aprendizagem do mesmo, trabalhando na elaboração de estratégias na busca de vencê-los.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. (2003), Professores reflexivos em escola reflexiva, São Paulo, Cortez, 2003.
- ANGUILANO MOLINA, A. M.; VÁZQUEZ, C. P. y JIMÉNEZ, S. E. (2005), “¿Competencias profesionales integrales en la nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- BELLO, S. (2004), “Ideas Previas y Cambio Conceptual” en Aniversario – Educación Química 15, 2004.
- BONILLA PEDROZA, M. X. y LÓPEZ MOTA, A. (2005), “¿Las concepciones de evaluación de los docentes están articuladas con las epistemológicas y de aprendizaje” em Enseñanza de las Ciencias – Número Extra – VII Congreso, Universidad Pedagógica Del México, México, 2005.
- BRASIL, Decreto n°. 6571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.
- BRASIL, Lei Federal n°. 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.
- CARVALHO, R. E. (2004), Educação Inclusiva com os pingos nos “is”, Porto Alegre, Mediação, 2004.
- DAVÍNI, María C. (1995), La formación docente em cuestión: Política y Pedagogía, Buenos Aires, 2005.
- DE LA TORRE, S., “El profesorado que queremos” en Estrategias Didácticas Innovadoras, Barcelona.
- DÍAZ BARRIGA, A. y INCLÁN ESPINOSA, C. (2001), “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos” en Revista Iberoamericana de Educación – n° 25, 2001.
- FELDMAN, D., Ayudar a Enseñar.



- FULLAN, M., “El profesorado” en El cambio en la educación en nivel local.
- LO PRIORE, I. y RUBIANO E. (2005), “Suscitando vuelos en los niños y niñas. Una experiencia del rol productor-mediador en educación inicial” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. (2003), Inclusão Escolar, O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2003.
- MEIRIEU, P. Aprender, si. Pero ¿como?
- MORENO BAYARDO, M. G. (2005), Educación de calidad y competencias para la vida” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- MORENO, P. M. y MARTÍNEZ, G. S. (2005), “Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- MORIN, E. (2000), Os sete saberes necessários para a educação do futuro, São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2000.
- NUÑEZ, V. (2003), “Los nuevos sentidos em la tarea de enseñar más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir” en Revista Iberoamericana de Educación n° 33, 2003.
- POPE, M., “La investigación sobre el proceso de pensamiento del profesor: una construcción personal” em Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.
- RAMOS DE ROBLES, S. L. (2005), “El desarrollo de las competencias didácticas: un reto en la formación inicial de los futuros docentes de primaria” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- ROMERO TORRES, N. L. (2005), “¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias? en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- SÁNCHEZ SEGURA, M. E. (2005), “Cómo “enseñar” competencias en preescolar” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- STAINBECK, S. e STAINBECK, W. (1999), Inclusão – Um guia para educadores, Porto Alegre, Artmed, 1999.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J., “Profesionalidad Docente” Estrategias Didácticas Innovadoras”, Barcelona.
- VÁZQUEZ, Y. A. (2005), “La convergencia entre habilidades, actitudes y valores en la construcción de las competencias educativas” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- VILLARUEL, M. P. (2005), “¿Analizadores y propuestas para una educación por competencias como educación para la diversidad” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.



**FICOMUNDYT**  
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS  
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO



**IX CONGRESO IBEROAMERICANO  
SUPERDOTACIÓN  
TALENTO Y CREATIVIDAD**  
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

- VIRGOLIM, A.M.R.(2007), Altas Habilidades / Superdotação – Encorajando Potenciais, MEC/SEE, Brasília, 2007.

- VYGOTSKY, L.S. (1984), A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.





# SISTEMATIZACIÓN DE ACCIONES EDUCATIVAS INNOVADORAS EN EL ÁMBITO DE LA ALTA DOTACIÓN, TALENTOS Y CREATIVIDAD: PLAN DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL-DOCENTE –ON LINE

Krissia Morales Chacón

Universidad Estatal a Distancia, San José-Costa Rica

## RESUMEN

"Sistematización documentada de las acciones realizadas en forma vinculante referidas al tema de la atención educativa del alumnado con Alta dotación, Talentos y Creatividad en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica".

Las iniciativas presentadas iniciaron a partir del año 2006 con un despliegue de iniciativas innovadoras con el objetivo de consolidar el *ámbito de atención psico-pedagógica en la diversidad escolar: Alta dotación, Talentos y Creatividad* este campo de trabajo se describe en forma sistematizada y secuencial, pues cada una de las acciones concretas sustenta una o varias de la que le siguen; logrando así, una construcción científico-académica organizada y validada (investigación, producción de conocimientos/datos específicos, asesoramiento y capacitación, congresos, producción de información y materiales escritos, legislación de base mediante la aprobación de la Ley # 8899 para la Promoción de la Alta dotación, Talentos y Creatividad en el sistema educativo costarricense), logros académicos que fundamentan la pertinencia del innovador Plan de Formación y Capacitación profesional (docentes-psicólogos-pediatras) –en línea- en el tema de la alta dotación y talentos excepcionales en la niñez; este es único en el país y se encuentra en construcción.

**Palabras Claves:** sistematización-acciones innovadoras-Alta dotación-talentos-plan en línea.



# SYSTEMATIZATION OF INNOVATOR EDUCATIVE ACTIONS IN THE FIELD OF GIFTEDNESS, TALENT AND CREATIVITY: PROFESSIONAL – EDUCATIONAL TRAINING PLAN ON LINE

## ABSTRACT

"Documented systematization of the actions realized in related form which refer to the topic of educational attention with regard to the student body with high endowment, talents and creativity at the State University for Distant learning in Costa Rica." The presented initiatives started in 2006 with a display of innovative initiatives with the objective to consolidate the field of psycho-pedagogical attention in scholastic diversity: high endowment, talents and creativity. This field of work is described in a systematic and sequential way, as each one of the concrete actions sustain one or various of the following ones; obtained in this way, an organized and validated scientific-academic construction (investigation, production of specific knowledge/facts, advice and capacitation, congresses, production of information and written material, basic legislation through the approbation of the Law No. 8899 for the promotion of high endowment, talents and creativity within the Costarican educational system), academic achievements which lay the foundation of the pertinence of the innovative Plan of professional Formation and Capacitation (teachers-psychologists-pediatricians) - on line - on the topic of high endowment and exceptional talents during childhood; this is unique in the country and is in the making.

**Keywords:** systematization- innovative actions- high endowment- talents-Plan on line (teachers)



## INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene una sistematización de la experiencia desarrollada en la UNED de Costa Rica para la construcción de un Plan de sensibilización y capacitación docente para la optimización de la Alta dotación, Talentos y Creatividad del Ámbito Atención a la Diversidad Educativa.

Desde el año 2006 y hasta la actualidad he venido realizando una serie de acciones vinculadas al tema de la superdotación escolar en Costa Rica que han servido de insumo y fundamento en la construcción del plan de sensibilización y capacitación docente en el ámbito de la Alta dotación y talento en el sistema escolar costarricense.

Entre las acciones de innovación educativa realizadas destacan varias investigaciones fundamentales que han contribuido con información e insumos en el tema a nivel nacional, el I Congreso Nacional en Superdotación y Talento que proveyó elementos para la elaboración y presentación ante el congreso de la república de Costa Rica del proyecto # 17.582, el cual dio como resultado la aprobación de la **Ley # 8899 para la Promoción de la Alta dotación, Talentos y Creatividad en el Sistema educativo costarricense**, Diciembre, 2010, además de materiales escritos, la participación en foros científicos e informativos, así como la creación de una página web en el tema y en alguna medida información relevante para justificar la construcción del plan de formación docente en temas de Alta dotación y Talento con el propósito de comenzar a informarles y formarles sobre el conglomerado que nos ocupa.

En el año 2010 se publicó el I texto básico en el tema de la Alta dotación y talentos, el cual serviría como material de apoyo del primer curso de una propuesta de capacitación docente que fuera innovadora y pudiera ser accesible a cualquier profesional interesado en el tema, independientemente de su ubicación geográfica. Esta propuesta educativa se fundamentó en una extensa revisión de la literatura científica en el tema planteado, aportes de expertos internacionales en el tema y posteriormente se obtuvo un diagnóstico de las necesidades básicas de capacitación docente en alta dotación y talentos. Las tecnologías de la información y la comunicación, TIC resultarían muy pertinentes para montar el proyecto de



capacitación docente en una plataforma informática amigable y que facilitara la participación de los educadores; trascendiendo las distancias y el tiempo, así planteé la posibilidad de trabajar el plan mediante el diseño e implementación de cada uno de los cursos virtuales utilizando la plataforma tecnológica de Blackboard 9 una herramienta que en ese momento (2010) estaba siendo introducida en la universidad. Con el apoyo técnico del Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE) y el Programa de Aprendizaje en Línea (PAL), iniciamos el diseño curricular del I curso.

## SINTAXIS

**Del proceso de diseño, elaboración e implementación de cursos especializados en el tema de alta dotación y talentos, en línea:**

- Diseño curricular.
- Elaboración y desarrollo de los contenidos.
- Revisión técnica y de expertos.
- Inducción sobre uso de la plataforma blackboard.
- Montar el curso (s) en la plataforma (virtualizarlo).
- Piloto- Implementación formal.
- Soporte técnico del uso de la herramienta.
- Impacto y evaluación del curso (testimonios de estudiantes).
- Ajustes en contenidos o rúbricas al finalizar los cursos.

En el tercer periodo de ese mismo año se arranca con el plan piloto del primer curso, y para el I cuatrimestre 2011 se anuncia como parte de la oferta académica de capacitación docente el curso I (introdutorio): ***“Niñez con alta dotación y talentos sobresalientes. Aspectos básicos”*** en modalidad en línea y posteriormente el piloto del II curso especializado: ***“Educandos con alta dotación y sus necesidades educativas integrales”*** en modalidad en línea.

El proceso que ha llevado a este plan de formación-capacitación ha sido no solo extenso sino lleno de proyectos, muchos de ellos el primero en su tipo para el Ámbito, por lo que una justificación de esta sistematización pretende documentar mediante una memoria histórica la



forma en que nació y se va desarrollando un área educativa innovadora que esperamos continúe creciendo a partir de la nueva legislación escolar. Este Plan está en desarrollo, por tanto, está sujeto a retroalimentación y mejoramiento, una sistematización de la experiencia es la mejor excusa para reflexionar sobre lo que se ha hecho y tratar de mejorar en lo que se siga construyendo.

## **OBJETIVO DE LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO**

Documentar las acciones vinculantes y el proceso seguido para justificar el diseño y construcción de un plan de capacitación profesional-docente, para la optimización de la alta dotación, talentos sobresalientes y Creatividad.

## **RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXPERIENCIA**

A partir del año 2009, se planteó la importancia de solventar la necesidad de información, formación y capacitación docente en la atención educativa de la población escolar con alto potencial cognitivo, y discriminado dentro del sistema educativo nacional:

Los vacíos de información, formación y capacitación acerca de la alta dotación, los talentos y la creatividad infantil y su identificación, provocan la ausencia de competencias en el profesorado para contribuir efectivamente con los procesos de inclusión e integración educativa del alumnado con estas condiciones. Por lo tanto, es impostergable la sensibilización y preparación psico-pedagógica de estos, para poder desempeñar este rol educativo con calidad, equidad e igualdad de oportunidades para la niñez con alta dotación, talentos y creatividad. (Morales, 2010b: 2).

Por ello, desde el año 2008 se inició bajo la coordinación de la Dra. Krissia Morales una serie de acciones (antecedentes fundamentales) que dieron soporte al plan de formación docente en línea, entre estas se cuentan:

- Indagación documental exhaustiva sobre el tema y su pertinencia (investigación documental a nivel nacional e internacional (2006-2008).
- Desarrollo y concreción de investigaciones en el tema que sustentaron muchos de los contenidos incluidos en los cursos especializados (2006-2009).



- Participación en congresos, talleres y pasantías internacionales a instituciones y universidades relacionadas con la atención de alumnos/as con superdotación y talentos, (2006-2009).
- Interacción con expertos/as internacionales que mediante una red virtual nos vinculamos con centros, institutos y expertos del campo científico-académico (2006-actual).
- Visitas y actividades enriquecedoras de intercambio con educadores/as, psicólogos/as, padres mediante charlas, conferencias, conversatorios y programas de radio y televisión (2007-actualidad).
- Primer Congreso Nacional: “IncurSIONES educativas en superdotación y talentos sobresalientes” San José, Costa Rica (2008). (Recopila conclusiones).

Así mismo a partir del 2008 se inició con el proyecto de la elaboración de un libro específico referido al tema de la alta dotación y talentos en sus aspectos básicos (Morales, 2010a), este se escribió con el fin de contar con un texto de autoría nacional que incluyera los temas en que el profesorado y padres de familia manifestaron su urgencia de conocer sobre los temas (investigación). Posteriormente, considerando la especificidad de sus contenidos se vio su pertinencia para ser aprovechado como texto básico en los dos cursos pioneros del plan de formación y capacitación.

En diciembre 2010 se aprobó la Ley # 8899 para la Promoción de la Alta dotación, Talentos y Creatividad en el Sistema educativo costarricense, la cual fue propuesta desde el UNED. El plan de formación-capacitación responde al artículo VI de la misma, referido a capacitación y formación del profesorado, y dice:

*El Estado formará y capacitará a los docentes que tendrán a cargo la instrucción y formación de dichos educandos en procura de lograr una atención adecuada para esta población. Para ello, el Ministerio de Educación Pública deberá coordinar mediante convenios u otro tipo de instrumentos, con las universidades que tengan programas orientados a la capacitación y formación de educadores para atender a educandos con alta dotación, talentos y creatividad; asimismo, desarrollará acciones de capacitación a educadores por medio del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez (Costa Rica, 2010, art. VI).*

Considerando todo esto, el primer y segundo curso se consolidaron y estaban dirigidos a profesionales vinculados/as al área de pre-escolar, enseñanza general básica (I-II y III ciclo), educación especial -servicios de apoyo educativo- y psicología.



El I curso: “Niñez con alta dotación y talentos sobresalientes: Introductorio” tuvo como objetivo: *Proveer a los y las participantes información vigente y nociones fundamentales acerca de los modelos teóricos de mayor influencia en la comunidad científica-académica relacionados con la alta dotación y los talentos sobresalientes. Además, de facilitar la adquisición de nociones conceptuales, características, dimensión emocional e identificación diagnóstica de estos educandos.*

El objetivo del segundo se tituló “Educandos con alta dotación y sus necesidades educativas integrales” y su objetivo fue:

*Contribuir para que los/as participantes del curso adquieran información y capacitación vigente sobre los conocimientos fundamentales referidos a las necesidades educativas especiales (n.e.e), alternativas de intervención pedagógica, aprovechamiento de recursos tecno-educativos complementarios, el rol del profesional-docente y aspectos de legislación nacional e internacional referidos a la educación del alumnado con alta dotación y talentos sobresalientes.*

Los objetivos y contenidos de ambos cursos fueron definidos considerando los vacíos de información en los planes de formación profesional docente, las experiencias desarrolladas en otras latitudes sobre el tema, las preguntas reiteradas en charlas, conversatorios, talleres y conferencias y en gran parte considerando los resultados de la investigación: “Conceptualización Docente acerca de las características, necesidades educativas especiales y alternativas pedagógicas para los educandos con superdotación en Costa Rica” donde se identificó el grado de desconocimiento docente acerca del fenómeno de la superdotación, su identificación y las alternativas pedagógicas de atención, (UNED. Cuadernos de Investigación, 2009: 6).

La metodología utilizada en los cursos: teórico-práctica (para el desarrollo de competencias):

Se pretende que en diferentes momentos del proceso educativo, los/as participantes apliquen lo aprendido en la construcción de conceptos, exploración de herramientas de valoración diagnóstica y construcción de propuestas a partir del análisis y aplicación de la información recibida –desarrollo básico de competencias.

Una vez planteados los contenidos del curso I se coordinó con el Programa de Apoyo Curricular y Evaluación, (PACE) para obtener el apoyo curricular requerido y al aprobarse la descripción se inició el proceso de coordinación con el Programa de Aprendizaje en línea, (PAL) para subirlo a la plataforma tecnológica con el asesoramiento técnico-académico de la especialista y autora del curso.



Desde el 2010 se han sostenido acciones de información y reuniones con dependencias del Ministerio de Educación Pública, MEP, identificándose gran interés y necesidad en recibir formación en esta temática para reproducirla, lo que ha fortalecido propuestas en la oferta académica de los cursos especializados. Lamentablemente los criterios para definir la oferta académica incipiente, no ha dependido tanto de la demanda del público meta, sino del limitado recurso humano calificado y cualificado y los pocos recursos presupuestarios para ir creando los contenidos y materiales más adecuados.

Antes de impartir los cursos se contrata profesionales del ámbito psicopedagógico con sensibilidad y conocimientos básicos en el tema, estos deben recibir un curso de inducción previa en el uso de la plataforma blackboard-9, además se les brinda anticipadamente los materiales del curso, de manera que lo reconozcan y evacuen con la coordinadora del proyecto cualquier duda o aporten sugerencias.

PLATAFORMA EN BLACKBOAR (fig. ilustrativa de la plataforma):

The screenshot displays the Blackboard LMS interface for a course titled 'PAC1-2011 DIVER / EDUCAR CON ALTA DOTACION Y NECESI EDUCA INTEG'. The user is logged in as 'JUAN C MIRANDA OROZCO'. The course page shows a navigation menu on the left with options like 'Comunicados', 'Programa del curso', and 'Módulo 0'. The main content area displays 'Módulo 0: Conociéndonos en el entorno virtual del curso' with a 'Guía de trabajo módulo 0' containing instructions and a list of tasks. The instructions include: 1. Ingresar al enlace de 'Videoconferencia sobre uso de la plataforma', 2. Descargar el programa para documentos PDF de 'Adobe Reader', 3. Realizar la lectura de 'Normas de netiqueta', 4. Participar en el 'Foro de presentación', 5. Realizar la lectura de 'Formato para redactar documentos escritos', and 6. Realizar la lectura de la presentación 'Normas APA (sexta edición)'. The 'Recuerda' section notes that the course has a dedicated space for questions and that all assignments must follow APA (6th edition) formatting.

La oferta académica de c/u de los cursos de alta dotación y talentos propuesta para cada cuatrimestre es similar a la siguiente:



Tabla 1: Oferta académica:

Curso I: Niñez con alta dotación, talentos sobresalientes y creatividad. Introdutorio							
Modalidad	Centro Cobertura:	Horario	Docentes	Cupo	Matricula	Deserción	Aprobación
En línea	Todo el país	Personalizado	Profesora responsable del curso: <i>Krissia Morales</i> Facilitadora/asistente: <i>Natalie Taylor</i>	18	18	2	16

**\*dentro de esta modalidad se recomiendan grupos de 15 participantes, pero dependiendo de la demanda se puede ser flexible en el # de participantes.**

Como novedad en el 2011 se incursionó en la modalidad presencial del curso I. Esta modalidad, según lo experimentado por la facilitadora facilita una interacción diferente, pues la retroalimentación al estudiante es inmediata, lo cual permite avanzar con mayor seguridad al estudiante. La oferta académica en alta dotación propuesta para el I PAC del año 2011 fue la siguiente:

**Tabla 2: Resumen oferta académica I PAC 2011**

Curso I: Niñez con alta dotación, talentos sobresalientes y creatividad. Introdutorio							
Modalidad	Centro	Horario	Coordinadora y Facilitador/a	Cupo	Matricula	Deserción	Aprobación
En línea.	Sabanilla	Personaliz.	Krissia/Natalie	20	24	5	17
Presencial	Palmares	Martes de 9:00 p.m	Krissia/ Juan C.	20	9	3	6
En línea	Todo el país	Personaliz.	Krissia/ Natalie Tay	20	20	3	15
Curso II: Educandos con alta dotación y sus necesidades educativas integrales							
Modalidad	Centro	Horario	Docente	Cupo	Matricula	Deserción	Aprobación
En línea	Todo el país	Personaliz.	Krissia/Juan C.	20	19	3	15



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



**IX CONGRESO IBEROAMERICANO  
SUPERDOTACIÓN  
TALENTO Y CREATIVIDAD**  
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

En la oferta anterior, puede observarse la preferencia por los cursos en la modalidad en línea por su practicidad.

Los/as participantes que llevan los cursos cada cuatrimestre son en su mayoría psicólogos, docentes y padres de familia con formación universitaria, en total se han impartido unos 5 cursos por cuatrimestre con una matrícula aproximada a los 75 participantes. Sin embargo, hay mucho por hacer pues actualmente existen en el país 7444 docentes de educación pre escolar, 30434 de I, II ciclo, 24297 de III ciclo y 5708 docentes de educación especial (Departamento de análisis estadístico del MEP, 2010). Por lo tanto, el trabajo que hay por delante es arduo.

En el Ámbito se vio la urgente necesidad de contar con una herramienta de comunicación versátil, pertinente, tecnológica y con alcance para todo público donde poder registrar, documentar y dar a conocer una serie de acciones muy valiosas que en la historia reciente hemos venido realizando desde Diversidad Educativa. Fue así como se implementó en el año 2010 la página web sobre superdotación, talentos y creatividad: [www.uned.ac.cr/altadotacionytalentos](http://www.uned.ac.cr/altadotacionytalentos)

Así mismo, constantemente se hace uso de diferentes medios de divulgación a distintos niveles para promover la oferta académica en alta dotación, talentos y creatividad.

**Dirección de Extensión Universitaria**  
**Atención psicopedagógica**  
**a la Diversidad Educativa**

**IncurSIONa en:**

- Innovadores cursos en alta dotación/ superdotación, talentos sobresalientes y creatividad.
- Modalidades:
  - a) Presencial
  - b) En línea (on line)
- Página web del programa  
[www.uned.ac.cr/altadotacionytalentos](http://www.uned.ac.cr/altadotacionytalentos)
- Publicaciones en el tema:  
Libro "Alta dotación y talentos en la niñez: aspectos básicos"
- Artículos e investigaciones.

Para información, comunicarse al 2527-2253 / 2527-2791  
o a los correos [kmorales@uned.ac.cr](mailto:kmorales@uned.ac.cr)  
[diversidadeducativa@uned.ac.cr](mailto:diversidadeducativa@uned.ac.cr)



## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Como se mencionó al inicio del documento el análisis crítico de la experiencia busca responder a la sistematización de la práctica, en este sentido se deben hacer una serie de preguntas que guíen nuestro análisis:

¿Puede entenderse el plan de formación-capacitación como una práctica de acción innovadora y pertinente?

¿Este plan ha creado conocimiento? ¿Qué tipo de conocimiento es este? y por último ¿Este conocimiento es pertinente desde el punto de vista socio-educativo?

*¿Puede entenderse el plan de formación-capacitación como una práctica de acción cultural?*

Desde la perspectiva de Paulo Freire si lo sería. Para él la educación es acción cultural ya que implica la concienciación del sujeto sobre su cultura llevándola a su transformación (Freire, 1990). Como se desprende de los objetivos de los dos cursos vigentes, el plan de formación busca informar y sensibilizar al o la profesional sobre un tema que aunque de realidad nacional ha sido invisibilizado en la sociedad costarricense por su mismo desconocimiento.

Es así como por ejemplo en el curso I busca brindar una visión más completa y menos estereotipada de la población con alta dotación, así como echar abajo algunos supuestos infundados sobre ésta, al incluir contenidos como la caracterización de la población con alta dotación y el de sus dimensiones emocionales. Así mismo como parte de las actividades se ve un video sobre el Instituto Merani en Colombia, donde se muestra un modelo educativo alternativo y exitoso de trabajo con esta población que busca inspirar al educando para que implemente una práctica transformadora en su propio contexto.

Un ejemplo del curso II, es una de sus tareas que consiste en un estudio de caso, que da excusa al estudiante para confrontarse con la realidad que estos niños y niñas viven en nuestro país, así como proponer con su nuevo conocimiento del tema una alternativa educativa para él, que es transformadora no solo para la vida el niño sino para el sistema educativo nacional.



### *¿Qué tipo de acción cultural caracteriza este plan?*

Freire (1990) diferencia dos tipos de acción cultural antagónicos entre sí: La acción cultural para la libertad y la acción cultural para la dominación. La primera, según el autor, se caracteriza por el diálogo, intenta problematizar e implica la denuncia y anunciación de una nueva realidad, mientras que la segunda intenta adoctrinar al pueblo con su versión mitificada de la realidad.

En este sentido, el plan de formación-capacitación parece estar más acorde con la acción cultural para la libertad. Por ejemplo en el curso II los estudiantes tienen un rico debate a través de la herramienta llamada “foro de discusión” sobre el tema de las necesidades educativas integrales de estos niños, que termina convirtiéndose en toda una crítica al rol docente (los y las estudiantes son en su mayoría docentes) y al sistema educativo costarricense en general por la “atención” brindada a las necesidades de esta población, lo cual lleva incluso a propuestas alternativas.

-Susana: “...contamos con un sistema educativo rígido, memorístico, carente de creatividad e innovación, donde el docente que ha salido de la zona de confort y se atreve a hacer cosas diferentes es tachado como raro.”

-María Teresa: “Comparto su opinión Susana (...) El cambio en nuestro sistema educativo es necesario, pero primordialmente en la percepción de los profesionales en educación, puesto que es en nosotros mismos y en las aulas donde el cambio inicia.” (Extracto del foro de discusión del curso II en línea, I PAC, 2011).

### *¿Este plan de formación docente en el tema de la superdotación ha creado conocimiento?*

Consideramos desde el Ámbito que este es el objetivo primordial del Plan de formación-capacitación. Como se puede observar en las tablas 1 y 2 del presente documento, han matriculado alguno de los dos cursos en los cuatrimestres en que ha existido oferta 80 personas, y para el segundo cuatrimestre 2011 ya se cuenta con más de 45 personas más matriculadas.

Aún así, la cantidad de profesionales que potencialmente podrían llevar estos cursos es mucho mayor como se mencionaba en las estadísticas del MEP, lo cual plantea muchos retos. Mientras progresivamente se va cubriendo esta población con nuestra oferta académica, se confía en que los y las egresados del curso sean agentes transmisores de estos conocimientos



en sus organizaciones y la comunidad en general, como se sabe que ya se ha venido haciendo.

La mayoría de estas personas ingresa al curso con un grado de desconocimiento del tema, ya que aun siendo profesionales en su formación no se les brinda mayor información sobre esto. Otras presentan mitos sobre esta población o bien información mal orientada e insuficiente. Ambos cursos son complementarios e incluyen contenidos teóricos y prácticos básicos para todo profesional que trabaje con niños y niñas con estas características, de manera que sean contestadas las principales dudas y esclarecidos los estereotipos comunes con que ingresan.

“...en nuestro país no existen muchos conocimientos sobre el tema de alta dotación y las estrategias de trabajo que se debe y pueden poner en práctica con esta población (...) lo que pasa es que muy pocas entidades se encargan de transmitirlo a los docentes, gracias a la información adquirida y estrategias que he aprendido a lo largo de este curso, si en mi experiencia profesional debo trabajar con un niño con alta dotación, ya tengo herramientas para hacerlo.” (Comentario hecho en la boleta de evaluación del curso II en línea, I PAC, 2011).

Además, como se decía el *Ámbito* promueve la difusión del conocimiento sobre el tema no solo mediante su oferta, sino también con la participación de su equipo en foros científicos y divulgativos, con la elaboración de materiales escritos y audiovisuales e incluso asesoría dirigidos a diferentes sectores vinculados con la temática.

### *¿Qué tipo de conocimiento es este?*

El conocimiento generado con este plan no es simplemente dado al estudiante de forma dogmática. Si bien se brinda una serie de contenidos base, teóricamente sustentados y probados en la práctica, de los cuales se espera que el estudiante parta en relación al tema, el curso promueve el análisis crítico, como se demostró con el ejemplo mencionado del foro de discusión.

También se promueve la construcción conjunta del conocimiento. Esto está patente en el curso I en su modalidad presencial con las actividades que implican trabajo en equipo. Así mismo, en los cursos en línea también se cuenta con metodologías que promueven esto, por ejemplo en el curso I hay dos blogs que responden a este objetivo, mientras que el curso II tiene un trabajo colaborativo en el que los y las estudiantes interactúan entre sí para obtener un producto final:



“4. A partir de un análisis colaborativo, en conjunto todos/as los/as miembros/as del grupo, deberán resolver la siguiente interrogante...

5. Propongan en forma grupal al menos 3 acciones de intervención educativa a favor del alumnado con alta dotación y talentos que...” (Fragmento de la consigna del trabajo colaborativo II en línea).

Así mismo, se promueve en el y la estudiante la revisión de literatura extra sobre el tema de forma autodidacta, para esto en la página web se cuelgan las investigaciones y otros documentos sobre el tema, y se incluye en los programas de los dos cursos bibliografía complementaria que se puede consultar, esto les da una guía para seguir investigando y aprendiendo más sobre el tema:

“...me ayudó a investigar y buscar cuales son las mejores opciones para los niños, lo cual a futuro me ayudara a poner más atención a esta población.” (Comentario hecho en la boleta de evaluación del curso II en línea, I PAC, 2011).

#### *¿Este conocimiento tiene pertinencia social?*

La pertinencia social de este plan está más que demostrada. Insumos como las conclusiones del I congreso nacional y los resultados de la investigación de Morales (2006) justifican la necesidad de capacitación en el tema por parte de los y las profesionales y definen cuáles temas son prioritarios, los cuales tienen total correspondencia con los contenidos de los cursos planteados.

La ley #8899 en su artículo VI exige la capacitación de los y las docentes en el tema de alta dotación, talentos y creatividad, responsabilidad que atribuye indirectamente a las universidades entre otras instancias (Costa Rica, 2010). Es indiscutible la pertinencia de esta ley y por tanto la pertinencia de las acciones asociadas a su cumplimiento, entre ellas la oferta de capacitación que se hace desde la UNED, sobre todo porque actualmente es la única universidad con una oferta académica especializada en este tema.

Por último, los mismos egresados/as de los cursos nos hablan de cómo les ha ayudado el curso, por qué les parece importante, así como la utilidad de su orientación instrumentativa:

“...he podido poner en práctica mucho de lo que he aprendido y ahora después de este curso tengo otra mentalidad y puedo comprender y ayudar a los niños con n.e.e. (necesidades educativas especiales)”. (Comentario hecho en la boleta de evaluación del curso II en línea, I PAC, 2011).



“...es un tema muy real y pertinente ante las demandas sociales y necesidades educativas del educando y además que provee de herramientas al docente.” (Comentario hecho en la boleta de evaluación del curso I presencial, I PAC, 2011).

Se ha generado una cantidad de conocimiento innovador en torno al tema de la alta dotación, talentos y creatividad, sin precedentes en el país, tal como lo demuestran los comentarios de los egresados/as de los dos cursos del plan y varias de sus acciones asociadas como las investigaciones, la difusión del tema en distintos foros y la producción de materiales hecha desde el Ámbito de Atención a la Diversidad Educativa.

El conocimiento generado se ha caracterizado por ser una formación base sobre el tema y de utilidad práctica para los/as profesionales, pero también por la creación conjunta de conocimiento, el complemento investigativo y autodidacta del estudiante, la actitud crítica y propositiva ante la problemática y que ha ido reproduciéndose a través de los estudiantes que se conciben como agentes transmisores de este conocimiento en sus contextos de procedencia.

Además, la pertinencia social de este conocimiento que se ha venido generando es alta. Su pertinencia radica en que responde a las necesidades reales y prácticas de los y las profesionales que trabajan con esta población, lo cual se ha demostrado con fundamento científico, que estos niños y niñas se encuentran en una posición de desventaja precisamente ante la ausencia de tales conocimientos por parte de la mayoría de profesionales y organizaciones y que el apoyo de esta población para que alcance su potencial va en beneficio no solo de estos menores y sus familias, sino de todo el país.

Existe una demanda de la sociedad costarricense en la capacitación de los y las profesionales que trabajan con estos niños y niñas, esto tiene carácter de urgente a raíz del rezago de trabajo en el tema del que ha adolecido el país y la aprobación de una ley que lo exige. Por otro lado, el público meta es inmenso y sobrepasa las posibilidades de atención a corto plazo con las que actualmente cuenta el Ámbito con los recursos de los que dispone, sin embargo el trabajo en este sentido ha sido constante, a nivel nacional y privilegiando la difusión y el impacto.

Con el planteamiento y lo que se lleva de la implementación de este plan el equipo del Ámbito de Atención a la Diversidad Educativa ha aprendido una serie de procedimientos, que sin duda implementará en el futuro con nuevos planes y cursos del Ámbito. Incluso actualmente ya se han venido reproduciendo aspectos del plan, como lo es la implementación de cursos en



línea algo que nunca se había hecho en el Ámbito, sin embargo gracias a la experiencia positiva que se ha tenido con los cursos del plan para el II cuatrimestre se ha propuesto un nuevo curso en línea, esta vez del área de educación especial.

Los mismos procedimientos para la eventual implementación de nuevos cursos del plan, ya están claros y dominados por el equipo del Ámbito, ahora existe una línea de trabajo donde se tiene clara la temática y su enfoque, una relación de trabajo con instancias colaboradoras como el PAL, el PACE y expertos internacionales, personal docente mejor capacitado y con más experiencia en el tema, toda una estrategia de promoción de los cursos, una exitosa metodología de trabajo probada con el público meta de los cursos, etc.

## CONCLUSIONES

El plan propuesto guarda correspondencia con la meta de informar y capacitar a los docentes para atender la población educativa con alta dotación, talento y creatividad desde un sistema educativo inclusivo, (equidad, calidad, pertinencia e integración socio-educativa) por tanto, sistematizarlo permite desarrollar experiencias posteriores basadas en acciones previas realizadas con acierto.

Se ha generado un cúmulo de conocimientos innovadores en torno al tema trabajado. Resultado de investigaciones, proyectos, productos y otras acciones asociadas que merecen documentarse.

El proceso de sistematización de la información es sumamente enriquecedor, nos ha permitido alcanzar un registro cronológico de una gran cantidad de nociones y actividades académicas de mucho valor que han facilitado nuevos productos en el tema de la superdotación y el talento, de tal manera que su documentación deberá continuar y extenderse en la práctica pedagógica científico-académica para asegurar su trascendencia y contribución en este campo educativo en expansión.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. 1990. *La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. España: Ediciones Paidós.

Morales, K. 2010. *Alta dotación y talentos en la niñez. Aspectos básicos*. San José, Costa Rica: Litografía e imprenta LIL.

Costa Rica 2010. *Ley N° 8899 para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense*. Periódico Oficial la Gaceta # 247: 2 y 3.

UNED. 2009. *Conceptualización docente de las características, n.e.e. y respuestas pedagógicas para educandos con superdotación en Costa Rica*. Research Journal of the Costa Rican Distance Education University # 1: 5 y 6.

### Artículos de internet

Ámbito de atención a la diversidad educativa (2008). *Ejes temáticos*. Recuperado el 30 de marzo del 2011 de: <http://www.uned.ac.cr/superdotacion/ejes.html>

Ámbito de atención a la diversidad educativa (2011). *Cursos especializados*. Recuperado el 30 de marzo del 2011 de: <http://www.uned.ac.cr/altadotaciony talentos/cursos.shtml>

Dirección de Extensión Universitaria (DIREXT) (2011). *Nuestro perfil. Misión*. Recuperado el 03 de junio del 2011 de: <http://www.uned.ac.cr/extension/perfil.shtml>

MEP, Departamento de análisis estadístico.(2010). *Personal total en educación regular* [Documento de trabajo]. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública (MEP).

Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2011). *Visión*. Recuperado el 03 de junio, 2011 de: <http://www.uned.ac.cr/rectoria/vision.shtml>

Morales, K. (2010b). *Programa del curso I. Niñez con alta dotación y talentos sobresalientes: Introductorio* [Documento de trabajo]. San José, Costa Rica: Ámbito de Atención a la Diversidad Educativa, UNED.

Morales, K. (2011). *Programa del curso II. Educandos con alta dotación y sus necesidades educativas integrales*. [Documento de trabajo]. San José, Costa Rica: Ámbito de Atención a la Diversidad Educativa, UNED.





# ENRIQUECIMENTO INTRACURRICULAR EM ARTES PARA ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM SÃO PAULO

João Bezerra da Silva Júnior

*Prefeitura de São Paulo, Brasil*

## RESUMO

Enriquecimento intracurricular é o aprofundamento de conteúdos visando um melhor aproveitamento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, na própria sala regular. A Arte desenvolve a criticidade, a estética e aprimora e desenvolve habilidades, possibilitando mostrar o que se pensa e defende. Na pesquisa, inicialmente, verificou-se habilidades artísticas, criatividade, o desenvolvimento dos alunos nas aulas de Artes e as respostas dos questionários preenchidos por eles e por seus pais, visando confirmar e identificar mais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. O trabalho baseou-se nas próprias atividades de sala de aula, de acordo com as Orientações Curriculares do Município e do plano de trabalho, objetivando tornar as aulas de Artes mais interessantes e produtivas, através do aprofundamento dos conteúdos e mostrar a importância do enriquecimento curricular para o desenvolvimento dos alunos, tendo como resultados: maior estímulo e liberdade na realização das atividades e perda progressiva do medo de mostrar o potencial, com aumento da autoconfiança.

**Palavras-Chave:** Artes, enriquecimento curricular, altas habilidades/superdotação.



# INTRACURRICULAR ENRICHMENT IN ARTS FOR STUDENTS WITH INDICATORS GIFTEDNESS OF 6 TO 9 YEARS OF BASIC EDUCATION IN MUNICIPAL SCHOOL IN SAO PAULO

JOÃO BEZERRA DA SILVA JÚNIOR

*City Hall São Paulo, Brasil*

## ABSTRACT

Intracurricular enrichment is the deepening of content aimed at a better use of students with giftedness in very regular room. Art develops the criticism, aesthetics, and improves and develops skills, enabling show what one thinks and advocates. In the research, initially, there was artistic skills, creativity, the development of pupils in classes of Arts and the answers of the questionnaires completed by them and their parents, to confirm and identify more indicators of giftedness. The study was based on their own classroom activities, according to the curriculum guidelines of the City and the work plan, aiming to make lessons more interesting and productive Arts, by deepening the content and show the importance of curriculum enrichment development of students, with the results: more encouragement and freedom in carrying out activities and progressive loss of fear to show the potential, with increased confidence.

**Keywords:** Arts, curriculum enrichment, giftedness.



## INTRODUÇÃO

O Decreto Federal 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências coloca no quarto e no quinto artigo que alunos com deficiência (nesse item podemos incluir, entre outros, cegos, pessoas com baixa visão, surdos, deficientes físicos, deficientes intelectuais e pessoas com deficiências múltiplas), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, asperger) e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, colocam a importância de se estimular o atendimento educacional especializado, porém, não se vê na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo, este tipo de atendimento para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou para alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Para FLEITH (2007), ser superdotado é possuir habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, fato este, que muitas vezes leva as pessoas a acreditarem que existam poucos superdotados, colocando-os, simplesmente, como alunos inteligentes.

ALENCAR (2001) entende que o superdotado necessita de apoio para aprender a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional, o cronológico e o intelectual, mais adiantado, para não se sentir dividido e/ou solitário, podendo equilibrar os extremos da sua personalidade, tendo os seus talentos incentivados e trabalhados por um educador, porém, o mesmo deve estar inserido na educação regular, pois, o sentir-se diferente pode causar angústia, o que pode afastá-lo dos demais, que, por sua vez, se não tiverem trabalhados conceitos de educação inclusiva, também podem se afastar dos superdotados por achá-los diferentes.

Diante de tais afirmações, o enriquecimento curricular para alunos com indicadores de Altas Habilidades é fundamental para o seu desenvolvimento, objetivando que as aulas sejam mais produtivas e interessantes para os mesmos com o aprofundamento dos conteúdos trabalhados.



Artes é uma disciplina que possibilita ao superdotado sair da rotina, proporcionando algo diferente, através da criação do novo ou da transformação do que já existe, podendo assim, manifestar aquilo que pensa, afinal, ele apresenta muitos insights e ideias inovadoras. Para a área artística, isso é fundamental, uma vez, que não há Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação ou com indicadores na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo/SP. Assim, o enriquecimento curricular em classe comum se faz extremamente necessário para o desenvolvimento deles, sendo a pesquisa importante para mostrar que quando as características desses alunos são respeitadas, eles se sentem mais motivados e passam a produzir melhor.

## **ENRIQUECIMENTO INTRACURRICULAR EM ARTES PARA ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM SÃO PAULO**

O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação visa minimizar as lacunas deixadas pelo ensino regular e devem dispor de recursos para a realização de um trabalho com os alunos que apresentem, ao menos, indicadores, devendo contar com profissionais especializados na área.

Segundo RENZULLI & REIS (1986), a motivação para realização da tarefa, a criatividade e a habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento são fortes indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com SABATELLA (2008) e LANDAU (2002), os instrumentos de identificação mais utilizados atualmente nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação têm sido os testes psicométricos; as escalas de características; os questionários; a observação do comportamento e as entrevistas com a família e professores, entre outros.



ALENCAR (2001) coloca a importância do apoio para se desenvolver que o superdotado necessita para aprender a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional, cronológico e intelectual.

Agora o que a Arte tem a ver com isso?

A disciplina de Arte(s) acaba sendo fundamental para o desenvolvimento desses alunos, pois conforme OSTROWER (1977) acaba por desenvolver além de habilidades e competências, a criatividade, que por sua vez, faz com que muitos alunos que não possuem habilidades artísticas tenham bons resultados nessa disciplina.

Para LANDAU (2002), o superdotado costuma ter muitos insights e ideias inovadoras. Assim, traçando um paralelo entre as duas autoras supracitadas, observamos que o citado por LANDAU (2002) é fundamental para a área artística, pois somente assim, haverá criação, afinal, não basta somente ter habilidades artísticas (outro indicador de altas habilidades), pois não é válido apenas reproduzir o que já existe, sendo, preciso criatividade para criar ou recriar algo e isso é muito trabalhado nesta disciplina escolar.

Segundo BARBOSA (1994), o ensino da Arte deve seguir, o que ela chama de Metodologia Triangular que é composta pela História da Arte, pela leitura da obra de arte e pelo fazer artístico, ou seja, a pessoa que aprende Arte, deve saber, não apenas fazer algo, mas também saber de onde veio aquilo que ela está fazendo, o que levou aquelas pessoas a fazerem aquela obra, para assim, fazerem a leitura da obra, podendo perceber a mensagem o que o artista quis passar através da sua obra. Além disso, ao criar obras artísticas, cria-se algo que transmite uma mensagem, dando sentido à Arte. Isso não significa que as técnicas devam ser deixadas de lado, é importante que o aprendiz venha a conhecê-las para aprimorar cada dia mais o seu trabalho, cabendo ressaltar que a técnica sozinha, não dá sentido à obra.

Conforme LANDAU (2002), as crianças superdotadas são mais ansiosas que as de capacidade média, porém, a participação, a ousadia, a autoconfiança e o desejo de ser ativos auxiliarão a lidar com a ansiedade que têm e que se mostra clara em várias de suas questões e a Arte possibilita extravasar essas emoções.

Observando a realidade diária de uma escola, vê-se que a criticidade dos alunos é considerada como algo terrível para muitos professores e grande parte dos alunos que são críticos, questionadores e argumentativos apresentam indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Isso acaba, muitas vezes, fazendo com que esses alunos sejam incompreendidos, o que os leva, em alguns momentos a esconderem o que sabem para serem



aceitos socialmente, pois não querem ser vistos como chatos. Com a Arte, o aluno tem um espaço para falar o que pensa sobre aquilo que está realizando e mesmo que não tenha esse espaço, ele pode mostrar através da sua produção artística, o que o aproxima um pouco mais do seu mundo.

A pesquisa foi realizada numa EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) localizada na região do Iguatemi, Zona Leste de São Paulo, atendendo aproximadamente 800 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contando com um número aproximado de 50 educadores, todos com licenciatura plena e com uma equipe de apoio de aproximadamente 20 pessoas.

Por ser o primeiro ano de trabalho na escola, inicialmente, realizou-se uma sondagem dos desenhos de, aproximadamente 420 alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II, tendo como tema “algo que as pessoas podem fazer para melhorar a vida no planeta” ou “algo que as pessoas fazem que não é bom para o planeta”, sendo temas que permitem verificar não só as habilidades dos alunos mas, também, parte da sua forma de pensar. Assim, através do desenho, foi possível verificar as habilidades em Artes Visuais, a criatividade e a preocupação com o meio ambiente, que se tornou clara em grande parte dos trabalhos realizados pelos 40 alunos que foram pré-selecionados de acordo com os itens acima.

Dando sequência à sondagem, esses e os demais continuaram a ser observados durante as aulas, tendo como base as características acima em suas produções. Além disso, foram observadas outras características citadas por LANDAU (2002) como: perfeccionismo, habilidade acima da média, criticidade, maturidade acima da idade cronológica, senso de humor maduro ou senso de humor infantil - uma vez que pode haver um descompasso entre o intelecto do superdotado com a sua maturidade, principalmente entre 10 e 12 anos de idade, segundo a mesma.

Posteriormente, foram realizados jogos teatrais – Segundo Koudela (2001), são representações seguindo alguma regra, diferentemente de jogos dramáticos que são representações sem uma determinada regra, onde o aluno pode se expressar com gestos e mímicas, podendo ser observadas mais habilidades artísticas, dessa vez, na área teatral.

Após, as atividades de sondagem, do qual totalizaram 50 alunos com habilidades artísticas e aparentes indicadores de altas habilidades, foi disponibilizado para eles, o questionário abaixo, onde os mesmos realizaram uma autoavaliação de suas características, sem que soubessem a que se referia cada coluna, visando não influenciar na pesquisa.



Nome: \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_

V Assinale ou a opção da esquerda ou a da direita.

Sabe as respostas, responde às perguntas ( )	Faz perguntas, questiona as respostas ( )
É interessado ( )	É extremamente curioso ( )
Presta atenção ( )	Não presta atenção, mas sabe as respostas ( )
Gosta da escola; completa as tarefas ( )	Gosta de aprender, inicia projetos ( )
Aprecia companheiros da mesma idade ( )	Prefere adultos ou companheiros mais velhos ( )
É bom em memorização ( )	É bom em supor, adivinhar ( )
Atento, esforça-se e estuda bastante ( )	Observador sutil, envolve-se física e mentalmente ( )
Ouve atentamente ( )	Mostra opiniões determinadas ( )
Entende conceitos, é técnico ( )	Constrói abstrações, é inventor ( )
Satisfeito com sua aprendizagem ( )	Crítico consigo mesmo e com os outros ( )
Procura soluções claras e rápidas ( )	Explora o problema profundamente ( )
Aprende facilmente ( )	É entediado, já sabe os conteúdos ( )
Compreende rapidamente ( )	É extraordinariamente intuitivo ( )
Absorve informações; é receptivo ( )	Manipula informações; é intenso ( )
Gosta de terminar um projeto ( )	Desfruta mais o processo do que o produto ( )

Fonte. GALBRAITH, 2000

Após a entrega dos questionários pelos alunos, foi entregue outro questionário, do qual fazia parte o mesmo questionário feito aos alunos, tendo questões abertas, fechadas e semiabertas de acordo com o número de indicadores. Foi entregue um questionário semelhante aos pais, juntamente com perguntas como nome e profissão dos pais, dados do nascimento e do desenvolvimento do filho, questões de saúde (como dor de estômago, febre, dor de cabeça e distúrbios emocionais ligados à ansiedade e alergias) e outras como segue no quadro abaixo:

### QUESTIONÁRIO SOBRE O NASCIMENTO, DESENVOLVIMENTO E CARACTERÍSTICAS DO SEU FILHO

Nome do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ - Local de Nascimento \_\_\_\_\_

Nome do Pai \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_

Nome da Mãe \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_

Como foi o parto do (a) seu (sua) filho (a)?



Como foi o desenvolvimento dele (a)?

Cite coisas que o seu filho fez ou faz que você considera surpreendente para a idade?

Exemplo: Meu filho leu aos 3 anos de idade

### Saúde

Seu filho apresenta:

( ) dor de estômago ( ) febre ( ) dor de cabeça ( ) alergias ( ) distúrbios no sono

Geralmente quando isso ocorre ?

Marque com (x), as características apresentadas pelo(a) seu(sua) filho (a) e se possível cite algo.

Tem boa memória, lembrando fatos de quando era muito pequeno(a)?

( ) Sim ( ) Não . O que? \_\_\_\_\_



Processa rapidamente informações, trazendo muitas vezes, respostas incomuns ?

( ) Sim ( ) Não. Exemplo \_\_\_\_\_

Como você considera o vocabulário do seu filho?

( ) Sofisticado ( ) Comum ( ) Fraco

Como você vê o senso de humor do seu filho?

( ) Maduro ( ) Normal para a idade ( ) Infantil

Você considera o seu filho muito sensível quando passam por problemas ou situações difíceis?

( ) Sim ( ) Não

Seu filho costuma ser muito franco ao responder sobre algo, não se importando em machucar (magoar) a outra pessoa?

( ) Sim ( ) Não

Seu filho consegue perceber e se irrita quando você retira alguma coisa da bagunça dele? ( )

Sim ( ) Não

Assinale ou a opção da esquerda ou a da direita. Seu filho:

Sabe as respostas, responde às perguntas ( )	Faz perguntas, questiona as respostas ( )
É interessado ( )	É extremamente curioso ( )
Presta atenção ( )	Não presta atenção, mas sabe as respostas ( )
Gosta da escola; completa as tarefas ( )	Gosta de aprender, inicia projetos ( )
Aprecia companheiros da mesma idade ( )	Prefere adultos ou companheiros mais velhos ( )
É bom em memorização ( )	É bom em supor, adivinhar ( )
Atento, esforça-se e estuda bastante ( )	Observador sutil, envolve-se física e



	mentalmente ( )
Ouve atenciosamente ( )	Mostra opiniões determinadas ( )
Entende conceitos, é técnico ( )	Constrói abstrações, é inventor ( )
Satisfeito com sua aprendizagem ( )	Crítico consigo mesmo e com os outros ( )
Procura soluções claras e rápidas ( )	Explora o problema profundamente ( )
Aprende facilmente ( )	É entediado, já sabe os conteúdos ( )
Compreende rapidamente ( )	É extraordinariamente intuitivo ( )
Absorve informações; é receptivo ( )	Manipula informações; é intenso ( )
Gosta de terminar um projeto ( )	Desfruta mais o processo do que o produto ( )

Fonte. GALBRAITH, 2000

Autorizo o uso das informações para fins de pesquisa.

SP,

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2011

Assinatura e RG do responsável

Srs. Pais, estou a disposição para quaisquer esclarecimentos acerca do projeto, que visa descobrir e aprimorar talentos dos filhos de vocês e gostaria também que assinalassem se gostariam ou não de serem chamados para acompanhar o progresso do seu filho no projeto. ( ) Sim ( ) Não

**João Bezerra da Silva Júnior –98566-6866**

Ao receber a devolução dos pais foi feita uma análise criteriosa para verificar quais alunos teriam indicadores suficientes para serem “classificados” como superdotados, da seguinte forma:

1) Inicialmente, com base nos questionários, foram selecionados os alunos que apresentavam mais de 5 indicadores em cada um, referentes às Altas Habilidades/Superdotação.



2) Depois, com base nos demais dados dos questionários preenchidos pelos pais, foi feita uma segunda seleção, baseando-se nos fatos marcantes do desenvolvimento dos alunos e valorizando alguns itens como ser franco ao responder ou falar sobre algo, ter senso de humor maduro (ou infantil, como já explicado anteriormente), ter vocabulário sofisticado, boa memória e processamento rápido de informações.

Assim, os alunos, com base nesta análise, foram divididos em quatro grupos:

- 1) **Vermelho** – Alunos com muitos indicadores de Altas Habilidades, num total de 22 alunos.
- 2) **Azul** – Alunos com habilidades artísticas, mas com poucos indicadores de Altas Habilidades, num total de 7 alunos.
- 3) **Verde** – Alunos com alguns indicadores e que devem ser melhor observados em outras áreas do conhecimento, totalizando 5 alunos.
- 4) **Preto** – Alunos com poucos indicadores, com alguma habilidade artística, mas, que demonstrarem serem apenas esforçados, num total de 16 alunos.

Antes de se iniciar o enriquecimento curricular em classe regular, foi conversado com os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação que a cada atividade realizada seriam dadas sugestões para que os mesmos pudessem aprimorar as suas habilidades, porém, ao mesmo tempo, foi colocado que eles deveriam ir sempre além do que foi pedido e que não seriam prejudicados nas notas caso não conseguissem realizar o que foi solicitado e que se tivessem alguma ideia que pudesse melhorar a atividade proposta, poderiam colocá-la em prática.

Na 5ª série / 6º ano do Ensino Fundamental na primeira atividade do ano, prevista no planejamento escolar, intitulada “O que é Arte?”, foi solicitado aos alunos que através da Arte expressassem o que era Arte para eles, sendo dada a abertura de escolherem a linguagem artística em que iriam realizar a tarefa. Numa das salas, boa parte dos alunos, integrantes do grupo vermelho, escolheu representar através da linguagem teatral, o que pensava sobre a Arte e outros, aos seus desenhos, acrescentaram materiais ou recorte e colagens interessantes, enriquecendo o trabalho. Além dessas atividades, foi possível verificar que nas demais atividades, esse grupo de alunos destoou dos demais, merecendo destaque as atividades realizadas com o tema: “Paisagem Sonora” que para SCHAFFER (1991) é o



conjunto de sons que compõem um determinado ambiente, sendo, na atividade realizada, feita a solicitação aos alunos que a representasse visualmente, onde eles foram além do solicitado, através de seus desenhos.

Na 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental, foi possível acrescentar para os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, na atividade sobre monocromia, o uso de hachuras – muito presentes em mangás, algo que muitos desses alunos, tecnicamente, desconheciam, resultando em trabalhos maravilhosos – tecnicamente e do ponto de vista criativo. Além disso, na atividade sobre Perspectiva, onde os alunos deveriam desenhar um cômodo visto internamente e os alunos, tanto do grupo vermelho quanto do grupo azul se destacaram ao colocar na posição correta, os móveis do cômodo e uma aluna, do 7º Ano do Ensino Fundamental A, Sofia, preencheu o seu desenho utilizando-se das técnicas de monocromia e hachuras, aprendidas nas aulas anteriores, resultando numa verdadeira obra de arte.

Na 7ª série / 8º Ano do Ensino Fundamental, onde as atividades inicialmente foram desenvolvidas com a construção do corpo humano nas devidas proporções, os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação se destacaram, principalmente no desenho do rosto humano, mostrando que absorveram bem o que foi ensinado nas aulas e aprimorando o que foi passado, desenhando autorretratos tecnicamente perfeitos. Na atividade de Paisagem Sonora, eles também se destacaram, indo além do solicitado, acrescentando recursos de pintura, e seu utilizando das dicas, fornecidas durante as aulas, em suas produções, resultando em trabalhos criativos e com ótima técnica. Vale a pena destacar, nos alunos do 8º ano, o senso crítico e o perfeccionismo na realização das tarefas, algo também observado nos alunos dos demais anos, mas que neles sobressai.

Na 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental, onde somente 1 aluno está no grupo vermelho – outros, se encontram no grupo azul, o enriquecimento ocorreu de forma um pouco diferenciada, pois, os alunos iam perguntar formas de se aprimorar o trabalho, sendo possível observar isso nas duas atividades realizadas, referentes ao Cubismo e ao Fovismo (movimentos modernistas da História da Arte), com destaque para a desconstrução de imagens, algo característico do Cubismo.



## CONCLUSÃO

O desenvolvimento do trabalho possibilitou atingir os objetivos propostos de se oferecer um enriquecimento curricular para os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, confirmando o que diz ALENCAR (2001) quando coloca que o superdotado necessita de apoio para se desenvolver.

Através do trabalho realizado, foi possível tornar as aulas mais interessantes para os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, pois, através de desafios a ele propostos em relação às atividades propostas para os demais alunos, eles tiveram liberdade para expressar o que pensam através da Arte, bem como de ampliar o conhecimento na produção artística com a liberdade que foi dada para eles se expressarem através da Arte, favorecendo assim a construção do conhecimento de acordo com as características apresentadas pelos alunos dos grupos vermelho e azul, indo ao encontro do que diz BELLO (2004) quando coloca que cabe ao professor verificar os conhecimentos prévios dos alunos, sendo essa verificação dos conhecimentos prévios, uma importante ferramenta que permitirá o direcionamento do professor quanto ao trabalho a ser realizado com seus alunos, melhorando a qualidade do ensino, uma vez que suprirá melhor as necessidades de cada aluno.

Embora, não seja a melhor alternativa, pois, o tempo acaba sendo escasso para se trabalhar com esses alunos em classe regular, o enriquecimento curricular acaba favorecendo a aprendizagem dos mesmos, que, infelizmente, não têm, normalmente, suas necessidades supridas no ensino regular, porém, o professor com conhecimento na área pode contribuir para o desenvolvimento desses alunos, através do enriquecimento curricular, extrapolando o que é transmitido em sala de aula e favorecendo a construção do saber do superdotado, motivando-o a buscar mais e mais conhecimento, aumentando a sua motivação e, conseqüentemente desenvolvendo a criatividade do mesmo, devido ao aumento do interesse, trabalhando conforme os três anéis de Renzulli.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Eunice Soriano de **Criatividade e Educação de Superdotados**, Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BELLO, S. **Ideas Previas y Cambio Conceptual** en Aniversario – Educación Química 15, 2004.
- BERTELLO. Maria Augusta. **Mini manual de Pesquisa em Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BRASIL. **Decreto Federal 7611/2011** – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- FLEITH, Denise de Souza. **Educação de Alunos Superdotados: Desafios e Tendências Atuais**. MEC/SEE, Brasília, 2007.
- GALBRAITH, J., **You know your child is gifted when a beginner's guide to life on the bright side**, Minneapolis, Free Spirit Publishing, 2000.
- KOUDELA. Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LANDAU, Erika. **A Coragem de Ser Superdotado**, São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- LÜDKE, M.,; ANDRÉ. M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- PERCÍLIA, Eliene. **Mangá**. Disponível em <http://www.brasilecola.com/artes/o-que-e-manga.htm> . Acessado em 02/06/2012.
- RENZULLI, J. S. E REIS, S. M. The enrichment triad/revolving door model: a schoolwide plan for the development of creative productivity. In: RENZULLI, J.S. (ed). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**, Mansfield Center: Creative Learning Press, 1986.
- SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação: Problema ou Solução?** Curitiba: IBPEX, 2008.



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



IX CONGRESO IBEROAMERICANO  
SUPERDOTACIÓN  
TALENTO Y CREATIVIDAD  
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

SCHAFFER. R. Murray. **O Ouvido Pensante**, São Paulo: Unesp, 1991.

STRICKLAND. Carol. **Da Pré-História ao Pós-Moderno**, Tradução de Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.





# INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL PARA EL ABORDAJE EMOCIONAL-SOCIAL Y CREATIVO DE LAS ALTAS CAPACIDADES

(Talleres de Creatividad F.E.T.C.)

**María del Carmen Maggio**

*Presidenta F.E.T.C.*

**María P. Carracedo**

**Cecilia Curcio**

Fundación para la Evolución del  
Talento y la Creatividad, Argentina

## RESUMEN

La Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad, es una respuesta a las necesidades no satisfechas de los niños con **altas capacidades**.

Una postura flexible, propia de la naturaleza del talentoso, desde **los talleres integrados** con distintas actividades creativas.

Nuestro enfoque holístico frente a la diversidad, tiene su historia en la participación a nivel internacional desde sus comienzos. Representa un desafío para la educación, la cual no puede estar ajena. Desde la **Identificación** y las evaluaciones correspondientes se tienen en cuenta las dificultades por las que atraviesan estos niños, junto a sus familias.

El trabajo en el taller de padres de la **Fundación** les permite exponer sus experiencias y trabajarlas en conjunto. Las problemáticas especiales sobre **inteligencia emocional y social** de los niños, se abordan en forma particularizada con un enfoque que tiene en cuenta a las altas capacidades para la restitución del equilibrio del niño como persona.



# INSTITUTIONAL INTERVENTION FOR THE EMOTIONAL- SOCIAL AND CREATIVE APPROACH OF HIGH CAPACITIES (Creativity workshops F.E.T.C.)

**María del Carmen Maggio**

*Presidenta F.E.T.C.*

**María P. Carracedo**

**Cecilia Curcio**

Fundación para la Evolución del  
Talento y la Creatividad, Argentina

## ABSTRACT

The Foundation for the Evolution of Talent and Creativity (FETC) is a response to the unsatisfied needs of children with high capacity. It is a flexible standpoint typical of the nature of the talented child and offers integrated workshops with different creative activities.

Our holistic approach towards diversity has its history in the international participation of the foundation from its beginnings. It represents a challenge for education, which can't disregard this issue. The difficulties that these children along with their parents go through are identified by doing the corresponding evaluation of each case.

The work done at the parent's workshop in our foundation allows parents to share and elaborate their experiences together. The special issues regarding emotional and social intelligence of these children are approached in a personalized way that takes into account high capacity in order to restore the balance the child has as a whole human being.



## RELATOS DE EXPERIENCIAS CON NIÑOS EN LA FUNDACIÓN PARA LA EVOLUCIÓN DEL TALENTO Y LA CREATIVIDAD

En el mundo externo que rodea al niño talentoso existen fallas comunicacionales entre, las redes familiares y en la institución escolar, creando tensión en el mundo interno del niño. Algunas veces obstruyendo la oportunidad de expresarse creativamente, con sus propias ideas enriquecedoras, provocando de ese modo un bloqueo, generando en él una marca difícil de superar.

La Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad, hace ya veintidós años, se propuso un objetivo a cumplir acorde con la educación general.

Con la intención de desarrollar metodologías acordes con los plenos potenciales del niño talentoso y brindar oportunidades para la satisfacción de sus necesidades especiales, se han creado los talleres integrados para el desarrollo del potencial creativo, con la intención de tomar al niño como un SER FELIZ y en el pleno desarrollo de su historia personal.

Desde los nuevos paradigmas del siglo XXI, la elaboración de metodologías y caminos educativos que coadyuven a crear una sociedad cuyo potencial humano conduzca a acciones maduras y solidarias nos han llevado a la creación de la Fundación. Partiendo de estas premisas, el trabajo se organizó con docentes dispuestos a dar lo mejor de sí, tarea en la que se incluyen, la psicología y la psicopedagogía.

El trabajo primero sobre la detección, realizado por los padres, luego la identificación por los profesionales y posteriormente la inclusión en los talleres cumple con el objetivo trazado.

Nuestro diseño curricular se elaboró desde la siguiente perspectiva: **Integración y Diferenciación**, porque cualquier niño talentoso tiene derecho a integrarse en los talleres. Respecto a la **diferenciación**, se tiene en cuenta la consideración de la especificidad que representa a lo “diferente”.

Como sociedad, creceremos si aceptamos entendiendo e integrando a sus diferencias. Nuestros postulados incluyen la:

- ▶ **Flexibilidad**
- ▶ **Creatividad**
- ▶ **Multidireccionalidad**



*Flexibilidad*, como condición necesaria para despertar en el niño talentoso su capacidad creadora. La *creatividad* se concibe como un resultado dinámico del intercambio, promoviendo el espacio de ésta para el desarrollo del potencial creativo.

Diferentes direcciones se deben tener en cuenta:

- ▶ La sociedad en su conjunto
- ▶ la sociedad que circunda al niño

Lo que constituye su realidad y el niño como individuo.

Desde un comienzo nuestro proyecto se nutrió de nuestras experiencias en los talleres y de la praxis con niños de altas capacidades.

Los niños que sufrían por no poder integrarse, en la institución escolar, en la familia o en la sociedad. En todas las épocas y en diferentes culturas, el talento se manifiesta como la capacidad de efectuar cambios conceptuales en el pensamiento, que conllevan a un cambio en la sociedad en su conjunto.

Por tal razón nos hemos propuesto los siguientes objetivos, en función de preservar el perfil de las altas capacidades:

- ↻ Identificación del talentoso y/o dotado.
- ↻ Talleres de enriquecimiento y creatividad para niños y jóvenes
- ↻ Taller de padres de niños con Altas Capacidades
- ↻ Capacitación docente continua
- ↻ Dictado de cursos y seminarios
- ↻ Organización de redes comunicacionales con el resto del país y del mundo

Para cumplir con estos postulados diseñamos los objetivos de los diferentes talleres de la siguiente forma:



## OBJETIVOS PARA TALLER DE NIÑOS Y JÓVENES

- Integra las diversas áreas del conocimiento.
- Ofrecer las herramientas necesarias para que puedan ampliar y desarrollar sus conocimientos.
- Dar apoyo para la concreción de proyectos individuales y/o colectivos.
- Ofrecer un espacio de debate para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Fomentar la buena convivencia e interacción con pares y profesores.

## METODOLOGÍA

- Apertura
- Flexibilidad y el dinamismo requerido por los participantes del mismo que, de acuerdo a sus particularidades necesitan de mayor agilidad en los tiempos de desarrollo.
- Respeto por las propuestas individuales atendiendo sus necesidades y pensamiento creativo.

## OBJETIVOS TALLER DE PADRES

- Brindar a los padres conocimientos acerca de las necesidades académicas y emocionales de sus hijos.
- Integrar a los padres en los objetivos a cumplir por la Fundación.

La inteligencia, ya sea expresada a través de habilidades cognitivas resulta de la interacción entre las características heredadas y la influencia del medio ambiente.

Hoy, gracias a las neurociencias, vamos conociendo cada vez más la actividad cerebral y su impacto en lo que definimos como inteligencia a la vez que nos permite conocer la interrelación con el ambiente. Todos los que trabajamos con niños superdotados precisamos comprender el poder de esa interacción.



## CONCLUSIONES

Consideramos necesaria la COMPATIBILIDAD de nuestro programa de trabajo con el sistema educativo oficial. Para poder responder a la DIVERSIDAD debemos enfrentarnos al tema de la DIFERENCIA, creer que cada uno de nosotros es realmente diferente pero saber que en esta diferencia se instala nuestra riqueza humana. Para llevar a la práctica esta compatibilidad, el sistema escolar debería llevar a cabo la aplicación de un currículo diferenciado ya que independientemente del modelo utilizado, el trabajo educativo debe ser adaptado a las necesidades de los talentosos en la mayor parte de su aprendizaje, sin dejar de lado una buena articulación con los programas educativos generales, lo que se complementaría con las actividades desarrolladas en la FETC donde los niños encuentran un espacio de creatividad complementaria para un desarrollo armónico de su personalidad.

De esta manera estaríamos actuando positivamente en el mundo emocional del talentoso, ya que el reconocimiento de su diferencia por parte del docente le permitiría actuar con alegría y dedicación permitiendo de este modo elevar su autoestima generalmente muy baja, precisamente, por la falta de valoración de sus necesidades e inquietudes.

La época actual, a través del desarrollo de la tecnología, nos sitúa ante la necesidad de adaptar continuamente la tarea educativa ya que el bombardeo constante de información, nos obliga a lograr que el alumno pueda mantener su capacidad de abstracción y selección para ir formando su propia lectura de la realidad y así poder desechar la información poco trascendente que circula.

Es imprescindible la utilización de la tecnología de un modo adecuado, no podemos prescindir de ella, pero sí utilizarla como un elemento más para el desarrollo del conocimiento; en la Fundación hacemos uso de los aportes tecnológicos como soporte para solucionar los desafíos a los que enfrentamos a los niños para el desarrollo del pensamiento divergente, base de la creatividad.

Lo más importante es lograr que todos los niños puedan trabajar juntos, cada uno de acuerdo a sus posibilidades, con un cambio metodológico que lleve al niño a manifestar la duda que emerge de la pregunta bien manifestada, para, de este modo, dar lugar a que aflore su imaginación siempre rica, fuente de los grandes avances en la historia de la humanidad.



Finalmente, no nos caben dudas de que el éxito en nuestra diaria tarea, depende del equilibrio que sepamos infundir entre la tecnología y el desarrollo de la imaginación, entre la temporalidad Newtoniana (propia de los adultos) y la informática (propia de los niños y jóvenes) articulándolas para relacionarlas con el cúmulo de experiencias y conocimientos vivenciados en la actividad diaria y el acervo cultural de la humanidad a través de los tiempos, logrando así niños y jóvenes capaces de enfrentar el futuro incierto, deslumbrante y avasallador que se abre para ellos.

***ESTE ES EL DESAFÍO DE LA ERA ACTUAL Y LA EDUCACIÓN NO PUEDE ESTAR AJENA A ÉL.***

## **ASPECTOS EMOCIONALES Y SOCIALES EN LAS ALTAS CAPACIDADES (Identificación e intervención en F.E.T.C.)**

### **INTRODUCCIÓN**

La experiencia en la Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad (F.E.T.C.) es una propuesta institucional que incluye a una población de educación informal de altas capacidades.

El proceso de evaluación comienza, una vez que los padres entablan comunicación con la Fundación y como requisito previo al ingreso del niño. Teniendo en cuenta los criterios tradicionales de superdotación, cuyo C I (cociente intelectual), tendrá que alcanzar 130 o más y siguiendo a las teorías actuales, las cuales se refieren a una capacidad cognitiva compleja en estructura y funcionalidad (Hallahan/Kauffman, 1986), y talento como el que demuestra una aptitud elevada en un área (Gomez y Rodriguez, 1993).

Atendiendo a sus características y perfil, en cada caso desde nuestras metas operativas, se desarrollan dos tipos de niveles diferentes: el programático y el operativo.

Los niños con altas capacidades, tienen necesidades especiales que son vehiculizadas en los talleres de creatividad que interactúan articuladamente para dar una respuesta frente a esas necesidades del niño sobredotado/talento.



Nuestro enfoque holístico tiene en cuenta a las Múltiples Inteligencias (H.Gardner,1980), y no solamente el C I sino los aspectos emocionales sociales, la familia y la escuela donde interactúa el niño. La praxis nos indica que muchos de estos niños consultan y solicitan la evaluación porque sus padres observan síntomas (psicosomáticos o físicos) emocionales o con conductas disruptivas escolares. Algunos son rotulados como posible ADHD (Déficit de Atención con Hiperactividad), o con rasgos de introversión, dificultades en la integración social o con Síndrome de Bajo Rendimiento.

Frente a esta problemática hay necesidad de particularizar cada caso y realizar un diagnóstico diferencial teniendo en cuenta a las altas capacidades.

Una vez realizada la evaluación, el niño que está en condiciones de integrar los talleres, son acompañados por sus padres, incluido el taller de padres que funciona simultáneamente.

El niño al sentirse estimulado por un entorno favorable y por el acompañamiento de los profesores de cada taller, es alentado por el intercambio que supone una experiencia grupal, no etárea de relaciones interpersonales y propuestas creativas donde desarrollan sus proyectos en los talleres de la Fundación.

## DESARROLLO

Una de las características observables en niños con altas capacidades es el PERFECCIONISMO. La Dra. S.Rimm (1994), lo describe como ... *“El perfeccionismo va más allá de la excelencia: no deja lugar al error. El resultado debe ser lo mejor”*. Este rasgo está relacionado con su desarrollo incongruente. Un niño puede tener una mente muy avanzada y si no está a la altura de sus aspiraciones, se frustra. La baja tolerancia frente a sucesivas frustraciones por las que a veces atraviesa el niño va produciendo en el tiempo, si no se trata, depresión, frecuentemente a causa del perfeccionismo.

Las emociones intensas, como la ira cuando el niño no las puede expresar debido a su desencanto frente a lo que espera, puede conducir a la “depresión existencial”; cuando no encuentra el sentido a los valores éticos y al por qué de su inteligencia. El niño toma conciencia de sus diferencias con los otros y atraviesa por un período de interrogantes.

Por lo visto hasta aquí, se deduce que en las altas capacidades hay características específicas que los distinguen, no sólo desde el intelecto, sino también desde el punto de vista



afectivo y perceptivo, ya que su nivel de intuición, según la Dra. Barbara Clarck (1992), al que incluye entre el concepto de inteligencia, el tercer nivel de la intuición, al que denominamos: nivel suprafenoménico (K.Gerson – S. Carracedo 2007: 30).

Otro de los indicios es la autoestima, la pérdida del valor propio, sobreviene a causa de no sentirse valorado y cuidado, entendido y atendido convenientemente en sus necesidades educativas.

La hipersensibilidad es su característica natural que a causa del desfase que ellos manifiestan, entre su edad mental, la cronológica y la emocional, suelen entrar en riesgo como consecuencia de la desconexión entre la mente y el cuerpo, los sentimientos y las emociones reprimidas, entre el pensamiento y el lenguaje (no expresado), entre el pensamiento y la acción.

Estas inteligencias “silenciadas”, a veces actúan como mecanismos de preservación de defensa y se hará necesario un abordaje, metacognitivo articulado, junto con estrategias de creatividad para desbloquear al niño.

En las altas inteligencias, se accionan varias “inteligencias”, simultáneamente, y son consideradas dominantes en la superdotación, mientras que en el talento es una sola (como por ej. el talento artístico).

Las inteligencias interactúan con un especial discernimiento que es selectivo de los procesos cognitivos y se accionan en los momentos o espacios apropiados para la puesta en acción de las mismas.

Cuando el bloqueo es intenso, el niño no puede manifestarse abiertamente y la angustia, a veces, no le permite enfrentarse con las burlas o agresiones de los otros niños y suelen decir ... *¿Qué tengo yo de malo para que todos se burlen de mí?*”. Si sus reclamos no son escuchados puede presentar S.B.R. (Síndrome de Bajo Rendimiento). *“El Síndrome de Bajo Rendimiento es un bloqueo por el que, en ocasiones, atraviesa el niño con altas capacidades, el cual se manifiesta en la discrepancia entre el rendimiento esperable en relación a su potencial intelectual y creativo y su rendimiento real”*. (K.Gerson – S. Carracedo 1996: 49)

El síndrome es abordado y se revierte en la interacción de los mismos, en el trabajo en los talleres, al sentirse agrupados con otros niños más cercanos a su edad mental y nivel de desarrollo socio-afectivo.

Ellen Fieldler sugiere agruparlos según sus intereses (University Illinois), una propuesta aplicada en la Fundación que ayuda a superar las dificultades iniciales y que benefician al niño en su problemática.



## CONCLUSIONES

Una vez recuperada su autoestima, observamos como los niños a través de sus productos creativos y en el intercambio de relación con sus “pares” no cronológicos, el encuentro con otras mentes similares permiten la creación permanente de proyectos y la puesta en común de los mismos. Frente a la estimulación recibida, el desarrollo de sus múltiples inteligencias en los talleres integrados de la Fundación, observamos como los aspectos socio-emocionales mejoran.

Los síntomas, sus disincronías (J.C.Terrassier en: Mariela V.Panzeri 2006: 50 *“Cuando la Inteligencia no está acorde a su nivel emocional”*), y no hay una viabilidad posible para que el niño canalice su angustia, van remitiendo.

En resumen diremos que, en la experiencia en los distintos talleres que integran la institución, la motivación con la cual los padres están fortalecidos, hace que junto con las diferentes estrategias que se utilizan para abordar las altas capacidades, además es necesario tener muy en cuenta, no sólo el nivel intelectual sino también al mundo emocional del niño. Un mundo vulnerable, intenso, a veces frágil que lo pone en situación de riesgo si no es abordado en todos sus aspectos y ayudarlo a canalizar su potencial para que en un futuro pueda expresar su inteligencia y se desarrolle plenamente como persona.

## VIVENCIAS DE UN NIÑO CON ALTA CAPACIDAD EN LOS TALLERES INTEGRADOS DE F.E.T.C.

Ser diferente en el ámbito escolar es un riesgo, generalmente cuando se asocia a trastornos, básicamente a condiciones negativas.



Al comenzar el colegio primario, Gaspar de cinco años, era un niño al cual invitaban todos a jugar a sus casas. Sin embargo al comenzar primer grado donde su madre recibe su “primer diagnóstico”, preguntan: ...“*mamá, hay problemas en su casa? ... “Gaspar se comporta diferente a los demás niños?”... “y si sigue así, vamos a creer que tendrá problemas de aprendizaje”.*

Es un niño diferente pero como todo niño con altas capacidades no se lo puede identificar con el mito del *“pequeño Einstein”*. Hay niños que a los dos o tres años leen y escriben, pero no es el caso de Gaspar que aprendió a los cinco años, ...”*de un día para otro y con total perfección*”. Los padres, si bien no entendíamos muy bien por qué era así, lo aceptábamos sin mayor comentario. Un día pensamos que era necesario que nuestro hijo se comportara “en forma normal”, ya que eso deseaban en el colegio. El hogar, era como el de cualquier familia, con niños pequeños, padres que trabajaban mucho y familiares que atender.

Nos rondaba por la cabeza eso de *“...problemas de aprendizaje”, “necesitará una psicopedagoga que nos ayude con Gaspar?”*. Consultamos, y si bien el profesional detectó su alto nivel intelectual, como dicho así: *“éste chico tiene mucha tela para cortar”*, pensábamos en qué se basaba si no hizo ningún cruce de datos que pudiera relacionar su intelecto con la conducta.

Ya en primer grado se notó que se reportaba como *“raro”* y ocupaba un lugar dentro de los denominados *“tontos”, “los que no se integran”,* y comenzaron las burlas, etc.

Con el correr del tiempo, fueron aumentando *“...Gaspar no se defiende”, “Gaspar se aisla...”*. En segundo grado nos decían *“... Gaspar está distraído, no presta atención, se duerme en clase”*.

Al final del año comenzó a defenderse un poco, pero *“se desbordaba”*. En tercer grado ya nos esperaba el psicólogo del colegio y nos dijo: *“...Gaspar tiene un retraso madurativo”*. El mundo se nos derrumbó.

Pensamos, *“ahora... cómo pudo Gaspar transitar ocho horas exigidas, siendo subestimado, sin posibilidades de expresarse en ese mundo, con esa visión particular sobre él?”*

Gaspar no solía confrontar, buscaba el apoyo docente y se sentía defraudado cuando los adultos cerraban los ojos y lo culpaban de cualquier suceso que acaecía a su alrededor.

Una vez lo sancionaron por correr, le preguntamos por qué corrió?, y dijo: *“...porque querían morderme”*, se levantó la remera y tenía tres tremendos moretones y los dientes marcados. Pensamos, no sólo fue víctima de bullying entre niños pares, sino pensamos que los



docentes consentían. Donde quedaba la escuela que debía desarrollar las habilidades naturales, la creatividad, sus potencialidades, y sin embargo era lo contrario. Gaspar lee constantemente, le gusta de todo, quiere saber muchas cosas, investiga, es muy inteligente. Comenzamos a buscar en Internet y leímos una nota que exponía un caso parecido al de Gaspar. Nos contactamos con quien firmaba la nota y certificó que era un niño talentoso, sugirió un cambio de escuela y un ámbito apropiado para su potencial.

La profesional en las tres pruebas de habilidades dijo que estaba presente el factor ansiedad y era un factor desfavorecedor para su rendimiento cognitivo. Presentó poca motivación por tareas, monótonas, se destaca su comprensión de situaciones sociales y en la organización perceptual. En el área socio-emocional, obtuvo un percentil muy bajo y en los ítems relacionados con ansiedad y popularidad presentó indicadores de ansiedad que también fueron observados en otros subtest.

## CONCLUSIONES

Gaspar se percibe a sí mismo con pocos amigos, diferente a los demás pares. Sus gráficos demuestran una adecuada madurez emocional y una adecuada conexión con el ambiente. Tiene una excelente comprensión de situaciones sociales y con buena Inteligencia Intrapersonal bien desarrollada.

Lo hemos cambiado de escuela y sugieren que concurra a actividad extracurricular donde pueda investigar y aplicar su excelente desarrollo de su organización perceptual. (Artes plásticas y creación de inventos).

Actualmente Gaspar tiene doce años, va a séptimo grado y asiste a la Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad y puede expresarse en las áreas de su interés.

Como madre de Gaspar, y como arquitecta a nivel profesional, intento mostrar al Gaspar verdadero ya que hay muchos niños como él, para que puedan encontrar su camino y ayudar también a otros padres que transitan la misma situación en que nos encontrábamos con él, ***“como en un laberinto... pero ahora sabemos que hay una salida”***.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALONSO, J. A.; BENITO, Y. (2004) **Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas y sociales.** Ed. Bonum. Buenos Aires. Argentina.

ARMSTRONG, T. (1999) **Las Inteligencias Múltiples en el aula.** Ed. Manantial. Buenos Aires. Argentina

FIELDER, S. D. **Gifted Education: The Basics Northeastern Illinois University: En** Gerson, K. – Carracedo S., 1996, pág. 59-60 (con autorización de la autora).

FREEMAN, J. (1988) **Los niños Superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos.** Santillana. Madrid. España

FUNDACIÓN PARA LA EVOLUCIÓN DEL TALENTO Y LA CREATIVIDAD (2010) **Relatos y experiencias de niños talentosos.** Buenos Aires. Argentina [Fetc.arg@gmail.com](mailto:Fetc.arg@gmail.com)

GARDNER, H. (1993) **Multiple Intelligences; The Theory in Practice** Basic Books. New York – EEUU

GERSON, K. (2009) **Propuesta Arco Iris, siete caminos para abordar los altos potenciales en el aula.** Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina

GERSON, K.; CARRACEDO, S. (2000) **La dotación: un enfoque diferente.** Revista Ideacción N°17. Valladolid - España

GERSON, K.; CARRACEDO, S. (2007) **Niños con Altas Capacidades a la luz de las Múltiples Inteligencias.** Ed. Magisterio del Río de la Plata. Grupo Lumen. Buenos Aires. Argentina

RIMM, S.B. (1990) **Underachievement Syndrome, Causes and Cures.** Apple Publishing Company 6ta.ed.

SANTUCCI de MINA, M. comp. (2005) **Educandos con capacidades especiales diferentes.** Ed. Brujas. Buenos Aires. Argentina

SHAPIRO, L. (1997) **La Inteligencia emocional de los Niños y creativos.** Ed. J. Vergara. Buenos Aires. Argentina

TERRASSIER, J. CH: (1992) **La Disincronía, Creatividad y rigidez de la Escuela frente al derecho a la diversidad.** En BENITO, Y: **Desarrollo y Educación de Los Niños superdotados** Amarú Edit. Salamanca. España



TORRANCE, E. P: (1996) **Como es el niño sobredotado y como enseñarle.** Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

VALADEZ SIERRA, N. de los D. BETANCOURT MOREJON, J **Alumnos superdotados y talentosos.**

VERGARA PANZERI, M.(2006) **El Universo de los dotados, Talentosos y creativos.** Ed. Nueva librería. Buenos Aires. Argentina.

VIGOSKY, L. S: (1978) **El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores.** Grijalbo. Barcelona. España.

ZAVALA BERBENA, M. A. (2006) **Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes.** Ed. El Manual moderno. México.





# **EL TALENTO EN MATEMÁTICAS, UN ESTUDIO DE CORTE SOCIOEPISTEMOLÓGICO**

**Erika Marlene Canché Góngora**

*Estudiante del Doctorado en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa*

**Rosa María Farfán Márquez, Co-autora**

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional,  
México, D.F.*

## **RESUMEN**

En Matemática Educativa el tema del talento es recientemente estudiado. Al cuestionarnos sobre una “clasificación” existente en el aula, que determina subgrupos de exitosos en contraste con los rezagados, surge una necesidad por conocer las distintas “realidades” que se afectan cuando se sigue una estructura dentro de un sistema educativo que atiende solamente a la media de la población, con un currículo rígido en contenidos, evaluaciones estandarizadas y privilegiando lo individual del aprendizaje. Reconocemos al talento como el objeto de estudio, desde el análisis de las diversas posturas teóricas, pero centrándonos en la conceptualización más que en el tratamiento. Lo anterior, bajo una discusión guiada por la construcción social del conocimiento, en la postura Socioepistemológica, que nos permite articular una reflexión haciendo emerger el corte social del problema. Donde proponemos una visión en la cual la premisa fundamental sobre la construcción del conocimiento y su carácter social es el hilo conductor de los campos discutidos anteriormente, es decir la inteligencia, el aprendizaje y el talento, acuñando el



carácter multidimensional de la inteligencia y el rol fundamental de las relaciones sociales influyentes tanto en la caracterización de lo que se entenderá talento, como en el impacto de su desarrollo en los individuos. Nuestra posición toma al conocimiento matemático desde un proceso dinámico, en construcción, cuyo origen parte de una función social organizada por grupos humanos en interacción de procesos característicos de pensamiento, el uso del conocimiento y las prácticas humanas históricas y socialmente determinadas.

Consideramos como necesaria una reflexión basada en la sistematización de lo experiencial, con el aprendizaje y su colectividad como premisas fundamentales para concebir al Talento y su potencialización en las aulas. Ahondar al respecto es necesario e intentar construir acciones que partan sobre realidades específicas lo es aún más. Hay que situar los estudios sobre la inteligencia a las poblaciones y las características de las mismas, por tanto, con una visión unitaria sería imposible. Debemos pensar en visiones más flexibles y basadas en la evidencia empírica y no el sentido contrario. Esto requiere de instrumentos en el mismo sentido, ya que dada la pluralidad en los datos correspondería estimarlos desde la transversalidad por encima de la linealidad y formalismo de un estímulo hacia una respuesta y cuya lectura será en búsqueda de inteligencia o dificultades.

**Palabras clave** Talento, Matemáticas, Socioepistemología, Conceptualización, Modelo teórico.



# ***MATHEMATICAL TALENT, A SOCIOEPISTEMOLOGICAL APPROACH***

***Erika Marlene Canché Góngora***

*Estudiante del Doctorado en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa*

***Rosa María Farfán Márquez, Co-autora***

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional,  
México, D.F.*

## **ABSTRACT**

In this article we discuss three key approaches, first on our object of study, then the way we study and characterize our research problems and, finally, how a heading followed prospectively in this study. We theoretically important to place our hypotheses: the talent is developable, contextual, multidimensional, where the role of mathematical knowledge influence the conceptualization and an educational proposal in the Mexican context. This under construction socioepistemological view of knowledge.

**Keywords:** Talent, Mathematics, Socioepistemology, Conceptualization, Theoreticalmodel.



# EL TALENTO EN MATEMÁTICAS, UN ESTUDIO DE CORTE SOCIOEPISTEMOLÓGICO

## INTRODUCCIÓN

Realizar investigación científica alrededor del talento es por demás interesante. Las rutas de análisis son complejas e implican una serie de variables que parecieran ser infinitas, de esta forma, el estudio del Talento aparece dentro de los discursos sociales y educativos actuales como un tema emergente de investigación. En materia educativa, constituye uno de los principales retos para los sistemas actuales donde la atención a la Diversidad Escolar es un aspecto aún reconocido como inconcluso.

Reconocer las diferencias en los procesos educativos es un tema recurrente en discusiones actuales sobre educación. Sin embargo, el estudio de lo que distingue a unos y otros siempre ha sido un campo atractivo de investigación.

El talento es un atributo asociado de las personas. Una cualidad que permite distinguir a unos individuos de otros y, además, es valorado socialmente dada su correlación con el éxito. Se usa para interpretar las formas de actuar y pensar de un individuo en diversos ámbitos, en contraste con el promedio de las otras personas. En la literatura, la noción de talento se construye a la par de las diferentes vertientes teóricas que el estudio del origen y estructura de la inteligencia ha tenido. La existencia, tanto del talento como de la inteligencia, no está puesta en duda, lo que sí es cuestionado es su conceptualización y las políticas referidas a su educación por lo que el valor que tienen los estudios científicos al respecto son enérgicos y a la vez complejos.

El estado actual de los acercamientos teóricos revela la urgencia de tomar acuerdos mediante evidencia suficiente, alrededor de qué es la inteligencia, el talento y la superdotación. En este sentido, durante los últimos años se comienza a percibir un consenso sobre el desarrollo excepcional en un dominio o área, lo que distinguiría al talento de la superdotación. El primero dependerá del área específica sobre la cual se presente y la superdotación se extenderá en un mayor número de áreas.



Sin embargo, ¿qué específicamente las caracteriza?, ¿cómo identificarlo o medirlo? Desde luego debiera ser algo válido, objetivo y confiable. Este es el mayor reto reconocido por los expertos en el tema. Con respecto al talento y en particular al ámbito donde se manifiesta, postulamos que se ha soslayado la problematización del mismo.

El carácter académico de la inteligencia y, en consecuencia el talento, está ligado al rendimiento o éxito escolar. Los estudiantes están sujetos a evaluaciones y, dependiendo del resultado, son clasificados de acuerdo a sus notas, generando esto una medición de atributos relativos al desarrollo y a los comportamientos intelectuales de un individuo.

En particular, las evaluaciones en matemáticas son referentes de aptitudes académicas exitosas. Su estimación en el proceso escolar resulta importante para distinguir capacidades como el razonamiento abstracto, el razonamiento lógico, la memoria, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Algunas de ellas típicamente catalogadas como capacidades cognitivas e individuales que caracterizan históricamente la inteligencia matemática y el talento en matemáticas.

El talento en matemáticas ha sido muy pocas veces tratado en las investigaciones del campo, posiblemente por la complejidad de explicarlo. Sin embargo, es evidente la demanda por generar propuestas educativas que sistematicen las diferentes aproximaciones teóricas al término. Las existentes están basadas, en su mayoría, al buen rendimiento escolar, es decir, a las buenas notas, haciendo énfasis en las habilidades, el razonamiento típicamente matemático basado en rasgos cognitivos e individuales.

En corrientes contemporáneas de la educación y de la matemática educativa como disciplina científica, lo cognitivo deja de ser considerado como indicador suficiente para la alta capacidad intelectual y se comienzan a analizar los rasgos colectivos inmersos en el desempeño, el razonamiento y el aprendizaje. Desde esta postura actual es que se concibe al talento como desarrollable mediante un proceso de aprendizaje en un ambiente idóneo, donde se promueva la potencialización de las capacidades del ser humano. Es desde este punto de vista que nuestra investigación encuentra sus bases y distinciones teóricas.

Ahora, con esta nueva perspectiva, no sólo se amplía la visión sino el grado de complejidad de su estudio, pues se problematiza la conceptualización del talento no sólo en el individuo en sí mismo sino desde su interacción social y escolar de desarrollo. Es a ésta nueva corriente a la cual nos enfocamos en nuestro estudio, donde la inteligencia tiene un carácter multidimensional.



Centramos el interés en el individuo en su desarrollo y a través de lo que postulamos como comportamientos talentosos, aludiendo a una noción dinámica y flexible de talento, en contraste con la tradicional, donde la valoración psicométrica es fundamental y se realiza a través de un listado de ítems para clasificar las respuestas de uno con las de la media.

Concebimos al talento en matemáticas como objeto de estudio, por lo cual es necesario resaltar que las matemáticas no son únicamente un referente, sino que la concepción de su misma naturaleza en el ámbito escolar es un eje de discusión tanto para la conceptualización y tratamiento educativo del talento en esta disciplina. Postulamos que el uso manifestado sobre las matemáticas determinará el talento, pues este conocimiento genera experiencias académicas particulares, es relativo a la comunidad y es construido (en escenarios escolares y no escolares) socialmente.

## DESARROLLO

### 1 La diversidad escolar, principio fundamental de la educación contemporánea

La escuela, en su estructura actual, favorece la individualidad por encima de la colectividad en el aprendizaje y desarrollo de las capacidades de los estudiantes, resultando contrastes entre lo que se es capaz de hacer o no en el ámbito académico. Por lo que se promueve un aprendizaje basado en la individualidad en continua valoración con las capacidades de sus pares y eliminando rasgos de construcción colectiva.

En el caso de México, a pesar de la expansión de la cobertura y del aumento de la escolaridad de la población la justicia educativa aún no se alcanza, pues cada vez se hace más fuerte la diferenciación entre la población marginada y el resto de la población del país: ... *mientras un sector de la población alcanza cada vez más altos grados de escolaridad subsisten sectores de población que no acceden a la educación básica o que desertan de la misma desde muy temprana edad* (SEP, 2002: 9).

Esto abre paso a una crítica aún más profunda, pues si bien la búsqueda de calidad obliga a brindar atención a todos y no sólo a una porción de los estudiantes, la población que se encuentra al interior de las aulas, ¿estará recibiendo la atención requerida?, sobre todo si se confronta con la diversidad inmersa. Podemos conjeturar que el sistema educativo mexicano



atiende a la media de la población, en cuanto a rendimiento, dando prioridad a la atención al extremo inferior y olvidando a la población por encima de la media.

La atención a la diversidad escolar se estudia con mayor énfasis en los últimos años, y sobre todo el carácter sociocultural de los factores que la generan. Antes, era común concluir que las diferencias en el *rendimiento escolar* entre los estudiantes se debía a la capacidad intelectual de cada uno, hasta entonces innata y estática. En investigaciones como la de Álvarez & Bisquerra (1996, en Gutiérrez & Maz, 2004: 18) la Diversidad Escolar ya no es solamente asociada a los tipos de estudiantes que se tienen (exitosos o no), sino que se reconocen factores familiares, individuales y culturales en la distinción. Esto quizás haga más complejo el planteamiento de “respuestas” educativas a través de políticas públicas.

Sin embargo, aún cuando las investigaciones actuales sobre la estructura y origen de la inteligencia reconocen la importancia e influencia de factores socioculturales, pareciera que la falta de sistematicidad al respecto, no permite que la noción de Talento se vea afectada y asociada a aspectos que en su misma conceptualización se favorecen: su desarrollo y su rol colectivo.

Aceptar éstas características, supone el análisis de un importante debate entre dos procesos: el de aprendizaje y el de desarrollo intelectual, que a su vez conllevan a una discusión aún más puntual:

- Lo natural, en contraste con lo obtenido por la crianza y resultante de la interacción de lo genético y lo experiencial.
- En el mismo sentido, las capacidades ¿son innatas y heredables o se pueden aprender?
- Por último, este aprendizaje ¿es individual o es colectivo?

Nuestra crítica fundamental es que *lo natural*, *lo heredable* y *lo individual* caracterizan una propuesta educativa actual. Ahora bien, desde lo analizado en el estado del arte y en contraste con nuestra perspectiva teórica, es necesaria una reflexión basada en la sistematización de lo experiencial, con lo aprendible y lo colectivo como una alternativa de concebir el talento y su potencialización en las aulas, constructo del cual nos valdremos para desarrollar nuestra propuesta.



## 2 El conocimiento matemático: fuente de clasificación y conceptualización del término Talento

En las perspectivas conceptuales y actuales del concepto educación, siempre se mencionan dos aspectos fundamentales: el desarrollo y el contexto social-cultural. En ambos sentidos, esto es, la educación permite un desarrollo que se verá reflejado en el contexto del individuo; y donde el contexto que rodea a la persona es también un elemento fundamental de su desarrollo. Es en éste último sentido en el que queremos basar nuestra discusión.

El papel de la escuela es fundamental ya que es ahí donde el estudiante *aprende*. La escuela es la responsable de ese desarrollo o aprendizaje y esto trae consigo diferentes implicaciones que se notan tanto en la planeación, como en el profesor, y con adaptaciones del currículo hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales pero sigue sin problematizarse el currículo, en cuanto a sus contenidos.

El estudio de las consecuentes acciones educativas en torno a la problemática de atención a la diversidad establece que es necesario atender las diferencias individuales, pero, ¿cuál es la forma más adecuada de atenderlas? Diversas corrientes han optado por tomar este problema desde la implementación, es decir, por métodos o metodologías novedosas e inclusivas; otras por hacer reajustes en la dosificación y tipo de contenidos académicos. Cada una de estas posturas consigue, desde luego, importantes resultados en diferentes escalas. Sin embargo, parece que aún no se problematiza desde el contenido mismo, el tipo de matemáticas que se promueve que se aprenda. Desde nuestra postura teórica esta problematización también es fundamental no sólo desde el tratamiento sino desde la conceptualización.

El talento tiene una caracterización predominante: la individual. Este término se formula conceptualmente y se acepta su evidencia en escenarios no necesariamente escolares.

Estas formulaciones parten de tres premisas fundamentales, que resaltamos en nuestra investigación:

- 1) *El carácter desarrollable*. Visto y problematizado en términos del proceso de aprendizaje y bajo el paradigma actual: se puede aprender a ser talentoso.
- 2) *El proceso de desarrollo intelectual*: justamente como proceso y no un estado. Está constituido por comportamientos y no por procesos mentales solamente.
- 3) *El conocimiento científico tiene un rol esencial*. No se puede hablar de un talento, si no se refiere a un ámbito específico, esto desde el desarrollo conceptual del término.



Este último punto conforma una crítica esencial desde nuestra perspectiva: *el conocimiento y su naturaleza inciden en la caracterización y postura sobre el talento*. En complemento con la siguiente: *el nivel de apropiación de conocimiento matemático califica y clasifica*.

La matemática escolar está constituida como *un reflejo del pensamiento occidental, su visión, su filosofía,...*, y *vista como una ciencia, un arte y un instrumento* (De Guzmán, 1984: 91). Estas facetas la vuelven un cúmulo de capacidades, en su mayoría mentales, de exploración, modelación y transformación del mundo sus fenómenos. Es invaluable con respecto a otras ciencias, y fundamental para la educación.

Es bien conocido que esta materia no es de las favoritas de nuestros estudiantes. En muchos casos es el filtro académico que determina el paso de un grado a otro. Esta crisis en la enseñanza ha llevado al planteamiento y replanteamiento de medidas para subsanar la situación.

El saber resolver problemas matemáticos se ha convertido en el principal objetivo para el profesorado y los estudiantes, esto implica un tipo de razonamiento, deducciones y argumentaciones importantes y necesarias para el pensamiento lógico y abstracto.

### **3 El estudio del Talento como línea emergente de investigación en Matemática Educativa**

Este tipo de problemática, entre muchas otras, son líneas cuestionadas y analizadas por la Matemática Educativa, *disciplina científica que estudia los procesos de transmisión y adquisición de los diferentes contenidos matemáticos en situación escolar* (Cantoral, 1995: 5), entendiendo las implicaciones socio-educativas que conllevan. De manera reciente, el tema del talento también se ha problematizado e incorporado a las reflexiones teóricas (Canché, 2009; Simón, 2009).

Si bien los objetos de estudio de la Matemática Educativa, han reflejado conjuntamente una preocupación genuina por la enseñanza de la matemática y por su mejora educativa, también se deduce de ellos una evolución que parte desde una visión clásica donde se problematizó sobre los objetos matemáticos en sí mismos, hacia la consideración de la cultura escolar inmersa en este proceso educativo, de los objetos a las prácticas (Cantoral y Farfán, 2003). Se reconoce y se da un realce a la realidad social del alumno, del profesor, del saber y



de la escuela al incorporar el estudio de la *construcción social del conocimiento*. Esto es para nosotros una de las contribuciones de la Matemática Educativa contemporánea y una clara evidencia del creciente interés por el estudio de la *realidad* escolar. Bajo esta línea tiene pertinencia estudiar, entonces, las necesidades sociales y educativas que la escuela espera cubrir o, incluso, sobre el rol fundamental de las políticas públicas, como fuente de una acción directa y de normatividad sobre un sistema educativo, en particular el mexicano.

Por otra parte, los estudios realizados dentro de la Matemática Educativa abordan temáticas que comprenden reflexiones encaminadas hacia la mejora de los procesos de enseñanza, abordando esta problemática desde enfoques donde se cuestiona sobre los procesos cognitivos como antecedente para acciones sobre el concepto matemático y su transmisión educativa, o mediante reflexiones sobre el rol de los recursos tecnológicos en el aula y el papel fundamental del profesor dentro del proceso de aprendizaje de las matemáticas en los alumnos, algunos otros, desde el estudio de la matemática que debe ser enseñada en la escuela proponiendo alternativas curriculares basadas en el estudio de los conceptos mismos.

En trabajos contemporáneos de corte Socioepistemológico, se parte de una visión integradora de cuatro dimensiones (epistemológica, cognitiva, social y didáctica) básicas para *entender* la construcción social del conocimiento, caracterizando otra visión de la realidad educativa al tratar de explicar cómo el individuo aprende. El individuo no se va a separar de su entorno social, por el contrario, se estudia el origen social que permite esa construcción del conocimiento analizando el *uso del conocimiento* y la evolución de los mismos. Es decir, el individuo tiene una acción sobre la sociedad, pero va a ser ella la que lo valide y dote de normatividad esas acciones.

Bajo esta postura teórica también se problematiza el estatus del saber que vive en la escuela desde el análisis de las prácticas humanas que le dieron origen, hacia la mejora de los procesos de enseñanza bajo el estudio de las posibles problemáticas o efectos de las herramientas didácticas como lo puede ser la tecnología o la transmisión oral. Se reflexiona sobre el análisis de los procesos cognitivos del estudiante en relación con los conocimientos escolares evidenciados a través de la experiencia escolar pero lo esencial es, tanto el carácter social del saber como el entendimiento de los escenarios socioculturales en donde se producen las acciones educativas. El saber matemático es cuestionado, al preguntarse ¿de dónde proviene?, ¿cómo vive en la escuela o fuera de ella?, ¿cómo se *construye*?; y es considerado como situado al período socio histórico en que se estudia, pues será la escuela y otras



instituciones educativas y sociales las que lo legitimen como saber a enseñar.

Estas son, a nuestro parecer, las premisas fundamentales de la corriente *Socioepistemológica de la construcción social del conocimiento*, y que nos permite articular una discusión teórica sobre la realidad escolar del individuo con talento en matemáticas.

Desde esta postura creemos que vale la pena hacer investigación sobre los grupos de estudiantes que se forman en las aulas, entender qué comparten, cuál es su relación con el saber nuevo y cotidiano, y qué implicaciones educativas se pueden plantear al respecto. Esto es, trabajar desde el grupo para luego proponer, en correspondencia con las características determinadas, propuestas de acción e impacto. La Socioepistemología justo nos permite articular una nutrida discusión hacia la construcción social del conocimiento matemático en una población con características propias que pueden ser consideradas como talentosas.

Como hemos mencionado, la postura individualista predomina en la educación actual. La forma en que se concibe el currículo está basado en una secuenciación de contenidos encaminados hacia un nivel de conocimiento correspondiente al grado académico y describiendo un perfil de estudiantes con las mismas capacidades. Sin embargo, es claro que no todos los estudiantes aprenden por igual. Esta crítica sobresale cuando se analizan las evaluaciones y se percibe que lo primordial en ellas es reflejar lo que el estudiante *no* puede hacer o *no* sabe. El nivel de conocimiento, entonces, califica y clasifica.

La mirada que concibe que el conocimiento se construye socialmente, toma postura en esta situación. Acepta que el conocimiento matemático que vive en el aula se caracteriza por *objetos* que “funcionan” para la comprensión de otros más avanzados. Los argumentos que se privilegian son aquellos basados en los objetos en sí mismos o el empleo de alguna regla o fórmula matemática. Se valora aquel razonamiento lógico y basado en procedimientos que no “salen” de la matemática. Esto parece demostrar que la matemática y su aprendizaje consisten en saber emplearlas y aplicarlas. Se trataría, por tanto, de conocimientos preestablecidos, complejos necesarios para avanzar en la escuela y en consecuencia *difíciles de aprender*. La construcción social del conocimiento, por su parte, al dar un estatus social al mismo ya no enfoca su atención en los contenidos o en su nivel de apropiación como indicador de aprendizaje, sino que será la construcción que el individuo en interacción con el colectivo realice, analizando el funcionamiento dentro de un contexto social. Se concibe que hay una organización de procedimientos, argumentos, comportamientos articulados en determinado espacio social y que se conocen como usos de la matemática, que en un proceso de



aprendizaje se reorganizarán socialmente.

En nuestro caso el espacio social está caracterizado por niñas y niños exitosos en la normatividad escolar (con calificaciones de 9 y 10), reconocidos como talentosos en ciencias dado que se encuentran en interacción constante dentro de un proyecto de potencialización de sus capacidades en el área de ciencias. Si bien, el éxito mencionado está basado en un carácter académico, nuestro enfoque está basado en entender el problema desde otra visión colectiva y multidimensional de la inteligencia.

#### **4 Interpretación del problema y nuestra propuesta**

Los estudios que versan sobre la inteligencia no académica en los individuos, intentan explicar y predecir el éxito en la vida del individuo y la búsqueda de los factores que la propician. La posible relación lineal entre la inteligencia escolar hacia la inteligencia social, se problematiza en estas recientes posturas teóricas, desde las cuales la idea de inteligencia fija e innata se ha modificado hasta considerarla desde una perspectiva donde los factores sociales determinan que hay múltiples factores de este corte por sistematizar.

La discusión presentada sobre estas manifestaciones inteligentes *no académicas*, deja en claro desde luego, que los comportamientos sobresalientes no solo serán valorados en la escuela, sino también en la vida cotidiana, pero además se manifestarán en otro modo y quizás distante del conocimiento científico especificado en la escuela. De aquí la complicación para medir alguna de las inteligencias antes descritas.

El objeto de nuestro estudio parte de la comprensión de la noción de talento, desde el surgimiento del concepto y de sus usos educativos asociados, así como las problemáticas que la investigación en el campo de la psicología aborda. A modo de resumen establecemos los principales elementos de discusión que sirven de base para conformar un problema, a nuestro parecer, propio de la Matemática Educativa.

La revisión bibliográfica presentada nos muestra que, conceptualmente, es complejo el estudio del talento y desde el análisis de las diferentes nociones de inteligencia se hace evidente. La identificación y el tratamiento de las poblaciones se tornan primordiales y las acciones implementadas son imprecisas en la operatividad de las acciones educativas en concreto.



La investigación científica ha aportado diferentes propuestas de atención basadas en modelos teóricos en un principio, desde la visión individualista del ser y, en años recientes, aceptando variables contextuales como elementos fundamentales para el estudio del talento y, en general, de las capacidades superiores. Existen, consecuentemente, instrumentos destinados a la medición o identificación de características así como tratamientos educativos propuestos, basados en modelos que plantean una postura conceptual y teórica sobre la inteligencia.

En términos de las evaluaciones tradicionales, por sus características estáticas y estandarizadas, no nos permiten hablar de condiciones talentosas sino más bien de una visión globalizadora de la inteligencia. Y en cuanto a los programas de atención, son específicos para los alumnos de las regiones donde fue conceptualizada, y sería ingenuo pensar en una aplicación lineal hacia otras poblaciones.

Los estudios contemporáneos abordan prospectivamente la atención a las poblaciones *especiales* en el contexto escolar y fuera de él como lo es, por ejemplo, el estudio del talento con el género, en adolescentes, en grupos en desventaja económica y con diversidad de lenguaje en consideración, con las necesidades psicosociales de cada grupo: actitudes, estereotipos, motivación, y problemas de comportamiento (Jolly & Kettler, 2008). El carácter social de estos estudios a futuro refleja una preocupación sobre el cómo las variantes contextuales afectan el desarrollo o potencialización del talento.

A nuestro parecer el papel del conocimiento sigue sin cuestionarse en la conceptualización del talento. Es decir, si bien es un factor que determina a lo que es un sobredotado de lo que se considerará como talentoso, se le sigue considerando desde una visión tradicional en la cual el conocimiento, tal cual como se encuentra en la curricula tiene correspondencia lógica con el nivel apropiación en el individuo, lo cual será un indicador de diferencias entre las personas.

#### **4.1. Hacia un modelo de Desarrollo del Talento en Matemáticas.**

Le apostamos a una visión en la cual la premisa fundamental sobre la construcción del conocimiento y su carácter social es el hilo conductor de los campos discutidos anteriormente, es decir la inteligencia, el aprendizaje y el talento. Acuñando el carácter multidimensional de la inteligencia y el rol fundamental de las relaciones sociales influyentes tanto en la caracterización de lo que se entenderá talento, como en el impacto de su desarrollo en los



individuos. Nuestra posición toma al conocimiento desde un proceso dinámico, en construcción, cuyo origen parte de una función social organizada por grupos humanos en interacción de procesos *característicos* de pensamiento, el uso del conocimiento y las prácticas humanas históricas y socialmente determinadas.

Desde nuestra postura, entonces, concebimos al talento desde una mirada multidimensional, es decir, tomando en cuenta esta condición como desarrollable a lo largo de la vida y bajo un entorno propio para el desarrollo del potencial. Bajo la distinción, también, del término y su relación con otros que el estudio mismo de la inteligencia ha propiciado.

El talento, y su carácter desarrollable, se sitúa como un rasgo fundamental en las investigaciones sobre esta línea. En nuestra investigación, si bien consideramos que al nacer el ser humano tiene características diferentes a otros como lo pueden ser las aptitudes o destrezas, existen diferencias potencialmente desarrollables en las que el entorno social jugará un rol esencial.

Desde lo estipulado en la revisión bibliográfica, la identificación y el tratamiento son las principales problemáticas para la atención que se demanda. En verdad, la identificación implica una reflexión profunda desde la concepción que va a determinar lo que correspondería a un talentoso. La definición configura los rasgos a identificar y las características a evaluar con precisión. Para nuestra investigación el eje fundamental será el estudio desde la construcción social del conocimiento como propuesta de discusión del proceso de aprendizaje y el de desarrollo intelectual. Donde asumimos como esencial el corte social en ambos. Entonces, no intentaremos determinar o medir los conocimientos matemáticos de las poblaciones para obtener conclusiones de su condición de talento en matemáticas. Sino que observaremos aquella matemática en uso en la vida cotidiana, que les permite impulsarse al desarrollo transformándose a sí mismos y al colectivo cultural al que pertenecen.

Partimos bajo la hipótesis de que las capacidades de un individuo en interacción con sus pares y el contexto social complementan y potencializan dicha construcción. Por lo anterior lo que privilegiaremos no es la clasificación, sino el desarrollo de las potencialidades como posibilidades de aprendizaje.

Los trabajos sobre la misma línea nos muestran una variedad de *formas* en las que los estudiantes pueden manifestar sus habilidades talentosas. En años recientes estas formas son de corte social. Pero esto también genera gran complejidad pues la variabilidad individual y grupal juega un rol esencial dentro de estas nuevas propuestas de identificación.



La identificación, incluso la actual, se basa en dos fuentes principales: las pruebas de cociente intelectual y el rendimiento académico observado por los profesores o medido por otro tipo de pruebas, sin embargo, en los últimos años se cuestiona la validez de cada una para poblaciones culturalmente determinadas. Se presenta una fuerte contradicción entre lo que la investigación establece (diferentes formas de manifestación del talento) y lo que en realidad se privilegia en la medición, de aquí la fuerte crítica al tema. Por tanto, proponemos un estudio que parta, justamente, del conocer la población en un sentido amplio, para luego formular una propuesta basada en las particularidades determinadas.

Otro elemento fuerte en esta discusión es el papel del medio social donde el individuo se desarrolla. Los modelos socioculturales reconocen la influencia del medio social en el individuo y en sus capacidades. Esta es una postura aceptada en la actualidad. Sin embargo, creemos que estos *factores ambientales o contextuales*, como pueden ser la familia, amigos y entorno socio-educativo, juegan un papel en la construcción social los conocimientos y comportamientos de este grupo. Consideramos que el medio no solo afecta, sino que permite el desarrollo o potencialización del talento, dado que la educación se da en un medio sociocultural, en el cual la familia y el entorno próximo son de esencial importancia.

El saber puesto en juego es de fundamental importancia en nuestra investigación, como habíamos mencionado, aún no se ha cuestionado el conocimiento escolar más que en el carácter académico del mismo dentro de los test para medir la inteligencia, es decir, solamente se ha *evaluado* si el individuo tiene cierto nivel de conocimientos o sobre la dificultad del conocimiento en sí mismo explícito en una prueba psicométrica. Desde las propuestas de atención solamente se cuestionan nuevas aplicaciones didácticas que permitan que la población adquiera determinado conocimiento, tal cual se encuentra en el currículo. Sin embargo, aún falta por determinar por ejemplo qué rol juega, en nuestro caso, el conocimiento matemático en la determinación de un talentoso en matemáticas. Nuestra postura es que justamente es en el uso y en el desarrollo de éstos, donde se pueden mirar comportamientos fuera de promedio.

Desde los estudios sobre el origen, estructura y medición, la inteligencia se describe desde dos enfoques opuestos, el primero, que mira al individuo y su constitución genética-biológica como el *espacio* en donde se produce y manifiesta el intelecto y por lo tanto se *mide* al individuo. La otra visión es la que postula que no bastará con el estudio de él mismo, sino debe mirarse al individuo en la interacción con el medio ambiente y en términos de su



rendimiento, personalidad; comportamientos lo cual determinará su inteligencia. En esta segunda visión el trasfondo se encuentra en aceptar la idea de que se puede *aprender a ser inteligente*.

Por tanto, una de sus manifestaciones será el talento en determinado ámbito, como un constructo desarrollable y evidenciado por las competencias sobresalientes en determinados campos del conocimiento, uno de ellos, el conocimiento matemático. Pero nuestro foco no avanza en el sentido de identificar los comportamientos *coherentes o lógicos* de un talentoso en matemáticas, sino parte del entendimiento de una población exitosa del sistema educativo mexicano en un escenario particular, en el cual se pretende estudiar cómo construyen conocimiento matemático a la luz de los *usos* compartidos de dicho conocimiento en *situaciones* donde se ponga en juego este saber específico. El análisis de la puesta en funcionamiento de este saber será a través de los significados y el desarrollo de los mismos, los que nos permitirán tener evidencia de la forma en la que el individuo se relaciona con el saber matemático el cual, en su particularidad, puede corresponder a un desempeño talentoso.

El saber matemático a partir de una visión en la cual, no se le concibe como preexistente al humano sino en construcción, por lo que importa el uso compartido del conocimiento, donde está involucrado no solamente un individuo sino un grupo, una comunidad; y donde importará también el contexto y la socialización.

El modelo que a continuación presentamos, pretende sintetizar los elementos teóricos fundamentales de nuestra propuesta.

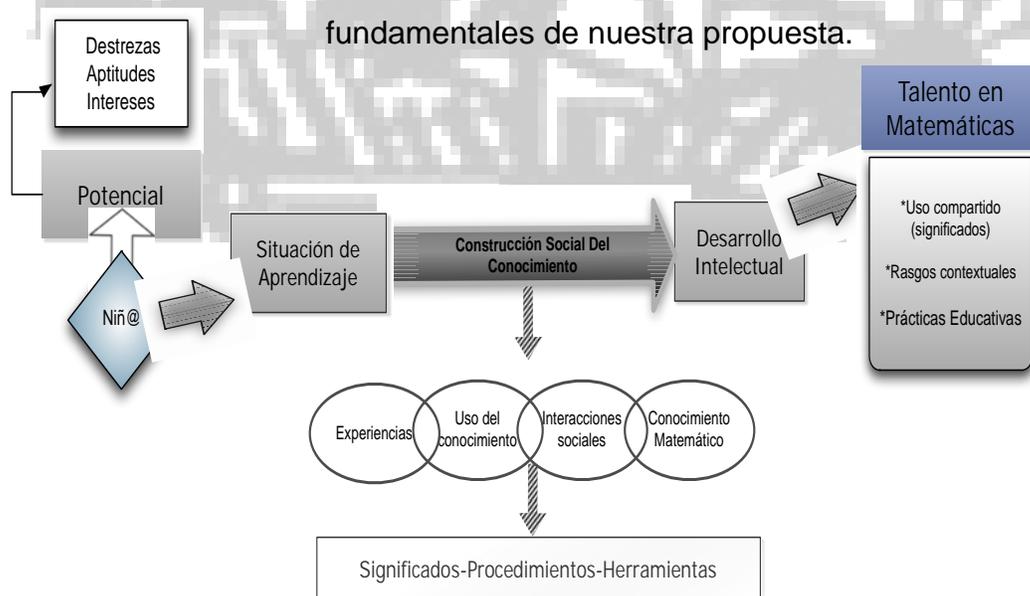


Figura 1. Un modelo teórico del Desarrollo del Talento en Matemáticas



## CONCLUSIONES

Hasta el momento presentamos una construcción teórica y conceptual sobre nuestra interpretación del problema. Este modelo es el resultado de un seguimiento realizado a un grupo de niñas y niños pertenecientes al Programa Niñ@s Talento, en el Distrito Federal, México. El cual tiene como objetivo general ofrecer alternativas de desarrollo a estudiantes destacad@s a través de actividades extraescolares de carácter lúdico en los ámbitos de las ciencias, las artes y el deporte, a fin de estimular su creatividad, orientar sus intereses, actitudes y valores, así como potenciar sus conocimientos y habilidades en el área elegida por las niñas y niños. Con esta población como base experimental realizamos un seguimiento de cuatro meses para conocer las interacciones tanto con sus pares, como con sus tutores y sobre todo con el saber puesto en juego en el área de ciencias.

Mediante unos breves extractos ejemplificamos lo mostrado en el modelo. Las interacciones se realizan a través de resolver un problema: hallar un salvavidas para un limón, mediante solutos y otros líquidos. Se tratan temas propios de la física, pues los conceptos base son la densidad y flotación, al disolver sustancias sugeridas en un recipiente en el que si se aumenta la densidad del líquido, el limón flotará. Sin embargo, la experimentación presentada establece interacciones entre pares que motiva a la interacción y generación de hipótesis tempranas.

En un episodio documentado de esta actividad, en Canché (2009), se plasma cómo las niñas y niños determinan relaciones de proporción entre dos variables importantes para el éxito de la actividad. En términos del peso del limón, incorporan discusiones sobre el tamaño del mismo en relación con la cantidad de soluto que se le asociará:

Aladir: va a flotar dependiendo del tamaño... si es chiquito va a flotar...  
si es grande se va a hundir.  
Xóchitl: no, es...depende del peso.  
Aldair: por eso, es lo mismo... un limón chiquito va a pesar menos que  
un limón grande.



Los conocimientos base determinan la forma de enfrentarse con la actividad. La solución expresada parte de la confianza sustentada en algún o algunos conocimiento(s) que concibe como válido y que le manifiesta un interés por actuar sobre el problema. Esta es una característica que podemos extraer como particular a la población, a nivel de hipótesis.

Sin embargo, la socialización de los conocimientos base también se relaciona con el éxito que pueda obtener. Esto le da un carácter dinámico y compartido a los conocimientos y a los usos asociados a él, pues desde nuestra postura el significado asociado a un concepto no está directamente atribuido al objeto matemático, por ejemplo, sino a la relación del individuo con él y con el colectivo dentro de determinado contexto de acción. Por tanto la comunicación de estos conocimientos, será esencial. Este es un extracto de la misma actividad y que nos permite construir conjeturas en este sentido.

*Al inicio de la sesión*

Sofía: por que... fíjense. Cuando este el mar pesa... este se llama el Mar Muerto... este... por que... por su cantidad de sal este... todo flota... todo flota.

*Al final de la sesión*

Tutora: ... en esta mesa al principio escuche un comentario sobre el Mar Muerto... ¿nos podrías comentar otra vez?

Sofía: Es que el Mar Muerto por su cantidad de sal no permite que haya vida pero toda flota por su extremada cantidad de sal.

Figura 3. Socialización de experiencias previas

Estas son algunas hipótesis sobre el trabajo de corte cualitativo realizados con niñas y niños del Programa.

Por otra parte y atendiendo a los antecedentes de la investigación, planteamos prospectivamente la implementación de un método cuantitativo-cualitativo que nos permitirá profundizar el análisis y sistematización de lo que reconocemos como factores sociales asociados al desarrollo del Talento para la población de niñas y niños sobre la cual



trabajaremos con las situaciones de aprendizaje. Se trata de un estudio multinivel, en este caso de dos niveles, donde buscamos sistematizar las múltiples variables incidentes en el desarrollo o potencialización del talento, los cuales son de tal complejidad y jerarquía que nos permiten postular un modelo a dos niveles: El primer nivel es individual y se refiere a la niña o niño, en términos de sus características individuales y su entorno familiar. El segundo nivel corresponderá al Programa Niñ@s Talento en cuanto a las características del Centro DIF y del tutor (a). Dentro de cada nivel es posible distinguir los múltiples factores considerados, muchos de ellos por la investigación, que están relacionados entre sí en diversas formas. El vínculo entre los factores ha sido abordado de forma reciente por nuevas vertientes que el estudio de las capacidades superiores ha forjado, este método cuantitativo nos permitirá aproximarnos a una discusión, situada en nuestra población, pero con toda la intención de promover reflexiones hacia otras muestras. Es importante comentar que este estudio está actualmente realizándose y esperamos que de él se encuentre un medio para discutir fielmente una gran cantidad de mitos alrededor de este grupo y sobre los factores que inciden en el desarrollo o no de las capacidades superiores.

Avanzamos hacia la construcción de un modelo teórico que constituye una alternativa teórica para la conceptualización del talento en matemáticas del cual emerge una intención por afectar la visión individualista que se tiene tanto de la inteligencia como del talento, en la escuela.

Creemos que la evidencia empírica que vamos construyendo permitirá reflexionar sobre la necesidad de entender y reconocer la naturaleza de los factores sociales y su reconocida influencia en el desarrollo del talento; lo cual postulamos brindaría una caracterización del talento en matemáticas más acorde a las necesidades educativas actuales del país. Esto es muy importante si nos afiliamos a la crítica principal de nuestro sistema, la importación de modelos extranjeros a la realidad mexicana. Esto, a nuestro parecer, alimenta una visión escolar donde el talento en matemáticas solo se ve manifestado y aceptado de acuerdo con el resultado de una prueba estandarizada. Esta visión determina como característica fundamental lo *cognitivo* de la inteligencia y el talento, promoviendo la individualidad del ser desde su constitución genética a partir de un test psicométrico de rendimiento académico.

La realidad actual es que la Educación Especial ha sido la encargada de la atención tanto de las *dificultades* como las *capacidades* por encima de promedio, como una acción paralela a la educación regular. Los programas aún están en crecimiento y, como es usual,



parten de experiencias extranjeras tanto en identificación como en tratamiento. Sin embargo, mucha de la atención brindada también parte de *prejuicios* alrededor de las capacidades intelectuales de los seres humanos.

El rol que juega la sociedad en la educación de estos niños es fundamental para la identificación y desarrollo de talentos especiales, constituyéndose así, una problemática social y educativa. La escuela debe cumplir con la función de potencializar las capacidades de las niñas y niños asegurándose de fomentar una educación integral e integrada, esto representa un reto social y político. Como hemos mencionado la atención a la diversidad escolar es un verdadero desafío para los sistemas educativos que apuestan, en la actualidad, por una educación basada en las diferencias culturales, económicas, e individuales.

Desde nuestra perspectiva, si se pretende generar un programa que considere el ambiente de aprendizaje y el de procedencia de cada estudiante se tendrían que realizar adaptaciones curriculares, incluso al nivel de los contenidos; es fundamental poner en cuestionamiento el saber que quiere ser enseñando, tomando en cuenta los diferentes campos de referencia donde adquiere significado y uso.

En matemáticas, un programa que potencialice el talento en niñas y niños con habilidad para resolver problemas numéricos puede tender a crear espacios donde la niña y el niño realice problemas con matemáticas escolares cada vez más avanzadas a su edad, sin embargo, no hay una línea que relacione directamente este conocimiento avanzado con el que está en uso en la vida cotidiana. En cambio, si se parte del entendimiento del estatus del conocimiento matemático como aquél que le permite tomar decisiones al anticipar resultados o comportamientos, por ejemplo, y que importa estudiar no sólo su apropiación (en contraste con la edad o el cociente intelectual), sino su construcción en términos del uso de los significados asociados a dicho conocimiento, le estamos dando un estatus privilegiado no a un conocimiento estático, formal y avanzado (y por tanto medible en el individuo), sino a la relación de este individuo con él evidenciado a partir de ciertos comportamientos valorados por su entorno próximo y por la sociedad en su conjunto, los cuales pueden corresponder a comportamientos talentosos.

Creemos que no basta con tener una políticas de atención sino de potencialización, donde la exclusión, como un riesgo eminente, se enfrente de modo sistémico con el reconocimiento del estatus del problema actual en su evolución con las corrientes teóricas que lo han abordado, con el trabajo consciente de la realidad social característico de países como



México y con miras hacia afectar reflexivamente un concepto más dinámico de lo que significa educación. Lo anterior, intentando romper con la idea de que existen formas únicas de aprender o de enseñar y, por tanto, se puede clasificar en ellas.

Por último quisiera cerrar la discusión con una frase que ha sido guía en la propuesta: *Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil, Albert Einstein.*

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Canché E. (2009). *Una caracterización del talento infantil en ciencias con participantes del programa Niñ@s talento - D.F.* (Tesis inédita de maestría). Cinvestav-IPN. México D.F.

Cantoral, R. (1995). Matemática Educativa. *Pedagogía*. Revista Especializada en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, México. Tercera Época, Vol. 10, Núm. 5, 4 – 13.

Cantoral, R. y Farfán, R. (2003). Matemática Educativa: Una visión de su evolución. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 6 (1), 27–40.

Gutiérrez, M. & Maz, A. (2004). Educación y Diversidad. En Benavides, M., Blanco, R., Castro, E., Maz, A. (Eds.) UNESCO. *La Educación de los niños con Talento en Iberoamérica* (pp. 15-21). Chile: Trineo S.A.

Jolly, J. & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*. 31(4), 427-446.

SEP (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Dirección General de Investigación Educativa de SEByN. México.

Simón M. (2009). *Las aptitudes matemáticas de los estudiantes del programa Niñ@s Talento del Distrito Federal.* (Tesis inédita de maestría). Cinvestav-IPN. México D.F.



# IDENTIDADE DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AFETIVIDADE AMPLIADA: ENSAIO SOBRE O PAPEL DA RESILIÊNCIA

**Karina Inês Paludo**

Universidade Federal do Paraná/UFPR, Brasil

## RESUMO

A atual Teoria da Afetividade Ampliada (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2012) apresenta um entendimento dialético e sistêmico da psique humana ao dissertar que a mesma é constituída na interrelação dos fatores intra e interpessoais do ser, no qual relações qualitativas (alteridade) são imprescindíveis. Infere que nas relações sociais, por meio do mecanismo de resiliência, considerada como uma atividade psíquica que possibilita a (re) criação de recursos diante de situações que exigem soluções, é que ocorre o desenvolvimento humano. A partir dessa perspectiva teórica, apresenta-se, nesta oportunidade, um ensaio científico sobre a constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação e o papel da resiliência nesse processo.

**Palavras chave:** Altas Habilidades/Superdotação; Identidade; Alteridade; Resiliência; Teoria da Afetividade Ampliada.



# IDENTITY OF THE PERSON WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS UNDER THE PERSPECTIVE OF THEORY OF AFFECTIVITY ENLARGED: ESSAY ON THE ROLE OF RESILIENCE

**Karina Inês Paludo**

Universidade Federal do Paraná/UFPR, Brasil

## ABSTRACT

The current Theory of Affection Expanded (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2012) presents a dialectical and systemic understanding of the human psyche to the lecture that it consists in the interplay of factors within and intersíquicos of being, in which relationships qualitative (otherness) are essential. Infers that in social relationships, through the mechanism of resilience, regarded as a mental activity that enables the (re) creation of resources in situations that require solutions, is that human development occurs. From this theoretical perspective, it appears, this time, a scientific paper on the constitution of the identity of the person with high ability / gifted and the role of resilience in this process.

**Keywords:** High Abilities / Giftedness; Identity; Otherness; Resilience; Theory of Affection Expanded.



## INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços no estudo sobre as pessoas com altas habilidades/superdotação, constata-se ainda uma grande carência de investigações envolvendo algumas facetas importantes que constituem esses indivíduos. Nisso se inclui a *identidade* do superdotado. Quando se busca na literatura análises sobre esse constructo, depara-se frequentemente com listas de características comumente encontradas nessa população, mas pouco se esclarece acerca de *quem é* o superdotado e como ele se desenvolve. Outro problema recorrente é a pouca clareza no entendimento do termo ‘identidade’ – e isso se aplica aos estudos sobre o desenvolvimento humano em geral, não somente à área da superdotação. Ora se confunde identidade com personalidade, ora com *self*, ora com subjetividade, o que evoca uma dificuldade no tratamento dos termos.

Diante deste contexto, a presente proposta pretende apresentar um estudo, sendo ainda um ensaio, sobre a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação, a partir da diferenciação e explanação sobre identidade e *self* apresentada pela Teoria da Afetividade Ampliada (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2012). A partir de tal perspectiva, acredita-se que a constituição da psique de uma pessoa envolve um conjunto de processos obtidos a partir da interrelação dos fatores intra e intersíquicos do sujeito, no qual se revestem de enorme importância as relações de alteridade, isto é, de interações qualitativas desde a mais tenra idade do ser. Isso porque se mantiver como ponto de referência não o próprio sujeito, nem o “outro”, mas a qualidade das interações estabelecidas entre eles (sempre em busca do melhor equilíbrio e harmonia possíveis), a interação permitirá que o sujeito “se expanda” a partir das referências deste outro, agregando novas marcas que poderão ser ressignificadas e incorporadas em suas próprias referências (crenças sobre si e sobre o mundo que constituem o seu *self*), as quais, por sua vez, proverão sua identidade (sua interface de comunicação com o mundo). Assim, o desenvolvimento humano pressupõe desenvolver recursos de variados tipos que serão armazenados e gerenciados pelo *self*, sendo requeridos pela identidade quando o indivíduo novamente se depara com o outro em uma nova interação, formando um círculo que se retroalimenta. Infere-se que as marcas que ficam impregnadas no sujeito a partir



da relação vivenciada com o outro (sendo este outro qualquer “outro”, não necessariamente outra pessoa) são ressignificadas e transformadas em recursos por meio da *resiliência*, isto é, da atividade psíquica que explora novas possibilidades de ser e de agir, envolvendo (re)criação e adaptação, diante de situações que exigem novas soluções. Deste modo, o presente estudo, tem o intuito de explicar acerca da identidade do superdotado e o papel da resiliência em sua constituição, conforme o modelo acima exposto. Para tanto, dissertar-se-á sobre cada categoria apresentada pela Teoria da Afetividade Ampliada (TAA) de forma separada para uma posterior análise do conjunto correlacionando às altas habilidades/superdotação.

## DESENVOLVIMENTO

### *Altas Habilidades/Superdotação*

Várias são as abordagens teóricas que empreendem o esforço de conceituar as altas habilidades/superdotação. Entretanto, ao se analisar diferentes autores (BENITO, 1996; ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIN, 2007; SABATELLA, 2008) averigua-se uma tendência em referenciar os estudos do psicólogo e professor da Universidade de Connecticut, Joseph Renzulli, por meio da teoria de superdotação denominada Concepção dos Três Anéis.

Renzulli oferece o entendimento da superdotação como um constructo multideterminado, para além dos resultados de testes de inteligência. De acordo com Renzulli (2004, p.82) “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem **ou são capazes de desenvolver** este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano”. Deste modo, o potencial superior é obtido no conjunto de três fatores ou anéis, culminando na Concepção dos Três Anéis, a saber: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Ainda que os três se revistam de importância, Renzulli (2004) destaca que os mesmos não precisam estar manifestos juntos, sendo imprescindível antes, que os indivíduos demonstrem capacidade de desenvolvê-los.

### *Identidade*

O verbete identidade remete a uma concepção individual e outra social. Com base no dicionário da língua portuguesa, identidade, no caráter individual, condiz a um “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos



físicos, impressões digitais, etc.” Ao passo que no aspecto coletivo, refere a “[...] um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido” (AURÉLIO, 1996: 1066). É a identidade de uma pessoa que possibilita individualizá-la, o que permite inferir sobre igualdade e diferença.

Neste sentido, Ciampa (2005: 143) apresenta a identidade como “[...] articulação da diferença e da igualdade”. Como ilustração, pode-se citar o nome próprio que ao mesmo tempo em que diferencia uma pessoa também a iguala, isto porque dentro da família o prenome diferencia o ser, o individualiza, enquanto o sobrenome o iguala aos demais membros. O nome funciona como um mediador entre a pessoa e o grupo social, além de localizá-lo na sociedade (CIAMPA, 2005).

Não raramente a identidade é entendida como algo dado, talvez por conta da influência de leituras reducionistas dos estudos interacionistas que apregoam o papel do contexto, culminando em uma supervalorização dos aspectos intersíquicos em detrimento dos intrapsíquicos do sujeito e da atuação do ser no seu processo de desenvolvimento (PALUDO, 2012). As relações sociais exercem um papel fundamental na configuração da identidade da pessoa, contudo, aspectos individuais e biológicos são igualmente importantes e precisam ser valorizados nesse processo de construção. Concorda-se com Pérez (2009: 79) quando ressalta que

[...] aspectos biológicos também concorrem para a definição da identidade e, mesmo que a exclusão gerada pela diferença que a determina possa ter raízes culturais e estar baseada na representação cultural que se tenha dela, existem, sim, identidades que são formadas em torno de certas características genéticas do ser humano, como, por exemplo, a identidade das pessoas que apresentam alguma diferença física ou cognitiva gerada por causas orgânicas ou não.

A TAA apresenta a identidade como uma *dimensão configurativa* porque é o que identifica uma pessoa ou coisa, diferencia e referencia. Configurativa porque é o que dá forma, o que representa aquilo que está inerente, interno ao ser. Aqui se tem uma contribuição significativa trazida pela referida teoria, visto que, delimita a diferença dos constructos identidade e self.

### *Self*

É comum na literatura uma imprecisão quanto à conceituação de determinados constructos teóricos, é o caso do *self* que frequentemente é colocado como sinônimo de



identidade e/ou personalidade gerando uma confusão teórica. Uma grande contribuição trazida pela Teoria da Afetividade Ampliada é a delimitação conceitual deste constructo.

A TAA se refere ao *self* como uma *dimensão recursiva*, isto porque atua como um “depósito” de recursos, no qual estão as referências construídas ao longo da vida da pessoa. Essas referências condizem tanto aos conhecimentos de mundo quanto as percepções que o sujeito tem acerca de si mesmo. A percepção que o sujeito tem sobre si mesmo bem como o valor que atribui as suas características, é descrito por Loos (2003) como *crenças autorreferenciadas*, isto é, os múltiplos atributos que o indivíduo confere à sua identidade. As crenças autorreferenciadas abarcam três aspectos: o autoconceito, a autoestima e a autoeficácia ou crenças de controle, que em conjunto atuam como regulador do comportamento. O autoconceito corresponde às qualidades que o sujeito emprega a si, o que constitui sua individualidade, sem atribuir valor (bom ou ruim). A autoestima, por sua vez, se refere à atribuição de valor que o sujeito faz em relação a si, a partir de seu autoconceito, se percebe como competente ou não em determinadas áreas. E por último, a autoeficácia ou crenças de controle que versa sobre o nível de confiança/segurança que o sujeito tem em si mesmo para alcançar os resultados desejados. As crenças autorreferenciadas abarcam os atributos que uma pessoa acredita fazer parte de sua identidade, o que o individualiza e diferencia das demais pessoas (NUNEZ-RODRIGUEZ, 2008).

Faz-se oportuno ressaltar que, as crenças autorreferenciadas não condizem com algo inato e imutável, mas antes, como um processo desenvolvimentista, visto que, as percepções que o sujeito tem sobre si podem sofrer alteração durante toda sua vida. Neste sentido, o olhar do outro se reveste de importância na formação destas, e, portanto, de sua identidade.

### *Alteridade*

A alteridade versa sobre a importância do “outro”, como valor imensurável na constituição do ser. A alteridade alude sobre uma relação bidirecional entre o “eu” e o “outro” pautada na proximidade.

Ciampa (2005: 136) reitera o papel desse “outro” na formação da pessoa, visto que é por meio das relações sociais que o ser conhece o outro como humano e se reconhece como tal: “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem”. Embora se reconheça que o aspecto social é imprescindível na formação da pessoa, o sujeito não é um ser passivo



nesse processo, no qual o mundo externo imprime nele as informações disponíveis e cabe ao sujeito apenas internalizá-las. A pessoa em desenvolvimento é um agente de produção no seu processo de constituição assim como de outros sujeitos e contextos, isto porque por meio das relações os envolvidos se constituem reciprocamente. Isto destaca a importância de relações alteras, qualitativas, desde a mais tenra idade para um desenvolvimento humano saudável.

Neste sentido, a TAA se refere à alteridade como *dimensão moduladora*, pois, é a partir do *feedback* do “outro” que as crenças que o sujeito constrói sobre si mesmo são validadas e assim, regula seu comportamento.

### *Resiliência*

Durante o processo de desenvolvimento humano, têm-se os mais diferentes tipos de experiências, algumas, inclusive, hostis. Contudo, averigua-se pessoas que mesmo vivendo experiências adversas não desenvolvem problemas prognosticados, mas antes, usam de tais experiências para se fortalecer e obter algum conhecimento, trata-se, assim, da categoria de resiliência, isto é, a capacidade de enfrentar situações infaustas e não ser sucumbido por elas.

Com base na literatura, constata-se três pontos de discussão em torno do constructo resiliência: se a mesma se refere à adaptação ou superação; se é genético ou ambiental; e por último, se é permanente ou circunstancial. A maioria dos autores aponta a resiliência como superação por entender que a pessoa acessa os conhecimentos resultantes de experiências prévias para superar as novas demandas e ainda desenvolve outras capacidades. Por assim ser, parece ser um ponto comum entre os estudiosos, a compreensão desta como um processo no qual os aspectos intra e interpessoais (genético e ambiental) estão interrelacionados. E por fim, o debate é centrado na resiliência como permanente ou circunstancial. Permanente condiz com o entendimento de que a resiliência se relaciona a um traço de personalidade, no qual a pessoa teria os atributos resilientes e os usaria diante de quaisquer situações hostis. Já a posição como algo circunstancial compreende a resiliência como uma força dada por meio de um conjunto de habilidades que a pessoa emprega perante uma situação adversa. Não se adjetiva o ser como sendo ou não resiliente, porque não é vista como um traço de personalidade (TABOADA *et al*, 2006)

A resiliência combina fatores de proteção e de risco. O primeiro tem a função de enfraquecer e/ou extinguir os possíveis resultados maléficos que um evento hostil pode oferecer. Como fatores de proteção pode-se citar os *atributos individuais* (características do



ser, como autoestima positiva, empatia, criatividade, capacidade intelectual, senso de humor, capacidade para resolver problemas, etc.) e os *atributos sociais* (que abarcam qualidades familiares na medida em que a família proporciona estabilidade, respeito e apoio às necessidades, relações de qualidade e os atributos oferecidos pela rede de apoio, representada por amigos, vizinhos, professores, parentes e instituições que funcionam como suportes externos para o sujeito (PINHEIRO, 2004; PESCE *et al*, 2004, REGALLA, GUILHERME, SERRA-PINHEIRO, 2007; PEREYRA, 2011; OLIVERIA, NAKANO, 2011). É importante destacar que um fator de proteção pode favorecer o surgimento de outros fatores de proteção. Assim, uma pessoa que não apresenta alguns dos atributos individuais relacionados, pode desenvolvê-los a partir da atuação das figuras sociais. Além disso, a existência dos atributos mencionados não pode ser compreendido como resistência diante de qualquer evento estressor, isto porque, depende de cada situação vivida (BARREIRA, NAKAMURA, 2006).

Os fatores de risco, por sua vez, se referem a acontecimentos e/ou situações que suscitam algum tipo de estresse que pode colocar à pessoa dificuldade de enfrentá-los, configurando ameaça e possibilidade de desenvolver problemas psíquicos. Cabe destacar que uma situação adversa não pode ser relacionada diretamente a um fator de risco. Não se pode, por exemplo, inferir que porque um sujeito vive na pobreza está em situação de risco. Admitese, contudo, que a pobreza representa hostilidade, mas para que esta se configure como risco depende dos fatores de proteção, isto é, das características individuais e das interações positivas com a família e rede de apoio. Assim, a interpretação e a percepção da realidade objetiva do sujeito inserido em uma dada conjectura é muito mais significativa (YUNES, 2001; TROMBETA, GUZZO, 2002; PINHEIRO, 2004).

Enquanto a literatura aponta as adversidades correlacionadas a situações sociais, como miséria, abandono, problemas de saúde, violência, abusos, e etc., a TAA entende que uma situação adversa existe sempre que o sujeito não possui recursos cognitivos e/ou emocionais já construídos para enfrentar essa nova conjuntura, porque se já o tivesse, essa não seria considerada adversa, isto é, não apresentaria nenhum desconforto. Quando a situação se configura como adversa, é porque as soluções rotineiras não são suficientes e os recursos psicológicos já construídos não solucionam o problema, o que faz requerer a criatividade. Deste modo, a resiliência é entendida pela TAA como uma *dimensão criativa*, isto porque a entende como um mecanismo responsável por (re) criar e armazenar no *self* recursos para lidar com o novo, logo, o *self* funcionaria como um “banco” de recursos. É neste sentido que se



fala das situações adversas como um mote para o desenvolvimento, na medida em que a necessidade fará com que o sujeito busque o que está disponível e/ou crie novas soluções para resolver os conflitos, caso contrário, a situação adversa persistirá deixando o sujeito em risco de sucumbir.

A TAA, por sua vez, ressalta que a resiliência é a própria capacidade de criar recursos. As situações adversas têm o caráter destruidor ou fomentador, dependerá dos recursos já construídos e dos fatores de proteção disponíveis ao sujeito. A resiliência é por essência criativa porque move o sujeito a buscar novos caminhos para resolver um novo problema, porque os recursos que possui não bastam, vê-se assim, um processo de “produção do ser”.

A modificação, transformação e/ou superação das situações adversas requerem um redimensionamento do problema, isto é, faz-se necessário que o sujeito teça um movimento “elástico”, o que implica se colocar em outro lugar ou em outros papéis, fazer uma nova contextualização do problema, abstrair uma percepção dele e voltar ao seu estado melhorado, com mais recursos desenvolvidos. Tem-se, assim, um processo de subjetivação a cada nova situação enfrentada, que por sua vez, permite criar novos recursos. O entendimento que a TAA apresenta da resiliência é por essência dialético, visto que não prediz uma eliminação do problema mas antes uma ressignificação do mesmo, a dialética é mencionada porque há uma via dupla de influências, entre o problema e o ser. Este é o movimento da resiliência.

### *Identidade do superdotado sob a perspectiva da Teoria da Afetividade Ampliada e o papel da resiliência*

A explanação acerca das categorias da TAA possibilita uma compreensão estendida e dialética do desenvolvimento humano, na medida em que apresenta cada categoria de forma separada apenas para fins didáticos, já que a análise é levada a cabo de forma interrelacionada e interdependente. Compreende-se, deste modo, que a constituição da identidade de uma pessoa é um processo no qual o *self*, a alteridade e a resiliência são intrincados. A identidade como dimensão configurativa é o que está “disponível” ao outro; o *self* é entendido como o que está interno à pessoa e representado por meio da identidade. O sujeito, usando de sua identidade, atua com outros personagens em seu contexto, e na troca com outras identidades, a partir da alteridade (das relações qualitativas) o sujeito se reconhece



como tal e constrói seus conhecimentos de mundo e os armazena no *self*, que funciona como um “depósito”. A resiliência entendida como dimensão criativa tem a função de (re)criar novos recursos, igualmente direcionados ao banco de recursos, o *self*. Por outro lado, os recursos depositados no *self* (conhecimento de mundo e crenças que o sujeito sobre si mesmo) são utilizados pela identidade para se relacionar no mundo. Tem-se assim, um círculo que se retroalimenta.

Acredita-se que todas as pessoas utilizam do mesmo funcionamento para desenvolvimento da identidade. São os fatores biológicos e sociais que permitem a individualização do ser. Deste modo, infere-se nesta oportunidade, que a condição de ser superdotado (biológico) bem como a representação (social) que esta condição traz, tem impacto sobre a construção da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação. A identidade, assim, não é apenas produto como é também produção. Isto quer dizer que a representação de “quem é” o superdotado não é apenas um resultado da interrelação dos aspectos intra e interpéssicos, mas sua condição de ser superdotado, que é uma identidade diferenciada, tem influência no processo de construção da mesma. Isto porque, a partir das informações favorecidas pelo “outro” a identidade do sujeito superdotado se constitui, na medida em que constrói a imagem sobre si mesmo. Assim, se as informações que recebe proporcionam um entendimento da condição de ser superdotado como algo bom, se é aceito com suas particularidades, o sujeito tem grandes chances de ter um desenvolvimento saudável. Constata-se, deste modo, a dimensão moduladora da alteridade, pois oferece referências para que o sujeito se identifique. Este cenário faz pensar sobre a gravidade e o risco que as ideias errôneas e preconceituosas tão presente na sociedade sobre a superdotação colocam à constituição saudável da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação, já que os sujeitos se valem das informações disponíveis no ambiente em seu processo de desenvolvimento.

Cavallet (2006) disserta que a identidade abarca uma tensão entre o que o sujeito atribui a si mesmo, como se define, e a análise que recebe sobre si do outro. Ciampa (2005) destaca que a representação de si, o valor atribuído a essa percepção, está relacionado com aquilo que diferencia e iguala aos outros. Desta maneira, uma pessoa com altas habilidades/superdotação ainda que se reconheça no outro por conta de uma gama de características, percebe que tem algo diferente, o que reveste de importância das relações alteras para que seja propiciado um desenvolvimento profícuo.



Além da alteridade, a TAA apresenta a resiliência como categoria fundamental no processo de desenvolvimento do ser. A resiliência é entendida como uma atividade psíquica que permite (re) criar recursos e armazenar no *self*, deste modo, quanto mais recursos gerados maior o nível de desenvolvimento. A resiliência move o sujeito para a busca e criação de novos caminhos para solução de problemas. No que toca as pessoas com altas habilidades/superdotação acredita-se que estas possuem uma maior capacidade de resiliência, visto sua produção de recursos em nível maior que pessoas não superdotadas, visualizadas pela própria precocidade, comum nesta população.

### Considerações Finais

Apresentou-se, nesta oportunidade, um primeiro esforço teórico de se apresentar a identidade sob a perspectiva da Teoria da Afetividade Ampliada e o papel da resiliência, o que requer outros estudos para aprofundar a discussão e comprovar (ou não) as hipóteses aqui suscitadas. Apesar da teoria exposta ser recente, pode-se dissertar sobre sua grande contribuição para a compreensão do desenvolvimento humano, visto que traz uma visão dialética, sistêmica e mais estendida da psique humana. Sua contribuição também pode ser visualizada na medida em que consegue delimitar a conceituação dos constructos de identidade e *self*, já que a pouca clareza no entendimento destes termos é um problema recorrente na literatura, o que evoca uma dificuldade no tratamento dos termos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. de; FLEITH, Denise S. 2001. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ªed. São Paulo: EPU.

BARREIRA, Diná Dornelles; NAKAMURA, Antonieta Pepe. 2006. Resiliência e auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. In: Aletheia, n. 23: 75-80, jan/jun. Disponível em: << <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1150/115013460008.pdf>>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BENITO MATE, Yolanda. 1996. Inteligência y algunos factores de personalidad en superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones.



CAVALLET, Susan Regina Raittz. 2006. Construção da identidade e escolhas no acesso ao ensino superior: processos de mudança e trabalho psíquico. Dissertação de Mestrado da do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

CIAMPA, Antonio da Costa. 2005. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense.

LOOS, Helga. 2003. Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma *path-analysis*. Campinas, SP. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

LOOS, H.; SANT'ANA, R.S.; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, S.I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. Educação e alteridade. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

NUNEZ-RODRIGUEZ, Susana Inés. 2008. Pensando sobre si mesmos: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

OLIVERIA, Maria Antonia de; NAKANO, Tatiana de Cássia. 2011. Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência. In: Temas de Psicologia, vol. 19, nº 2, 467-479. Disponível em: << [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-389X2011000200010&lng=en&nrm=iss&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2011000200010&lng=en&nrm=iss&tlng=pt)>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

PALUDO, Karina Inês. 2012. Subjetividade do sujeito com altas habilidades/superdotação: um ensaio sobre alteridade. Anais X Congresso Nacional de Educação – Educere. Disponível em: << [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5723\\_2956.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5723_2956.pdf)>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

Pérez, Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. 2008. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto alegre. Disponível em: << <http://pt.scribd.com/doc/79855655/TESE-FINAL-SUSANA-GPB-PEREZ>>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

PEREYRA, Mario R. 2011. La resiliencia. Comentario de la lección. Disponível em: << <http://www.escuelasabatca.cl/2011/tri1/lecc8/2011-01-08ComentarioMRP.pdf>>>. Acesso em 10 fev. 2012.



PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton.; OLIVEIRA, Raquel V. C. de. 2004. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. Disponível em: << <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer. 2004. A resiliência em discussão. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004. Disponível em: << <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a09.pdf>>>. Acesso em 20 fev. 2012.

REGALLA, Maria Angélica; GUILHERME, Priscila Rodrigues; SERRA-PINHEIRO, Maria Antonia. 2007. Resiliência e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. J. Bras. Psiquiatria. 56, supl 1; 45-49. Disponível em: << [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000500010&script=sci\\_abstract&tlng=](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000500010&script=sci_abstract&tlng=)>>. Acesso em 10 fev. 2012.

RENZULLI, Joseph J. 2004. O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. Rio Grande do Sul, ano XXVII, nº 1, p. 75-131, jan./abr.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. 2008. Talento e superdotação: problema ou solução? 2ed. Curitiba: Ibpx.

TABOADA, N. G.; LEGAL, E. J.; MACHADO, N. 2006. Resiliência: em busca de um conceito. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano.

TROMBETA, Luisa Helena Albertini Padula; GUZZO, Raquel Sousa Lobo. 2002. Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: SP. Editora Alínea.

VIRGOLIN, Ângela M. R. 2007. Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

YUNES, Maria Angela Mattar. 2001. A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.



# PROGRAMA DE ATENÇÃO A ALUNOS PRECOSES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES (PAPAH): UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

**Karina Inês Paludo**

Universidade Federal do Paraná/ UFPR, Brasil

**Ketilin Mayra Pedro**

Universidade Estadual Paulista/UNESP, Brasil

**Miguel C. Moriel Chacon**

Universidade Estadual Paulista/UNESP, Brasil

## RESUMO

Ainda que a área das altas habilidades/superdotação tenha experimentado uma valorização crescente nos últimos anos e o consequente oferecimento de oportunidades de desenvolvimento às pessoas nela incluídas, constata-se que são muitos os sujeitos com potencial acima da média excluídos da atenção educacional necessária, o que pressupõe a necessidade de programas para identificá-los e, posteriormente, proporcionar-lhes atenção educacional especializada. Diante desse cenário, apresenta-se, nesta oportunidade, o Programa de Atenção a Alunos Precoces com Características de Altas Habilidades (PAPAH), uma iniciativa brasileira sediada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, campus de Marília/SP, cujo intuito é identificar alunos academicamente precoces e proporcionar-lhes atenção educacional especializada, com vistas a desenvolver o potencial dos mesmos. Cabe destacar que o PAPAH está no seu segundo ano de funcionamento, contudo, já apresenta resultados satisfatórios.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação; Precocidade; Atendimento Educacional Especializado; PAPAH.



# ATTENTION STUDENTS PROGRAM EARLY WITH CHARACTERISTICS OF HIGH SKILLS (PAPAH): A BRAZILIAN EXPERIENCE

**Karina Inês Paludo**

Universidade Federal do Paraná/ UFPR, Brasil

**Ketilin Mayra Pedro**

Universidade Estadual Paulista/UNESP, Brasil

**Miguel C. Moriel Chacon**

Universidade Estadual Paulista/UNESP, Brasil

## ABSTRACT

Although the area of high ability / giftedness has experienced a growing appreciation in recent years and the consequent delivery of development opportunities to people included in it, it appears that there are many potential subjects excluded from the above average educational attention needed, which implies the need for programs to identify them and then provide them with specialized educational attention. Given this scenario, it appears, this time, the Program for the Students with Characteristics of Early High Abilities (PAPAH), a Brazilian initiative based at the University Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, Marília / SP, which purpose is to identify early students academically and provide them with specialized educational attention with a view to developing the potential of the same. It should be noted that the PAPAH is in its second year of operation, however, already shows satisfactory results.

**Keywords:** High Abilities / Giftedness; Precocity; Skilled Educational Service. PAPAH.



## INTRODUÇÃO

No Brasil, as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é uma das áreas da Educação Especial por se entender que as pessoas que abrangem esta população possuem necessidades educacionais especiais. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com AH/SD são aqueles que apresentam desempenho acima da média, em áreas combinadas ou isoladas, como capacidade intelectual, pensamento criador, capacidade de liderança, habilidades psicomotoras, musicais entre outras, quando comparados com pessoas da mesma faixa etária.

Dentre os diferentes modelos para conceituar as AH/SD, destacamos o Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 1986). Os estudos da referida teoria dissertam que o potencial superior é obtido por meio de três características, ou anéis, a saber: habilidades gerais ou específicas acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Cabe destacar que nenhum dos anéis é mais importante e que a presença dos mesmos na mesma intensidade não é um imperativo para identificar o potencial superior. Renzulli (2004: 85) acrescenta que, os “candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três grupamentos; mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características”.

Apesar dos alunos com AH/SD estarem incluídos na modalidade de Educação Especial, o que prescinde um atendimento educacional especializado, verificamos que esta garantia embora subsista no plano teórico, na maioria das vezes esses alunos não são percebidos, nem identificados pela comunidade escolar, logo não têm suas necessidades atendidas. Acreditamos que um dos motivos pela configuração desse cenário se deve a deficitária formação de professores em relação às AH/SD, quadro este recorrente no panorama brasileiro, o que provoca grande preocupação haja vista que o não oferecimento de oportunidades educacionais e intervenções assertivas podem colocar em risco o desenvolvimento do potencial dos educandos. Diante desse cenário, surgiu o Programa de Atenção a alunos Precoces com Características de Altas Habilidades (PAPAH), vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – UNESP, campus de Marília/São Paulo/Brasil, sob a orientação do Professor Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon e composto por orientandos de mestrado e



doutorado, membros do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde de Grupos Especiais (ESGE) desta mesma universidade, e alguns voluntários. O PAPAHA tem por objetivo mapear e diagnosticar alunos precoces no desenvolvimento, bem como capacitar professores, coordenadores e supervisores de ensino no tocante a atenção educacional dos mesmos, além de trabalhar com as famílias. Salientamos a importância do trabalho que vem sendo desenvolvido no PAPAHA por se tratar de um projeto institucional subsidiado pelo governo estadual. Dadas as condições apresentadas de investimento brasileiro na área das AH/SD e o conseqüente risco de desperdício que se encontram os potenciais humanos, o PAPAHA se configura como um projeto de inovação educacional, abordado a seguir.

## DESENVOLVIMENTO

O PAPAHA surgiu em 2011 com o intuito inicial de mapear e diagnosticar alunos precoces no desenvolvimento bem como capacitar professores, coordenadores e supervisores de ensino e trabalhar com as famílias dos alunos identificados.

A etapa inicial do PAPAHA foi um curso ministrado na Secretaria Municipal de Educação, do município de Marília/São Paulo/Brasil, para todos os coordenadores e diretores da rede de ensino. Além de informações sobre características de alunos precoces e com AH/SD, foram apresentados e entregue aos coordenadores e diretores um instrumento de identificação de alunos com características de AH/SD baseado no programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Superdotação e Talento – Volumes I e II (Brasil, 1999) e uma Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão adaptada à realidade brasileira (OMOTE; BALEOTTI; CHACON, 2010). Por meio do preenchimento desses instrumentos foram mapeados na rede municipal de ensino 82 alunos precoces, dos quais 42 passaram por avaliação no início de 2012. Dessa maneira, os alunos participantes do projeto são, em sua maioria, alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental I da rede municipal e no Ensino Fundamental II da rede Estadual, uma vez que alguns alunos indicados pelos professores estavam matriculados na última série do Ensino Fundamental I, e hoje se encontram matriculados na rede estadual de ensino.

O processo de avaliação dos alunos apontados nos questionários se deu em duas etapas: avaliação psicológica e pedagógica. Sobre o processo de identificação dos alunos com



AH/SD, a literatura aponta que os instrumentos mais utilizados são testes psicométricos, escalas de características, questionários e entrevistas além da observação do comportamento dos alunos (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007). Sabemos que apenas o resultado dos testes psicométricos não é suficiente para o processo de identificação, segundo Pérez (2009), é necessário ter extremo cuidado ao avaliar as respostas dos instrumentos, devendo observar atentamente o cruzamento das informações de todos os testes e questionários aplicados e, sempre que possível, complementar as informações com entrevistas, biografias, portfólios, avaliações de produtos por especialistas etc. A identificação de alunos com AH/SD só deve ser realizada visando à atenção educacional especializada, seja em sala de recursos multifuncionais, em salas de recursos específicos para enriquecimento extracurricular dos alunos com AH/SD ou enriquecimento intracurricular em sala de aula regular (PÉREZ, 2009). Sendo assim, hoje, não mais se limita a identificação aos resultados dos testes de quociente de inteligência, fala-se, antes, de um processo de identificação. A esse respeito, Alencar e Fleith (2001: 69) destacam que

[...] a identificação tornou-se um problema consideravelmente mais complexo, não se podendo mais confiar em apenas um único instrumento para se identificar o superdotado, pois correr-se-ia o risco de perder muitos sujeitos, devido às limitações inerentes a qualquer instrumento de medida acolhido.

Alencar e Fleith (2001) dissertam que a identificação deve conter informações de caráter psicométrico (testes de inteligência, aptidão e criatividade), desenvolvimental (indicação de pais, professores e do próprio indivíduo), sociométrica (indicações de colegas) e, de desempenho (em tarefas escolares e extraescolares). Deste modo, quanto maior a interligação de instrumentos de avaliação para um maior número de dados sobre o conhecimento da pessoa avaliada, maior será a probabilidade de acerto.

Atualmente o PAPA utiliza para avaliação psicológica o teste de inteligência Matrizes Progressivas de Raven, enquanto que na avaliação pedagógica utiliza o Instrumento de Avaliação do Repertório básico para a alfabetização - IAR (LEITE, 1984), para alunos com até 7 anos de idade e o Teste de Desempenho Escolar - TDE (STEIN, 1994), para alunos a partir de 8 anos de idade. O instrumento IAR foi planejado para auxiliar os educadores que atuam com crianças da faixa pré-escolar (5-6 anos) e do primeiro ano do ensino fundamental I. Seus objetivos são: a) avaliar o repertório das crianças no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita; b) possibilitar informações que



indicarão se a criança está em condições de iniciar a alfabetização propriamente dita; c) fornecer aos professores informações seguras sobre que habilidades ou conceitos deverão ser trabalhados para que a criança possa iniciar a aprendizagem da leitura e escrita (LEITE, 1984). O TDE é um instrumento que oferece uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar especificamente na escrita, aritmética e leitura. Indica de uma maneira abrangente, quais as áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas no examinando (STEIN, 1994).

Após a aplicação dos testes, a equipe do PAPA, faz o cruzamento dos resultados no qual seleciona os alunos que atingiram o escore “acima da média” no teste psicológico e também ficaram “superiores a média” no teste pedagógico. Os educandos que apresentam desempenho acima da média nas avaliações são convidados a participar das atividades de enriquecimento, que segundo Freitas e Pérez (2010), são maneiras de oferecer a esses alunos atividades diferenciadas e desafiadoras, com recursos e estratégias que atendam as suas especificidades. Gama (2006) aponta que os alunos podem ser agrupados por interesse, por idade, por série, por tipo de habilidade etc., e que ao planejar as atividades é necessário considerar as inteligências múltiplas e as diversas formas de aprender, para que possam ser estimulados a desenvolver todo o seu potencial.

A metodologia de ensino empregada no PAPA, assim como a maioria dos programas brasileiros, é de enriquecimento, uma abordagem educacional pela qual se apresenta ao aluno experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente sugere (REZULLI; GENTRY; REIS, 2003). Segundo Extremiana (2010) aproximadamente 90% das crianças superdotadas já manifestam sua superioridade intelectual, por volta dos três anos e meio, no PAPA temos identificado alunos que se destacam intelectualmente a partir dos 3 anos em leitura e escrita. O PAPA conta hoje com alunos dos 3 aos 12 anos de idade cronológica, esses alunos são agrupados por idade, as atividades são oferecidas de acordo com o interesse de cada um e também com o objetivo de observar a criatividade, o envolvimento com a tarefa e o desempenho dos mesmos em cada atividade proposta. As atividades pedagógicas são desenvolvidas por meio de materiais didáticos concretos e softwares educativos, conforme a capacidade da criança para realizar a tarefa, que muitas vezes ultrapassa dois ou três anos sua idade cronológica. Aos pais ou acompanhantes são oferecidos enriquecimentos em áreas diversas e conhecimento sobre a temática em que estão envolvidos, concomitantemente aos trabalhos desenvolvidos com seus filhos.



Além das avaliações e dos enriquecimentos oferecidos aos alunos, o PAPAHO oportuniza a relação dos profissionais com os pais, na qual há a troca de experiências e informações sobre as AH/SD, bem como o reconhecimento das peculiaridades destes indivíduos por meio do Grupo de Pais e/ou responsáveis. Cabe salientar que os pais geralmente iniciam a participação no projeto muito angustiados, uma vez que demonstram desconhecimento sobre a temática e insegurança no trato com seus filhos(as). Esta relação entre aluno, família e educação constitui-se como uma ação primordial quando se refere à atenção a alunos com AH/SD, pois “o papel da família é essencial para o desenvolvimento das potencialidades do superdotado” (EXTREMIANA, 2010: 46).

Atualmente o programa conta com a participação da equipe técnica do Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES) – unidade auxiliar da UNESP, sendo duas Psicólogas, duas Assistentes Sociais e uma Pedagoga, além de uma aluna de doutorado, três alunas de mestrado, dois alunos de iniciação científica e dois voluntários sendo uma pedagoga, mestre em educação e outro professor de língua inglesa. Os encontros da equipe acontecem às sextas-feiras pela manhã e tarde, no CEES, com a duração de 1 hora para preparação do espaço e dos recursos a serem utilizados, 1 hora e 30 minutos de atenção educacional especializada junto aos alunos e pais, e 1h para discussão, reflexões e estudos, além de encontros paralelos para planejamentos e contato dos apoiadores.

## CONCLUSÕES

Diante dos objetivos do PAPAHO e tendo em vista que se trata de um trabalho inicial com alunos precoces e suas respectivas famílias, muito ainda há por fazer. A próxima etapa a ser desenvolvida será a aplicação de testes de criatividade nos alunos participantes. Inicialmente serão aplicados os testes de Torrance a fim de verificar o nível de criatividade, uma vez que essa é uma das características enumeradas por Renzulli (1986), na identificação de alunos com AH/SD.

É importante destacar que o PAPAHO seleciona apenas alunos precoces e com características de AH/SD na área acadêmica, o que favorece o risco de desvalorizar alunos com potencial superior em outras áreas. Reitera-se a necessidade de considerar todas as áreas do potencial humano e oportunizar seu desenvolvimento, contudo, por ainda estar em



sua fase inicial o PAPAH não conta com uma equipe multidisciplinar e com estrutura que possa abarcar a multiplicidade de habilidades humanas. Contudo, é possível visualizar as contribuições trazidas pelo PAPAH desde o seu surgimento, na medida em que alunos até então negligenciados passaram a ter oportunidades de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. de; FLEITH, Denise S. 2001. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ªed. São Paulo: EPU.

BRASIL. 1999. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino fundamental: superdotação e talento vol. I e II. Brasília: MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas.

\_\_\_\_\_. 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.

EXTREMIANA, A.A. 2010. Niños superdotados. Madrid: Pirámide.

FREITAS, S. N.; PEREZ, S. G. 2010. Altas Habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília: ABPEE.

GAMA, M. C. S. 2006. Educação de Superdotados: teoria e prática. São Paulo: EPU.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. 2007. Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 53 – 65.

LEITE, S. A. S. 1984. IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização. São Paulo: Edicon.

OMOTE, S; BALEOTTI, L.R.; CHACON, M.C.M. 2010. Tradução, adaptação e validação de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão com versão específica para cada categoria de deficiência. In: CHACON, M.C.M. I Seminário em Educação e Saúde. Marília: Unesp. Anais de Evento.

PÉREZ, S. G. B. 2009. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. Revista “Educação Especial”. Santa Maria. v. 22, n. 35, set./dez, p. 299-328.



RENZULLI, J.S.; GENTRY, M.; REIS, S. M. 2003. Enrichment clusters: A practical plan for realworld student-driven learning. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

RENZULLI, J. S. 1986. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). The triad reader. Mansfield Center: Creative Learning, p. 2-19.

STEIN, L. M. 1994. TDE - teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.





# INCLUSIÓN DE NIÑOS CON ALTO POTENCIAL INTELLECTUAL EN LA ESCUELA COMÚN. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA

María de la Paz Bourse  
Colegio NORBRIDGE (Argentina)

## RESUMEN

Los alumnos con alto potencial intelectual, debido a sus características de aprendizaje, requieren estrategias didácticas y de intervención educativa que respondan a sus necesidades cognitivas. Con el objetivo de favorecer la inclusión escolar de estos alumnos se establecen tres modalidades de intervención: 1) aceleración escolar; 2) enriquecimiento curricular; y 3) agrupamiento escolar. Basado en estas intervenciones generales, el Colegio Norbridge implementa una serie de estrategias específicas dentro del horario escolar, a saber: Cross Grading Group, enriquecimiento curricular, Métodos de Casos y trabajos de investigación.

**Palabras claves:** alto potencial intelectual, inclusión escolar, intervención educativa, enriquecimiento curricular, agrupamiento escolar.



# INCLUSION OF STUDENTS WITH HIGH INTELLECTUAL POTENTIAL IN THE ORDINARY SCHOOL: METHODOLOGICAL PROPOSALS FOR INTERVENTION IN SCHOOL

María de la Paz Bourse  
Colegio NORBRIDGE (Argentina)

## ABSTRACT

Students with high intellectual potential, due to its characteristics of learning and teaching strategies require educational intervention to address their cognitive needs. In order to promote school inclusion of these students are three modes of operation: 1) accelerated school, 2) curricular enrichment, and 3) school grouping. Based on these general interventions, Norbridge College implements a number of specific strategies within the school, namely: Grading Cross Group, curriculum enrichment, case methods and research.

**Keywords:** giftedness, school inclusion, educational intervention, enrichment curriculum, school grouping.



## DESARROLLO DEL TRABAJO

Al hablar de integración escolar en la escuela “común” se hace referencia a alumnos que presentan necesidades educativas especiales, lo cual implica reconocer la diversidad en los modos de aprender. Una las características, en las que las personas nos diferenciamos, es el desarrollo intelectual.

En la curva de distribución poblacional, según el desarrollo intelectual, hay alumnos que se alejan de la media. Todos ellos, poseen características de aprendizaje diferentes y por eso necesitan un tipo de enseñanza específica. En esta ponencia nos centraremos en los alumnos que se ubican en el lado derecho de la curva, es decir, de aquellos que presentan alto potencial intelectual.

Si hablamos de alumnos, hablamos de educación, y como toda práctica está regida por normas. La Ley Nacional de Educación contempla a los alumnos con alto desarrollo intelectual o con talento. Se hace referencia a varias acciones que van desde su identificación o detección hasta la forma de organización escolar para su inclusión porque se reconoce que aprenden diferente. Ellos tienen el derecho de recibir una enseñanza que responda a sus necesidades educativas, nosotros la obligación, como educadores, de a brindarla.

Desde una perspectiva clínica, la alta capacidad intelectual consiste en:

1. *Funcionamiento intelectual significativamente superior a la media correspondiente a un CI 130, o más, en tests psicométricos.*
2. *Mayor madurez en el procesamiento de información (atención, memoria y percepción).*
3. *Manifestarse antes de los 18 años.*

A nuestro Colegio llegan alumnos con el diagnóstico de alta capacidad intelectual realizado por un profesional del área. Pero como escuela no testeamos a nuestros alumnos, por lo cual nos basamos en otro criterio para pensar y plantear estrategias pedagógicas para contenerlos académicamente. La Teoría de los Tres Anillos, postulada por el norteamericano Joseph Renzulli, se basaba en el concepto de rendimiento. Para que una persona sea considerada con un alto nivel intelectual debe tener una actuación-rendimiento que dé cuenta de éste. Los tres anillos que influyen en un alto rendimiento intelectual, son:



1. alto rendimiento intelectual;
2. alta implicancia hacia la tarea (motivación para aprender); y
3. alta creatividad.

Es la teoría más utilizada en el ámbito escolar a la hora de planificar una intervención.

Características del aprendizaje		
Alta capacidad intelectual	Alta motivación	Alta creatividad
Rapidez para aprender conceptos nuevos. Aprendizaje inductivo y por descubrimiento. Alta capacidad de abstracción y manejo de símbolos abstractos. Desarrollo metacognitivo. Alta capacidad de atención, concentración y memoria. Perfeccionistas y detallistas.	Profundidad temática. Alta implicancia en las tareas. Alta curiosidad. Aprendizaje auto-dirigido. Independencia en el pensamiento. Tendencia hacia la no conformidad. Perfeccionistas, autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento. Persistencia y constante en el trabajo.	Extrapolan los conocimientos de un área a otra. Buscar caminos diferentes para resolver problemas. Notable percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y/o personas. Creativo en la producción de objetos y/o soluciones. Flexibilidad. Preguntas originales.

No hay una característica que diga que aprenden, todo lo contrario: para desarrollar todas estas competencias necesitan guía, modelos y tareas especiales para adquirir competencias.

Tampoco dice que es el mejor alumno, el de mejor promedio, o el abanderado.

## ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Para dar una adecuada respuesta educativa para el desarrollo y optimización del potencial se plantean tres modalidades de intervención: la aceleración, el agrupamiento y la adaptación curricular. No son excluyentes entre sí. Cada una de ellas cuenta con ventajas y desventajas, y son legítimas, pero es necesario que profesionales realicen un diagnóstico del alumno para decidir la/s mejor/es estrategia/as de intervención. *“La superdotación intelectual que supone un potencial excepcional para el aprendizaje y el rendimiento académico, y las necesidades educativas especiales derivadas de ellas, se identificarán mediante la evaluación psicopedagógica del alumnado”* (Benito y Moro, 1999).



En esta exposición, nos centraremos en las dos estrategias que implementamos en el colegio que responde una al enriquecimiento curricular y la otra al agrupamiento.

## ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR COMO ESTRATEGIA DENTRO DEL AULA

La adaptación curricular se define como *“la planificación de actividades para ampliar, profundizar y/o enriquecer el contenido escolar mediante el ajuste curricular y metodológico acorde a las capacidades e intereses del alumno”* (Braggett, 1998).

Sus objetivos generales son:

- brindar una formación acorde a sus necesidades;
- desarrollar sus capacidades;
- revalorizar las actividades académicas;
- brindar un contexto escolar lo más normalizado posible.

La adaptación curricular aplicada a alumnos con alta capacidad intelectual se la denomina enriquecimiento curricular, ya que es la esencia de dicha adaptación, que consiste en brindarles actividades diferentes al resto de sus compañeros pero dentro del aula común. Trabajan con y junto a sus compañeros pero acorde a su nivel intelectual.

Es importante diferenciar “enriquecimiento” de “exceso de trabajo”. Se busca enseñar a aprender y enseñar a pensar y no dar más de lo mismo, lo cual llevan a tener la vivencia de estancamiento durante ocho horas diarias. Dar más de lo mismo provoca aburrimiento, hastío, frustración y no se vivencia a la escuela como un lugar donde se aprenden cosas interesantes. Consecuencias: se mueven, interrumpen la clase, se rebelan, o bien, muestran introversión, baja autoestima, sentimiento de que ser diferente es malo y por eso hay que esconderlo.

El Colegio NORBRIDGE, realiza la adaptación curricular mediante tres estrategias pedagógicas:

1- Métodos de casos: se plantea una situación de la vida cotidiana y luego se realizan diferentes actividades: encontrar diferentes respuestas y soluciones a un conflicto planteado.



Desarrolla la creatividad, la toma de decisiones y enseña a argumentar y a justificar la postura elegida, conjuga diferentes modos de pensar y de áreas del conocimiento. Un método de casos consta de tres momentos para su resolución:

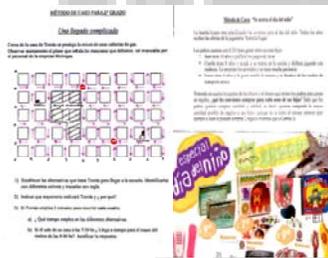
1º. Situación real/ concreta a resolver. Se brinda toda la información necesaria para la resolución. Su contenido puede estar, o no, ligado al currículum.

2º Pensar y aplicar estrategias para llegar a la mejor resolución. El alumno asumirá un aprendizaje auto-dirigido; y se busca el desarrollo de la originalidad, manejo de conceptos, pensamiento inductivo, flexibilidad, evaluación continua, perseverancia y pensamiento independiente.

3º Toma de decisión y respuesta a la situación inicial. La respuesta final no es unívoca. Se desarrolla la capacidad de síntesis, criterio de realidad, autoevaluación con sentido de eficiencia.

Los docentes presentan el Método de Casos, a veces a todo el grupo, y otras veces forman parte de una tarea especial para los alumnos que finalizan las tareas rápidamente. Así al terminar una actividad, acuden a su carpeta de Métodos de Casos y se ponen a trabajar en ellos. Por lo tanto, se desarrolla también la autonomía y el aprendizaje autorregulado.

### Ejemplo



2- Investigación por centros de interés: se estimula los intereses que tienen los alumnos, más allá de los contenidos de la currícula. Estos trabajos de investigación asumen la modalidad de portfolios, y se realizan dentro del ámbito del aula y en el hogar. En el aula implica: tener material en la clase, y cuando terminan una tarea, o ante una actividad de fijación pero que, para ellos, implica repetición de algo ya mecanizado, pueden sacar el material y ponerse a trabajar en su investigación. En la casa, siguen avanzando en la elaboración del escrito y la búsqueda de información favoreciendo la extensión del aula como ámbito de aprendizaje.



El rol del docente es el de tutor con actitud abierta y flexible. Estos trabajos no se evalúan de manera tradicional, el docente es flexible en los tiempos y modalidad de realización.

Al finalizar el trabajo, es importante que lo pueda compartir con sus compañeros. Oportunidad para compartir y desarrollar con otros sus intereses y habilidades.

Algunos de los objetivos que persigue esta estrategia son:

- Ampliar los ámbitos de aprendizaje y búsqueda de información. en contextos flexibles.
- Favorecer la profundización temática a partir del interés personal.
- Facilitar el aprender a aprender.
- Desarrollar el aprendizaje autónomo.
- Facilitar la transferencia de los aprendizajes.
- Promover el desarrollo de competencias.
- Fomentar el desarrollo de los valores.
- Socializar el conocimiento.

3- Adaptación curricular: esta estrategia implica una doble planificación de las actividades y materiales curriculares. Se puede realizar mediante el planteo de:

- Igual contenido con diferente complejidad;
- Diferente objetivo y diferente contenido; o
- Condensación del currículum.

Ejemplo del mismo contenido y diferente actividad

2	4	8	10	12	14
4	8	16	20	24	28
6	12	24	30	36	42
8	16	32	40	48	56
10	20	40	50	60	70
12	24	48	60	72	84
14	28	56	70	84	98
	32	64	80	96	112
	36	72	90	108	
	40	80	100	120	
	44	88	110	132	
	48	96	120	144	

El siguiente es un ejemplo de una actividad que tuvo como objetivo que el alumno deduzca un principio matemático. Mientras el resto de la clase ejercitaba la multiplicación, a los alumnos con alto rendimiento escolar se los desafió a que descubran “principios” o “reglas” que se encuentran en las tablas de multiplicación.



Luego, uno de los alumnos realizó su propia tabla, para la cual no usó el mecanismo de la suma sucesiva sino por una “lógica interna”.

Ejemplo tabla del 8.

Las unidades siempre se le resta 2 ( $u = -2$ ) y las decenas se le suma 1 ( $d = +1$ ).

Pero observó que esta última norma no se cumple cuando se llega a una decena (40 -80).

**Adaptación curricular**  
**Igual contenido con diferente consigna**

**¿Qué está pasando?**

Observá las escenas y contestá. Después, compará tus respuestas con las de tus compañeros.

Objetivo común:  
producción escrita.

¿Quiénes son?  
¿Dónde están?  
¿Por qué están ahí?  
¿Qué hacen?  
¿De qué hablan?

¿Dónde están?  
¿Cómo se llaman?  
¿Qué están haciendo?  
¿Qué hace el señor que está junto a la piletá?  
¿Qué está pasando?

¿Cómo lo vas?  
• ¿Escribite lo mismo que tus compañeros y tus compañeras?  
• ¿Por qué?

Mientras la clase trabaja con secuencia gráfica para aprender a narrar un cuento, se le puede entregar una actividad como ésta, en la cual se le está guiando a las preguntas básicas de una narración para que tenga mayor cohesión.

Luego se lo puede introducir a las tres partes del cuento: introducción- nudo- desenlace, y que clasifique las preguntas anteriores según a qué momento de la historia es característica. Finalmente que piense otras preguntas posibles para enriquecer su cuento anterior.

**Adaptación curricular**  
**Igual objetivo con diferente actividad**

**Contenido común:** Figuras geométricas  
**Actividad diferente:** diferentes puntos de vista en el plano representativo (descentralización cognitiva); relaciones espaciales, análisis y síntesis visual-representativo.

**Propósito 31** **Descubrí los modelos**

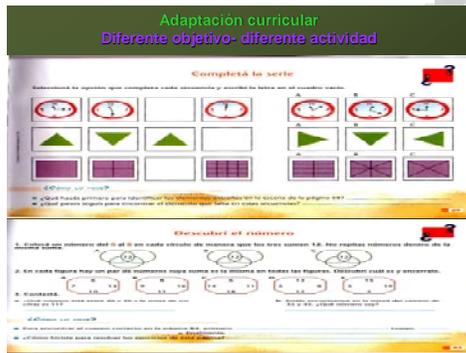
Identificá el cuerpo geométrico con su desarrollo y escribí en el paréntesis la opción que corresponde.



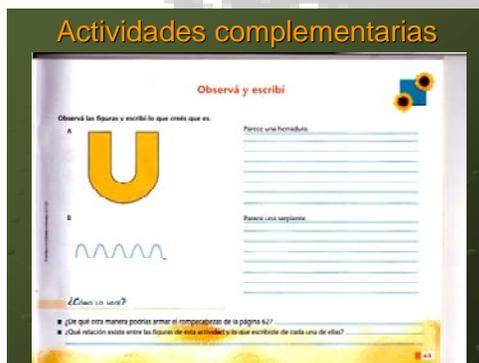
Mientras el resto de los alumnos realizan actividades de fijación sobre los cuerpos geométricos, se les entregó una actividad de que requiere habilidades de pensamiento más avanzados de los que suelen tener a los 7 años. La actividad fue enriquecida por las siguientes consignas planteadas:

- 1) ¿Cómo realizaste la actividad? ¿Qué tuviste en cuenta? (metacognición).
- 2) Inventa un modelo.
- 3) Si quieres, puedes dibujar tu modelo en una hoja, recortarlo y armarlo.

Si no lo logra, pensar porqué falló, por ejemplo porque las caras deberían medir igual y miden diferente. Aquí se incluye el concepto de “proporción”.



Esta actividad es complementaria, pues no está ligada a un contenido curricular. En este caso se desarrollaron el razonamiento abstracto, la capacidad de deducción de principios lógicos y la secuencia lógica. La segunda actividad implicó comprensión de consignas, razonamiento lógico y numérico, manejo de la noción de cardinalidad.



Esta actividad complementaria favorece la creatividad, la memoria y la abstracción.



## LOS CROSS GRADING GROUP COMO ESTRATEGIA DE AGRUPAMIENTO

Consiste en reunir estudiantes de acuerdo con sus características madurativas y cognitivas e intereses para implementar espacios específicos para aprender. El Colegio NORBRIDGE realiza un agrupamiento parcial mediante clases especiales, dentro del horario escolar, formando grupos homogéneos en cuanto al rendimiento intelectual e intereses, pero que pueden ser heterogéneos en cuanto a las edades (en general, los alumnos pertenecen a un mismo ciclo escolar). Esta estrategia requiere una buena organización institucional y flexibilidad horaria.

Esta modalidad pedagógica, para la atención educativa de los alumnos con alta capacidad intelectual recibe el nombre de Cross Grading Group.

En estas clases especiales, los alumnos aprenden contenidos específicos, de un área del conocimiento. Pueden estar ligados a contenidos curriculares o no. Tienen una modalidad más de TALLER que de una clase tradicional. En los Cross, como metodología, se busca la ampliación curricular y profundidad, donde los contenidos procedimentales como actitudinales tienen un rol fundamental.

**¿En qué consiste?** Los alumnos comparten el aula con alumnos heterogéneos en su ritmo y capacidad para aprender, ya que está en una escuela común. Pero un par de horas semanales salen de sus clases para asistir a clases especiales, que en general coinciden con la asignatura que se dicta en la clase común.

En estas clases especiales, los alumnos aprenden contenidos específicos, de un área del conocimiento. Pueden estar ligados a contenidos curriculares o no. En ambos casos, además del contenido se hace hincapié en el modo particular que tienen estos alumnos al aprender: flexibilidad, autorregulación, capacidad de abstracción, persistencia, concentración, curiosidad cognitiva, interés por conocer y necesidad de explorar, producir conocimiento y no reproducirlo, pensamiento inductivo, transferencia del conocimiento (Heller, 1997; Weinert, 1992).

En los Cross, como metodología, se busca la ampliación curricular y profundidad, donde los contenidos procedimentales como actitudinales tienen un rol fundamental.



**¿Quiénes participan?** La elección de los alumnos se basa en la teoría de los Tres Anillos de Renzulli, la cual resalta que un CI alto no es suficiente para un desempeño escolar superior. Para ello deben interactuar la alta capacidad intelectual, la alta creatividad y la alta motivación hacia el aprendizaje.

Importante es aclarar que a los alumnos no se les administran test de inteligencia para la selección sino su alto desempeño escolar en general o en el área de estudio del Cross Grading en especial. También, asisten alumnos que muestran una alta motivación pero no un alto desempeño académico y, al estar con pares con mayor nivel intelectual, son estimulados alcanzando un mayor nivel cognitivo al finalizar el Cross. Este criterio se basa en la Zona de Desarrollo Próximo.

Participan tanto los alumnos con sobredotación como los que presentan un talento para un área específica. Así, hay alumnos que concurren tanto al Cross de matemática, al de biología y periodismo, mientras otros sólo a este último ya que demuestran aptitud como motivación hacia la lectura y escritura.

Por esta razón, no siempre asisten los mismos alumnos, sino que los grupos van variando: 1) asisten chicos superdotados o con un talento en el campo específico del Cross (homogenización); 2) los niños no necesariamente deben tener la misma edad es decir, se da un entrecruzamiento de edades (flexibilidad y heterogeneidad); 3) parte del interés y motivación del niño; y 4) duración flexible.

**¿Cómo se estructuran?** Los grupos no son mayores a 12 alumnos y pueden pertenecer a grados y cursos diferentes favoreciendo una enseñanza individualizada, grupal y heterogénea dentro de cierta homogeneidad. Su duración es de 4 meses.

Cada Cross como cada clase cuenta con un planteo didáctico específico pero lo que tienen en común es el ajustarse a la metodología propia de cada ciencia. A su vez, siempre la teoría va acompañada de actividades prácticas y experimentos, para extraer principios al finalizar.

Su centro está en el aprendizaje y no en cumplir con la currícula.

**¿Quiénes lo dictan?** Lo dictan tanto las maestras, profesores y psicopedagoga. En los primeros grados lo dictan las maestras en sus horas libres (mientras su grupo está en alguna



materia especial); mientras que en los grados más altos suelen ser dictados por profesores ya que los contenidos lo exigen. Cuando se elige un docente se tiene en cuenta tanto su profesionalismo como sus intereses personales porque para incentivar a aprender es necesario estar motivado para enseñar. La planificación está a cargo de la psicopedagoga como el seguimiento.

**¿Qué se busca desarrollar?** Al planificar cada encuentro se busca, además de la profundidad de un área del conocimiento, desarrollar el pensamiento. En realidad, esta finalidad no es distintiva de los Cross, ya que en el aula también se busca que los alumnos piensan más y mejor. Lo que transforma este espacio en una propuesta especial es que se basa en las características del pensamiento y modo de aprender, como así también contenidos esperados para una mayor edad cronológica, y profundidad en temas específicos.

1. capacidad creativa y crítica
2. motivación
3. el autoconocimiento y la autoestima
4. estimulación a la investigación y la curiosidad intelectual
5. transposición del contenido escolar a la vida cotidiana
6. resolución de problemas
7. desarrollo de la capacidad metacognitiva a edad temprana
8. comprender la estructura del conocimiento científico o de una ciencia (camino inductivo y deductivo)
9. autonomía
10. flexibilidad
11. trabajo colaborativo y aprendizaje grupal
12. perseverancia

Los Cross Grading, además de un programa de agrupamiento, también respondería al tercer programa de intervención que es el enriquecimiento o *ampliación curricular* que consiste en la presentación al alumno de experiencias nuevas que lo enriquezcan, que le permitan profundizar en un tema, desarrollando interés por el conocimiento y compromiso con la tarea (Alonso, 1994).



Como se podrá apreciar, nunca se ha mencionado la palabra EVALUACIÓN. Ni los Cross ni las actividades de enriquecimiento curricular ni los métodos de casos tienen nota ni están en el boletín de calificaciones. La pregunta que surge es porqué los alumnos responden tan satisfactoriamente a las distintas propuestas, porqué eligen seguir trabajando en vez de postergar su tarea. La respuesta es que estas tres modalidades educativas se adaptan a sus características cognitivas y afectivas aumentando la motivación intrínseca para aprender.

Si somos capaces de analizar nuestros estilos de enseñanza, a ser innovadores y creativos en nuestros programas; con planificación y cuidado, y si somos capaces de fomentar cambios positivos en el desarrollo tradicional de nuestra forma de enseñar. Si lo hacemos así, no solamente contribuiremos al desarrollo específico de nuestros alumnos superdotados, sino al de **todos nuestros alumnos** (Verhaaren, 1990).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996), *Superdotados: adaptación escolar y social*. Madrid. Ediciones Narcea.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires. Ed. Bonum.
- Benito, Y. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (1997). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En Colangelo, N. y Davis, G; *Handbook of gifted education*. Boston. Allyn.
- Macotela, S. (1994). *Educación Especial*. Madrid. Cepe.
- Renzulli, J. (1977). *Giftedness and Education*. California.



## O Processo de Seleção de Superdotados realizado pelo Instituto Rogerio Steinberg

Virgínia Louro de Andrade

Flávia Goober Rodrigues Lopes

Instituto Rogerio Steinberg, IRS, Brasil

### RESUMO

O presente artigo oferece reflexões acerca do processo de identificação e seleção de crianças e jovens em vulnerabilidade social, realizado pelas áreas de Psicologia e Serviço Social do Instituto Rogerio Steinberg (IRS). Com fundamentação nas perspectivas teóricas da conceituação de inteligência de Howard Gardner e de superdotação de Joseph Renzulli, o IRS identifica as crianças e jovens superdotados através de uma avaliação psicológica e social, com a finalidade de oferecer atividades educativas e empreendedoras, que estimulam a criatividade, o autoconhecimento e o desenvolvimento do talento de seus participantes, além de acompanhar sua trajetória de vida, visando uma inserção ativa e produtiva na sociedade.

**Palavras-Chave:** Superdotação; Talento; Processo de Seleção; Inteligências Múltiplas; Teoria dos Três Anéis; Instituto Rogerio Steinberg.



# GIFTED SELECTION PROCESS BY THE ROGERIO STEINBERG INSTITUTE

Virgínia Louro de Andrade

Flávia Goobar Rodrigues Lopes

Instituto Rogerio Steinberg, IRS, Brasil

## ABSTRACT

This article offers a reflection on the process of identification and selection of gifted children and young people in social vulnerability that is performed by the areas of Psychology and Social Service from the Rogerio Steinberg Institute (Instituto Rogerio Steinberg/IRS). Based on the theory perspectives of Howard Gardner's concepts of intelligence and Joseph Renzulli's definition of giftedness, the IRS identifies gifted children and young people through a psychological and social assessment for the purpose of providing educational and enterprising activities that stimulate creativity, self-knowledge and the development of their talents, aiming that they reach a productive and active insertion in society.

**Keywords:** Giftedness; Talent; Selection Process; Multiple Intelligences; Three-Ring Theory; Rogerio Steinberg Institute.



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo expor a atuação das áreas de Psicologia e Serviço Social no processo de identificação de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação, realizado pelo Instituto Rogerio Steinberg (IRS). O IRS é uma instituição sem fins lucrativos, que atua com atividades de educação complementar e tem como missão “Despertar e desenvolver talentos para transformar vidas” de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Baseado na crença de que talentos podem ser encontrados em qualquer classe social, independentemente da situação socioeconômica, o IRS entende que a geração de oportunidades e a valorização do esforço pessoal são fundamentais para o desenvolvimento do talento. O IRS conta com uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, psicólogo, assistente social, além de professores, recreadores, estagiários e voluntários, que dá suporte aos beneficiários no conhecimento de suas habilidades e contribuem para a formação de cidadãos reflexivos.

Segundo Landau (2002), a criança superdotada é como outra qualquer; contudo, com uma característica que a distingue das demais: o talento. O talento surge da capacidade de adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e compreender a experiência. Ressalta ainda que a coragem para enfrentar o novo e o inexplorado é tão fundamental quanto o talento.

Landau (2002) destaca que o talento precisa ser estimulado constantemente pelo meio para a realização de sua potencialidade, ao contrário de teorias antiquadas, que postulam que o superdotado encontra um caminho para desenvolver seus potenciais sob quaisquer circunstâncias.

Cupertino (2008) ressalta que a criança superdotada, sem estímulo, pode desprezar seu potencial e apresentar inadequação, e acrescenta que, no Brasil, há um preconceito de que oferecer educação especial aos talentosos é uma forma elitista de discriminação. “Num país pleno de carências, não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial. Os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis” (Cupertino, 2008: 10).



Reconhecendo a existência das diferenças nas necessidades educacionais, faz-se necessário um trabalho de atendimento flexível, que abrigue tal diversidade de desempenho. O IRS entende que identificar é apenas o primeiro passo. Para que os superdotados possam se desenvolver, é necessário criar condições favoráveis ao desenvolvimento do talento.

A identificação de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação parte da conceituação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995), e do conceito de superdotação de Joseph Renzulli (2004), relacionado à Teoria dos Três Anéis. Assim, Gardner (1995), ao afastar-se da noção unitária da mente, compreende que há oito áreas de inteligências; e Renzulli (2004) assinala que a superdotação ocorre em comportamentos que refletem uma interação entre três conjuntos de traços: habilidade geral e específica acima da média da faixa etária, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Com fundamento nessas perspectivas teóricas, o IRS além de identificar os participantes através de uma avaliação psicológica e social, oferece atividades educativas e empreendedoras para estimular a criatividade, o autoconhecimento e o desenvolvimento do talento de seus participantes.

## DESENVOLVIMENTO

O Instituto Rogerio Steinberg adota a conceituação de inteligência de Howard Gardner (1995) e de superdotação de Joseph Renzulli (2004) para fundamentar suas atividades de seleção de crianças e jovens superdotados.

Gardner (1995) propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas como uma alternativa para a visão universalista da inteligência, descrita como uma capacidade inata e única, que permite aos indivíduos um desempenho geral em qualquer área da atuação humana. A perspectiva da pluralidade da mente sugere que a competência cognitiva humana é descrita como um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais, chamadas de inteligências. Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau da capacidade e em sua combinação.

Gardner define a inteligência como “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser



atingido e localizar uma rota adequada para este objetivo. A criação de um produto cultural é crucial (...) na medida em que captura e transmite o conhecimento” (Gardner, 1995: 21).

As competências cognitivas foram identificadas em oito inteligências, de acordo com critérios previamente selecionados. Em um primeiro momento, sete inteligências foram identificadas (Gardner, 1994): musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Anos depois, Gardner (2001) acrescentou a oitava inteligência, a naturalista.

Conforme Gardner (1994), a inteligência musical refere-se à habilidade para discriminar sons e sensibilidade para ritmos. A inteligência corporal diz respeito à habilidade para usar a coordenação motora ampla ou fina e no controle dos movimentos do corpo. A lógico-matemática implica na capacidade de lidar com séries de raciocínios, de reconhecer problemas e resolvê-los. A linguística revela uma sensibilidade para os significados das palavras e habilidade para utilizar a linguagem e transmitir ideias. A inteligência espacial refere-se à capacidade de perceber o mundo visual e à habilidade de manipular formas e objetos. A inteligência interpessoal é descrita como habilidade para perceber humores e motivações de outras pessoas, e reagir apropriadamente a partir desta percepção. A intrapessoal implica na habilidade para reconhecer os próprios sentimentos, necessidades e desejos, e formular uma imagem precisa de si próprio. Por fim, a inteligência naturalista refere-se à habilidade para reconhecer fauna e flora e agir produtivamente no mundo natural.

Gardner (1995) defende que as inteligências acima citadas são relativamente independentes e tem suas origens e limites genéticos próprios, variando no grau de cada um das inteligências e na maneira como se organizam. No entanto, é preciso ressaltar que dificilmente as inteligências funcionam isoladamente. Assim, o autor propõe que todos os indivíduos têm, a princípio, a habilidade de questionar e procurar respostas, usando todas as inteligências, pois possuem, como bagagem genética, habilidades básicas em todas elas. O desenvolvimento de cada uma, no entanto, dependerá de fatores genéticos, motivacionais e culturais.

Joseph Renzulli (2002), assim como Gardner, também acredita que a inteligência é multifacetada. Pesquisas realizadas com pessoas historicamente reconhecidas por suas contribuições únicas, originais e criativas demonstraram que estas possuem um conjunto de traços: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento humano, envolvimento com a tarefa e criatividade. É a interação entre esses três conjuntos de traços que leva a uma



realização superior. Uma consideração importante é que nenhum destes traços é mais importante que o outro e nem todos precisam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma intensidade, mas um deles deve estar presente na identificação do comportamento de superdotação, e se o ambiente lhe proporcionar condições para estimulação, terá como desenvolver seu potencial.

Esta interação refere-se à Concepção de Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (2004) e é um referencial teórico para as práticas de identificação de crianças e jovens talentosos.

A habilidade acima da média inclui a habilidade geral, que consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar a informação e de integrar as experiências que resultem respostas adaptáveis às situações e a habilidade específica, que consiste na aquisição de conhecimentos e na aplicação de habilidades gerais a uma ou mais áreas do conhecimento humano, como liderança, fotografia, matemática, dança, entre outras.

O envolvimento com a tarefa diz respeito à persistente motivação do sujeito, traduzida em termos de perseverança, dedicação, esforço, paciência e autoconfiança na capacidade de desenvolver uma atividade importante.

A criatividade é difícil de ser medida pelos testes, mas é classificada como flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade e ausência de medo em correr riscos.

A realização criativa-produtiva, resultante dos comportamentos de superdotação, ocorre quando esses três conjuntos de traços estão dinamicamente em interação.

Renzulli (2002) aborda a questão da superdotação por uma perspectiva desenvolvimental, em que concebe o desenvolvimento de comportamentos de superdotação em áreas específicas da aprendizagem, ao invés da superdotação como forma de ser. Um indivíduo é considerado superdotado por possuir um grupo de características mais desenvolvido que outro.

Renzulli (2004) afirma que o mundo precisa de pessoas aptas a resolver problemas, tornando-se produtoras de conhecimento, e não apenas consumidores de informações existentes. “Em outras palavras, o trabalho produtivo e criativo de cientistas, escritores e líderes, em todos os campos da vida, traz benefícios para a sociedade e também provoca sentimentos de realização, auto-realização e atitude positiva.” (RENZULLI, 2004, p. 81).



O processo de identificação de crianças e jovens superdotados realizado pelo IRS tem início no Programa Despertando Talentos, que ocorre em escolas públicas municipais, oferecendo atividades de educação complementar, com o objetivo de oportunizar o despertar de potencialidades através da estimulação do raciocínio lógico e do potencial cognitivo e criativo dos beneficiários.

Através do planejamento pedagógico realizado entre IRS e diretoria das instituições atendidas, a oferta de atividades de Informática Educativa, Música, Dança, Teatro, Educação Física e Artesanato viabiliza a observação de alunos das classes regulares das escolas e a indicação daqueles com indicadores de altas habilidades/superdotação para avaliações psicológica e social, e o posterior encaminhamento ao Programa Desenvolvendo Talentos.

Os profissionais de ensino praticam a identificação de talentos por meio da observação orientada por indicadores contidos na Ficha de Indicação de Talentos (Hirszman, 2004). Este instrumento permite a avaliação de comportamentos de alunos que se destacam diante de um grupo da mesma faixa etária. Após a identificação, os alunos são encaminhados, com autorização dos responsáveis, para as avaliações psicológica e social.

Guimarães (in Alencar & Fleith, 2007) reflete sobre a importância da avaliação psicológica e os desafios da tarefa de avaliar alunos com altas habilidades. A autora afirma que a avaliação psicológica é um conjunto de informações levantadas pelo psicólogo, por meio de um somatório de instrumentos utilizados junto ao aluno, à escola e à família, para mapeamento das condições cognitivas, sociais e afetivas e levando-se em consideração a influência dos aspectos sociais e culturais no comportamento dos indivíduos. A avaliação faz uso de testes, entrevistas e observações do comportamento, com o objetivo de identificar os diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Gardner (1995) defende a ênfase na avaliação e não na testagem, afirmando que a avaliação consiste na obtenção de informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos, com o objetivo de proporcionar um *feedback* útil ao indivíduo e informações proveitosas à comunidade ao seu redor. Sendo assim, os testes formais são adequados quando utilizados com critério e como complementares a este processo de avaliação.

O papel do psicólogo nesse processo de avaliação, segundo Guimarães (in Alencar & Fleith, 2007) precisa ser cuidadoso e seletivo quanto aos instrumentos utilizados nas avaliações. Deve adotar uma postura de pesquisador, com um olhar para a observação, de modo a realizar uma leitura dos dados objetiva e com respeito àquilo que se apresentou. Além



disso, deve apresentar uma escuta clínica adequada sobre os comportamentos e sentimentos demonstrados pelo indivíduo, para compor a avaliação e melhor direcionar os encaminhamentos possíveis. Por fim, deve estar embasado em um referencial teórico consistente, que oriente a prática e a análise dos dados.

A avaliação psicológica realizada pelo IRS é fundamentada pela investigação de comportamentos de superdotação resultantes da interseção entre habilidades gerais ou específicas acima da média da faixa etária, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2002). Como o IRS atua com base nas Inteligências Múltiplas, a avaliação é realizada de acordo com a área da inteligência-em-operação (Gardner, 1995). Desta forma, a seleção dos instrumentos é realizada de acordo com a habilidade anteriormente identificada e descrita na Ficha de Indicação de Talentos. Além disso, são realizadas atividades de avaliação da criatividade e de investigação do perfil da criança, de sua motivação em fazer parte do Programa e de suas áreas de interesse.

Como parte integrante do processo de seleção, o Serviço Social, através de entrevista semiestruturada com o responsável, investiga a realidade socioeconômica familiar, uma vez que somente são aceitos crianças e jovens com renda per capita de até um salário mínimo. Há, também nesta etapa, a perspectiva de delinear a história de vida pessoal e familiar, hábitos culturais familiares e investigar indícios de precocidade dos talentos no andar, falar, ler e escrever que contribuem para a identificação da superdotação. Afinal, como afirmam Alencar & Fleith (2001), a criança superdotada pode apresentar linguagem precoce, vocabulário avançado para sua idade, habilidades de leitura e escrita em tenra idade, curiosidade, ritmo de aprendizagem rápido, pensamento abstrato e analítico, concentração, boa memória, habilidade de gerar ideias originais, grande bagagem de informações sobre muitos temas e preferência pelo trabalho independente.

O processo de avaliação proporciona uma informação devolutiva ao participante sobre suas potencialidades identificadas, o que contribui, conforme Alencar & Fleith (2001), para que ele se perceba como competente e possa canalizar seus esforços para criar, produzir e contribuir para o conhecimento.



## CONCLUSÃO

De acordo com Gama (2006), a identificação de alunos superdotados deve ser realizada apenas com o propósito de oferecer um atendimento especializado, e deve ser feita como parte integrante de um programa educacional, estando diretamente ligada aos seus objetivos.

Além disso, Alencar & Fleith (2001) salientam que cada pessoa representa uma combinação diferente de inteligência, personalidade e desempenho, o que também faz variar entre si os superdotados quanto às características apresentadas. Observa-se, assim, que crianças superdotadas diferem entre si em relação às habilidades cognitivas, interesses, estilos de aprendizagem, motivação, personalidade e experiências. Por essas razões, os indivíduos com comportamentos de superdotação têm necessidades educacionais e emocionais diferentes.

No Instituto Rogério Steinberg, o processo de seleção é realizado com o propósito de encaminhamento das crianças e jovens com altas habilidades/superdotação ao Programa Desenvolvendo Talentos, realizado na sede do IRS, no contra turno escolar, tendo como objetivo gerar oportunidades para que estes desenvolvam seus talentos. O IRS acredita que a descoberta e estimulação de talentos na população de vulnerabilidade socioeconômica pode ser um fator de transformação social, já que proporcionam oportunidades para o desenvolvimento do raciocínio e do potencial cognitivo e criativo.

Landau (2002) fala da importância do reconhecimento de talentos em classes sociais desprivilegiadas e discute a importância da compreensão do termo “culturalmente menos privilegiados” (p.71), afirmando que este vem de uma combinação de baixa renda, tamanho de família e baixo nível de instrução dos pais. Crianças nestas condições são, muitas vezes, ignoradas e seus caminhos desembocam em utilizar sua inteligência em atuações destrutivas e antissociais. Desta forma, deve-se trabalhar na educação de superdotados socialmente desprovidos, incentivando-os a brincar com a aprendizagem e adotar valores positivos, estimulando a criatividade e permitindo assim que a criança se conscientize de suas habilidades e fortaleça sua autoestima.

O Programa Desenvolvendo Talentos oferece atividades complementares às crianças e jovens, que proporcionam o desenvolvimento do talento e da expressão individual,



incentivando a criatividade, sociabilidade, o espírito do voluntariado e a mentalidade empreendedora. Assim, o IRS apoia a escolaridade, orienta profissionalmente e contribui para a inserção no mercado de trabalho. Para desenvolver o indivíduo como um todo, o IRS proporciona a cada beneficiário um atendimento educacional especializado e um acompanhamento de sua trajetória de vida, visando uma inserção ativa e produtiva na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alencar, E. & Fleith, D. (2001): **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU.

Cupertino, Ch.M.B. (Org.) (2008): **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE.

GAMA, Maria Clara Sodré S. (2006). **Educação de Superdotados: Teoria e Prática**. São Paulo: EPU.

GARDNER, Howard. (1994). **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARDNER, Howard. (1995) **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARDNER, Howard. (2001) **Inteligência: Um Conceito Reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva: 01-93.

Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=kPQuwt1xc-0C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Howard+Gardner%22&lr=&client=firefox-a&cd=12#v=onepage&q&f=false>

GUIMARÃES, Tania Gonzaga (2007). Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: ALENCAR, Eunice & FLEITH, Denise (Org.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**. Porto Alegre: Artmed: 79-85.

HIRSZMAN, Claudia (2004). **Despertando e Desenvolvendo Talentos no Instituto Rogério Steinberg**. Lavras. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós Graduação Lato Sensu apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

LANDAU, Erika (2002). **A Coragem de Ser Superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência.



RENZULLI, Joseph S. (2002). **Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century.** Exceptionality. A Special Education Journal. V.10, number 2: 67-76. LEA publishers, Mahwah, New Jersey, London.

Disponível em:

<http://books.google.com.br/books?id=1H17I1UTjFIC&printsec=frontcover&dq=joseph+renzulli&source=bl&ots=A1KujWErb9&sig=GcgM1UaLHkVj3b1CsBHq9aat4ns&hl=pt-BR&sa=X&ei=k7IAUJukLOHw0gH3pYCQBg&ved=0CDYQ6AEwAQ#v=onepage&q=joseph%20renzulli&f=false>

RENZULLI, Joseph S. (2004). **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Educação. Porto Alegre, R.S., ano XXVII, n.1 (52): 75-131.

