

# La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica



Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe

# La educación de niños con talento en Iberoamérica

Editores:

*Maryorie Benavides*  
*Alexander Maz*  
*Enrique Castro*  
*Rosa Blanco*



Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe  
OREALC / UNESCO Santiago.

Diseño: diXena Ltda.

ISBN: 956-8302-34-4

Impreso en Chile por Editorial Trineo S.A.  
Santiago, Chile, noviembre 2004

## RELACIÓN DE AUTORES

**Eunice Maria Lima Soriano de Alencar**

Universidade Católica de Brasília, Brasil

**Manuela Ball Vargas**

Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

**Maryorie Jocelyn Benavides Simon**

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

**Julián Betancourt Morejón**

Universidad de Guadalajara, México

**Rosa Blanco Guijarro**

UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; Santiago de Chile

**Enrique Castro Martínez**

Universidad de Granada, España

**Denise de Souza Fleith**

Universidade de Brasília, Brasil

**María del Pilar Gutiérrez Arenas**

Universidad de Córdoba, España

**Luis Ernesto Gutiérrez López**

Centro Educativo Particular Reina del Mundo, Perú

**María Victoria Marshall Rivera**

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

**Pablo Martínez Becerra**

Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

**Alexander Maz Machado**

Universidad de Córdoba, España

**Carmen Gloria Ríos Binimelis**

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

**Luis Rodríguez Cao**

Xunta de Galicia, España

**Isidoro Segovia Alex**

Universidad de Granada, España

**Manuel Torralbo Rodríguez**

Universidad de Córdoba, España

**María de los Dolores Valadez Sierra**

Universidad de Guadalajara, México

**Mariela Elisabeth Vergara Panzeri**

Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (CEDAP), Argentina

**Miguel Ernesto Villarraga Rico**

Universidad del Tolima, Colombia

**José Luis Villegas Castellanos**

Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

<b>Relación de autores</b>	<b>3</b>
<b>Presentación</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Educación y diversidad</b>	<b>15</b>
1.1 Introducción	15
1.2 La atención a la diversidad: una mirada al pasado	16
1.3 La diversidad en la actualidad	18
1.4 Integrando la diversidad en la escuela	19
1.5 Estrategias para atender la diversidad en el aula	21
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Hacia la definición del término talento</b>	<b>25</b>
2.1 Introducción	25
2.2 Antecedentes históricos	25
2.3 Talento actual y talento potencial	25
2.4 Avances teóricos del concepto talento	28
2.5 Algunas aproximaciones al término talento	32
2.6 Conclusiones	33
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Identificación y evaluación de niños con talento</b>	<b>37</b>
3.1 Introducción	37
3.2 Breve reseña histórica	38
3.3 La identificación y evaluación del talento	39
3.4 Instrumentos para la evaluación e identificación	42
3.5 Conclusiones	46
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Respuesta educativa para los niños con talento</b>	<b>49</b>
4.1 Introducción	49
4.2 Estrategias para la atención educativa	50
4.3 La atención a la diversidad y a los alumnos con talento en el aula	57
4.4 El rol del maestro y los profesionales de apoyo	58
<b>Capítulo 5</b>	
<b>La educación de niños con talento en Argentina</b>	<b>61</b>
5.1 Las necesidades educativas especiales: marco legal y leyes educativas	61
5.2 Identificación de niños con talento en Argentina	63
5.3 Programas de intervención en niños con talento	67
5.4 Investigaciones realizadas en Argentina	70
5.5 Importancia social de atender en el país a los niños con talento	71
5.6 Hacia una perspectiva futura	72
Anexo	74

<b>Capítulo 6</b>		
<b>La educación de niños con talento en Brasil</b>		<b>79</b>
6.1	Introducción	79
6.2	Breve historia del alumno talentoso en Brasil	79
6.3	Métodos adoptados para la identificación de niños superdotados en Brasil	82
6.4	Programas y servicios de atención para el alumno talentoso	83
6.5	Resultado de los estudios brasileños sobre el desarrollo de talentos	85
6.6	Política acerca de la educación de alumnos talentosos en Brasil	87
	Anexo	90
<b>Capítulo 7</b>		
<b>La educación de niños con talento en Colombia</b>		<b>93</b>
7.1	Introducción	93
7.2	Marco legislativo	93
7.3	¿Qué se entiende por superdotado y talento?	97
7.4	La identificación de niños con talento	98
7.5	Atención educativa de los superdotados y talentosos	100
7.6	Actividades realizadas en Colombia con superdotados y talentosos	101
7.7	Conclusiones	102
<b>Capítulo 8</b>		
<b>La educación de niños con talento en Chile</b>		<b>105</b>
8.1	Introducción	105
8.2	El contexto legal de la educación especial en Chile	105
8.3	Métodos de identificación de niños con talento	107
8.4	Programas de atención a los niños con talento	108
8.5	Investigaciones relacionadas con niños con talento académico	109
8.6	Conclusiones y perspectivas futuras	110
	Anexo	112
<b>Capítulo 9</b>		
<b>La educación de niños con talento en España</b>		<b>115</b>
9.1	Introducción	115
9.2	Marco legal	115
9.3	Métodos de identificación	120
9.4	Experiencias de intervención. Objetivos y logros	122
9.5	Investigaciones	123
9.6	Importancia social. Perspectivas futuras	124
	Anexo I	127
	Anexo II	128
<b>Capítulo 10</b>		
<b>La educación de niños con talento en México</b>		<b>129</b>
10.1	Introducción	129
10.2	Marco legal	130
10.3	Descripción de los métodos de identificación	131
10.4	Experiencias de intervención: objetivos y logros alcanzados	132
10.5	Atmósferas creativas: una propuesta de intervención para niños superdotados	135
10.6	Investigaciones realizadas	138
10.7	Perspectivas futuras	139
	Anexo	142

<b>Capítulo 11</b>		
<b>La educación de niños con talento en Perú</b>		<b>143</b>
11.1	El marco legal peruano para las necesidades educativas especiales por talento o superdotación	143
11.2	Métodos de identificación de niños con talento en Perú	144
11.3	Proceso de identificación de niños talentosos en un centro educativo de gestión particular	145
11.4	Experiencias de educación de niños talentosos	146
11.5	Investigaciones realizadas sobre talento y superdotación	148
11.6	Importancia social de atender en el país a los niños con talento	149
11.7	Conclusiones	150
Anexo		153
<b>Capítulo 12</b>		
<b>La educación de niños con talento en Venezuela</b>		<b>155</b>
12.1	Introducción	155
12.2	Historia de la educación especial en Venezuela	156
12.3	¿Quiénes son los sujetos con necesidades especiales?	157
12.4	Fundamentos filosóficos y políticos de la educación especial venezolana	157
12.5	Bases legales que sustentan la integración	158
12.6	Experiencias de atención al niño con talento en Venezuela	159
12.7	Investigaciones para la atención del niño con talento	164
12.8	Importancia social de atender a los niños con talento en Venezuela	165
12.9	Conclusiones	165
Anexo		168
<b>Capítulo 13</b>		
<b>Perspectivas futuras de la educación de niños con talento</b>		<b>171</b>
13.1	Introducción	171
13.2	Atención a la diversidad	171
13.3	El concepto de talento	172
13.4	La doble excepcionalidad	175
13.5	La identificación	177
13.6	La respuesta educativa	177
13.7	La investigación	179
13.8	La formación de los docentes	180
13.9	Conclusiones	181

**T**oda persona tiene derecho a recibir una educación que desarrolle al máximo sus capacidades y le permita construir su proyecto de vida. Hacer efectivo este derecho implica asegurar el principio de igualdad de oportunidades, es decir proporcionar a cada uno las ayudas y recursos que requiere, en función de sus características y necesidades individuales.

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, Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca 1994).*

Actualmente existe un mayor reconocimiento sobre la importancia de considerar las diferencias en los procesos educativos, sin embargo los sistemas educativos se siguen caracterizando por ofrecer respuestas homogéneas a personas con necesidades muy diversas, lo cual supone una barrera importante para lograr el pleno aprendizaje y participación de todos los alumnos en la escuela. Este carácter homogeneizador ha conducido a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de lo “supuestamente normal o frecuente” son considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o simplemente ignorados.

La falta de consideración de las diferencias explica, en parte, que muchos alumnos y alumnas no desarrollen plenamente sus capacidades o experimenten dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela en la que las exigencias son las mismas para todos y no se consideran los múltiples talentos y capacidades de las personas. De hecho, un buen porcentaje de alumnos con talento puede ver limitado el desarrollo de sus potencialidades, o bien presentar dificultades de aprendizaje y de participación, al no considerar sus necesidades educativas específicas. Por ello, es fundamental transitar desde un enfoque homogeneizador a uno basado en la diversidad, en el que las diferencias se valoren y se vean como una oportunidad para optimizar el desarrollo de las personas y de las sociedades.

“El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situaciones de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones.

*(Comisión Jacques Delors: La educación encierra un tesoro, p. 54).*

El punto clave, entonces, es cómo asegurar que todos los alumnos y alumnas adquieran unos aprendizajes básicos y comunes dando respuesta al mismo tiempo a las necesidades educativas de cada uno, sin que esto conduzca a la desigualdad. Para lograr esto es crucial diversificar la educación común de forma que se ofrezcan diferentes vías, equivalentes en calidad, para que cada alumno alcance los fines de la educación y logre su pleno desarrollo. La necesidad de diversificar la educación ha sido ampliamente reconocida en diferentes foros internacionales, sin embargo todavía queda un largo camino por recorrer para que sea una realidad.

“Ampliar la oferta de educación diversificando: i) sus contenidos, con objeto de escapar al modelo único, fuente de competencia y a menudo de frustración; ii) los tipos y trayectorias de educación, a nivel de sistemas y estructuras, preservando al mismo tiempo la coherencia del conjunto (uso de los medios de comunicación de masas, participación de la educación no formal, tareas educativas en colaboración, trayectorias escolares más o menos escalonadas en la vida de cada persona), y iii) los métodos y lugares de aprendizaje, sobre todo para las competencias técnicas (escolaridad más o menos prolongada, aprendizajes en el trabajo, alternancia con el lugar de trabajo).

*(Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien 1990).*

En la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), al igual que en la de Educación para Todos, se puso de manifiesto que muchos niños y niñas en el mundo estaban excluidos de la educación y que aquellos que presentan necesidades educativas especiales eran uno de los colectivos que enfrentaba mayores barreras para acceder a una educación de calidad. También se argumentó que los obstáculos que encontraban muchos grupos diferentes no podían superarse con el desarrollo de sistemas y escuelas separadas para esos niños, sino que, por el contrario, era fundamental avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan a todos los niños y niñas de su comunidad y den respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno.

“Las escuelas han de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas... deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades”.

*(UNESCO, Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca 1994, p. 6).*

El desarrollo de escuelas inclusivas representa un desafío importante para los sistemas educativos que merece la pena enfrentar, ya que en la medida que todos los niños y niñas se eduquen juntos será posible que estimen y respeten las diferencias y desarrollen valores de cooperación y solidaridad, los cuales son esenciales para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas. La inclusión también supone una oportunidad para el desarrollo de las escuelas y los docentes, ya que es preciso implementar medios de enseñanza que respondan a la diversidad y a las necesidades educativas de cada alumno.

Para avanzar hacia escuelas más inclusivas es preciso superar una serie de barreras que se encuentran fuera y dentro del sistema educativo. Las situaciones de pobreza o marginalidad, el capital cultural de las familias y la negación o desvalorización de las diferencias son, entre otros, factores que generan desigualdad y exclusión en América Latina.

Dentro de los sistemas educativos son varios los factores que limitan el pleno aprendizaje, desarrollo y participación de los niños, jóvenes y adultos. Las actitudes de los docentes, la falta de formación para atender a la diversidad, la homogeneidad de la enseñanza, la escasez de profesionales de apoyo y de recursos, y la rigidez de los currícula y los criterios de evaluación, son barreras que es preciso superar para crear entornos educativos que respondan a las necesidades de todos los niños, tomando en consideración las diferencias en sus capacidades y ritmos de aprendizaje.

No es extraño, entonces, que ante esta situación el primer grupo en ser ignorado sea el de los alumnos más capaces, ya que se supone, erróneamente, que a ellos “les irá bien” sin necesidad de mayores recursos o ajustes en la enseñanza. En la mayoría de los países no se considera que estos alumnos, al igual que aquellos que presentan discapacidad o problemas de aprendizaje, requieren ayudas y recursos especiales para que alcancen su máximo potencial, es decir presentan necesidades educativas especiales. Ellos también precisan adaptaciones del currículum y entornos de aprendizaje que optimicen su desarrollo y aprendizaje; también requieren maestros que conozcan sus características y necesidades educativas y que sean capaces de responder a ellas, y profesionales de apoyo que puedan realizar una evaluación precisa de sus potencialidades y que colaboren con los docentes para desarrollarlas plenamente.

El presente libro ofrece un panorama de la situación educativa de los alumnos con talento en siete países de América Latina y en España, y una serie de orientaciones que pueden guiar a los docentes y a otros profesionales a identificar a estos alumnos y proporcionarles una respuesta adecuada a sus necesidades educativas. El foco de atención son los niños con talentos académicos y no otro tipo, como los artísticos o deportivos.

El libro está estructurado en tres partes. La primera consta de cuatro capítulos y aborda temas generales relacionados con la diversidad en la educación, y la definición, identificación y respuesta educativa a los alumnos con talento, en el marco de la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas.

En el capítulo de educación y diversidad se realiza un análisis de cómo se ha concebido ésta en el pasado y cuál es la aproximación en la actualidad, donde, si bien existe un mayor reconocimiento de la importancia de atender las diferencias en la educación, todavía queda un largo camino por recorrer. La atención a la diversidad está estrechamente relacionada con el desarrollo de escuelas para todos o “inclusivas”, en las cuales se acoja a todos los niños de la comunidad y se dé respuesta a las necesidades educativas de cada uno, favoreciendo así la plena participación y desarrollo de las múltiples capacidades de cada uno.

En relación con la definición del talento, es posible observar que existen diversos conceptos y aproximaciones para denominar y describir a aquellos alumnos más capaces. Al respecto, es importante señalar que en los capítulos referidos a los países se respetan los términos que se utilizan en cada uno de ellos, aunque en este documento se ha optado por los términos talento y superdotado. El concepto de talento alude a aquellos alumnos que tienen capacidades excepcionales en un ámbito específico, mientras que la superdotación afecta a varios ámbitos o áreas.

El proceso de identificación constituye el primer paso para abordar la atención educativa de los alumnos con talento y ofrecerles una respuesta adecuada a sus necesidades educativas. Los cambios en la concepción del talento han influido notablemente en los procesos de su identificación, pudiendo afirmar que se ha transitado desde una concepción más global a un mayor énfasis en los talentos específicos. En el capítulo referido a la evaluación e identificación se exponen los modelos más relevantes, como los de Renzulli o Gardner, y se analizan las ventajas e inconvenientes de los instrumentos más utilizados.

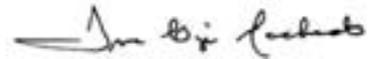
En el capítulo de la respuesta educativa se abordan las estrategias más utilizadas para atender las necesidades educativas de estos estudiantes en el contexto de la escuela y del aula común. Entre ellas cabe destacar la aceleración, la condensación y enriquecimiento del currículum, los agrupamientos y las modificaciones que es preciso realizar en las estrategias de enseñanza para promover el máximo aprendizaje y participación de estos niños en las clases.

La segunda parte constituye un estado del arte de la situación educativa de los alumnos con talento en ocho países: Argentina, Chile, Brasil, Colombia, España, México, Perú y Venezuela. En cada capítulo se analizan las políticas y normativas, la denominación y procesos de identificación de los alumnos con talento, la respuesta educativa y los avances en la investigación. En algunos casos, se incluye un anexo en el que se profundiza sobre algún aspecto relacionado con la educación de niños con talento en el respectivo país.

Del análisis de las experiencias se desprende que la atención educativa de alumnos con talento es incipiente y poco sistemática, ya que los países han centrado sus esfuerzos en las necesidades educativas especiales de aquellos con discapacidad o problemas de aprendizaje. Aunque todos los países cuentan con cierto grado de normatividad en relación con los alumnos con talento, su nivel de aplicación es escasa, razón por la cual no se destinan los recursos necesarios, por lo que el mayor número de programas son de iniciativa privada.

En la tercera, y última parte, se plantean unas conclusiones en relación con los problemas más importantes detectados en los países y una perspectiva respecto a cuáles son los pasos que es preciso dar para ofrecer una mejor respuesta a las necesidades educativas de estos estudiantes. Uno de los aspectos clave para lograr lo anterior es la formación de los docentes y el desarrollo de investigaciones que generen conocimientos en relación con los niños y niñas con talento.

Esperamos que el presente libro proporcione algunas pistas para que los alumnos y alumnas con talento, que hoy pasan desapercibidos en las aulas, sean visibles y reciban una educación que desarrolle al máximo sus capacidades y facilite su plena participación en la escuela y en la sociedad.



**Ana Luiza Machado**

Directora  
Oficina Regional de Educación de la UNESCO  
para América Latina y el Caribe  
OREALC/UNESCO Santiago

# Educación y diversidad

María del Pilar Gutiérrez  
Alexander Maz

## 1.1. Introducción

Una visita a cualquier aula de un centro educativo permite observar la existencia de alumnos con variadas características individuales o grupales. Esta pluralidad de intereses, ideas y comportamientos que se manifiestan en el ámbito educativo se designa genéricamente como *diversidad*, y tiene su origen en causas derivadas de diversos factores: sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos (Alegre, 2000; Álvarez y Bisquerra, 1996). También se originan debido a las diferencias en las distintas capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos. El aspecto cultural es clave puesto que bajo esta denominación se agrupan valores, tradiciones, artes, historia, folclore y personas unidas por raza, nacionalidad, lenguaje o política, todas ellas en continuo intercambio por la emigración en la actual sociedad de la globalización.

La diversidad en la educación no se manifiesta exclusivamente en el alumnado, como se tiende a pensar, sino también en otros niveles dentro del sistema educativo:

- a) *Diversidad de centros*. Cada escuela tiene su propia cultura, historia y dinámica de funcionamiento. Puede afirmarse que no hay dos centros iguales.
- b) *Diversidad del profesorado*. Entre el profesorado podemos encontrar diferencias formativas, de experiencia, de aptitud y actitud.
- c) *Diversidad del alumnado*. Considerando únicamente los aspectos educativos, se pueden observar los siguientes factores que constatan tal diversidad debido a diferencias en: estilos de aprendizaje, capacidades, niveles de aprendizaje, experiencias y conocimientos previos, ritmos, intereses, motivaciones y expectativas; asimismo, su origen social y pertenencia cultural son factores que influyen de forma importante en su proceso de aprendizaje.

En todo centro, las aulas, el profesorado y alumnado presentan realidades y características que los hacen diferentes e irrepetibles en cada caso; esto hace evidente que lo normal es la heterogeneidad en el sistema educativo y no la homogeneidad.

La presencia de estas diferencias ha sido siempre evidente; sin embargo, no han sido tenidas en cuenta por los sistemas educativos dominantes, ni por los profesores que han impartido educación en cada momento histórico. Aun reconociendo la existencia de la diversidad, los sistemas educativos se caracterizan por ofrecer

respuestas educativas uniformes a realidades y necesidades muy diversas. Esta situación explica, en gran medida, los altos índices de repetición y deserción y los bajos niveles de aprendizaje en los países de América Latina.

## 1.2. La atención a la diversidad: una mirada al pasado

Las culturas antiguas pensaban que las deficiencias físicas que presentaban los niños eran consecuencia de algún castigo divino o signo de desgracias futuras para la población; por tal razón, los espartanos (siglos X-IX a.C.) practicaban el infanticidio, abandonándolos en una cueva cercana del monte Tajeto. Es en la Edad Media cuando se empieza a considerar la educación de estos niños; así, entre las primeras iniciativas que se llevaron a cabo de forma puntual con grupos de alguna característica particular se conoce la de fray Pedro Ponce de León, durante el siglo XVI, quien imparte educación a niños sordomudos en el monasterio de Oña, en Burgos (España), publicando luego un texto titulado *Doctrina para los mudos-sordos*. Más tarde, en 1620, encontramos el trabajo de Pablo Bonet, quien publica su libro *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (Alegre, 2000). En el siglo XIX, Braille desarrolló un sistema de escritura, que lleva su nombre, para las personas invidentes. De forma generalizada, durante el siglo XIX la educación orientada a personas con algún tipo de discapacidad fue tutelada por instituciones de tipo religioso con un objetivo más asistencial que educativo, siguiendo un modelo médico y tratando a la persona con discapacidad como si fuera un enfermo (Álvarez y Soler, 1997).

La interacción educativa entre grupos con diferencias culturales estuvo presente durante ese siglo en Estados Unidos, debido al grupo angloamericano dominante, quienes usaron el sistema educativo para integrar y socializar a los niños procedentes de las culturas subordinadas; esto incidió en la promoción del protestantismo y la exclusión de los afroamericanos de la escuela (Singh et al., 2002).

Es a finales del siglo XIX y principios del XX cuando aparece una nueva concepción con respecto a la educación especial. Ésta se fundamenta en las corrientes e ideas que empezaban a cobrar fuerza en ese momento: las posibilidades de clasificación de los sujetos a partir de los resultados de los test (en esto consiste la psicometría) y una mayor eficiencia de la enseñanza dirigida a grupos homogéneos, la influencia de las teorías de Taylor en la organización escolar y el comienzo, en algunos países, de la obligatoriedad de la educación para los niños ciegos y sordos (Álvarez y Soler, 1997). Acorde a esta nueva filosofía aparecerán centros especializados por discapacidades, donde se llevará a cabo una educación segregada.

En los años sesenta, gracias a los avances en el campo de las ciencias de la salud y de la educación, a la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental (1966) y como consecuencia de la presión ejercida por diversas asociaciones de y para personas con discapacidad, nace el movimiento de la integración escolar que supone un cambio del enfoque tradicional de la educación especial, en el que los individuos con discapacidad eran agrupados en escuelas segregadas a cargo de especialistas.

La integración es la concreción del principio de *normalización* que surge en los países nórdicos, y cuyo objetivo es que las personas con discapacidad desarrollen su vida en los contextos comunes de la sociedad, al igual que el resto de las personas. Las interpretaciones dadas a este principio han sido diversas y a veces poco acertadas, ya que en muchas ocasiones se ha interpretado como normalizar a las personas con discapacidad cuando de lo que se trata es de normalizar el medio en el que se desenvuelven, lo que significa, a su vez, proporcionarles los apoyos que requieren para dar respuesta a sus necesidades específicas.

La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. Frecuentemente, se ha limitado el concepto de integración, considerando que su único objetivo es conseguir la integración social. Si bien la integración es el medio para hacer efectivo el derecho de los niños con discapacidad a educarse con el resto de sus pares, también hay que asegurar que éstos reciban una educación integral y de mayor calidad; es decir, que aprendan lo máximo posible (Blanco, 1999).

Junto con los principios de normalización e integración surgen los de sectorización e individualización. El primero alude a la necesidad de que los diferentes servicios que requieren las personas con discapacidad se brinden allí donde viven, para favorecer que permanezcan en su medio familiar y comunitario. Finalmente, el principio de individualización de la enseñanza significa ajustar la respuesta educativa a las necesidades y posibilidades de cada alumno, con el fin de promover el máximo desarrollo de sus capacidades.

Los cuatro principios señalados anteriormente están presentes en las políticas de educación especial de muchos de los países que se presentan en este libro.

A finales de los setenta y principios de los ochenta se produce un cambio profundo en la concepción de la educación especial. Hasta ese momento, el desarrollo de la educación especial tuvo una concepción reduccionista de tipo biológico (organismo), psicológico (cociente intelectual) y sociológico (relación social). Este cambio surge en Inglaterra con el informe Warnock en 1978, el cual supuso un punto de inflexión importante en la forma de concebir la educación especial y las personas tradicionalmente destinatarias de ésta. En él se acuñó el término *necesidades educativas especiales* para hacer referencia a aquellos alumnos (uno de cada cinco) que precisan una o varias de las siguientes prestaciones educativas especiales a lo largo de su escolaridad (p. 41)<sup>1</sup>:

- Provisión de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada.
- Provisión de un currículum especial o modificado.
- Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

Desde este concepto, no sólo los niños con discapacidad requieren las ayudas señaladas; hay otros muchos que, por diferentes causas, pueden requerirlas a lo largo de su escolaridad de forma temporal o permanente. En el caso de los alumnos con talento, estas ayudas adicionales son fundamentales para optimizar el desarrollo de sus capacidades y evitar que experimenten dificultades de aprendizaje o de adaptación, como consecuencia de una enseñanza que no tiene en cuenta sus necesidades educativas.

En dicho informe también se plantea que los grandes fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, sean cuales fueren los problemas que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje. La educación se concibe, en este caso, como un continuo de prestaciones y esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades de los alumnos, de forma que puedan alcanzar los fines de la educación. Dentro de este continuo, algunas ayudas son brindadas por la educación especial. La preocupación debe estar centrada,

<sup>1</sup> Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young people. London: HMSO, 1978.

entonces, en las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y que justifican el proveer esas ayudas o servicios educativos menos comunes.

Las necesidades educativas especiales son relativas y cambiantes, ya que pueden variar en función de la evolución del alumno y del contexto y respuesta educativa que se le ofrece. Asimismo, hay alumnos que pueden presentar necesidades educativas especiales de forma transitoria y otros de forma permanente.

### 1.3. La diversidad en la actualidad

En la actualidad existe un mayor reconocimiento y conciencia respecto a que todos los alumnos y alumnas, y no sólo aquellos que presentan necesidades educativas especiales, son diferentes y, por tanto, la enseñanza ha de ajustarse a las necesidades específicas de cada uno. Como ya se ha señalado, el origen social y cultural y las diferencias individuales influyen de forma importante en los procesos de aprendizaje, haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso.

La diversidad es una realidad que se palpa a diario en la sociedad, y esto se ve reflejado en el sistema educativo mediante distintas manifestaciones en cada alumno y en cada grupo. Los factores a través de los que se manifiesta la diversidad se pueden agrupar, según Álvarez y Bisquerra (1996), en tres bloques: individuales, de grupo y del contexto.

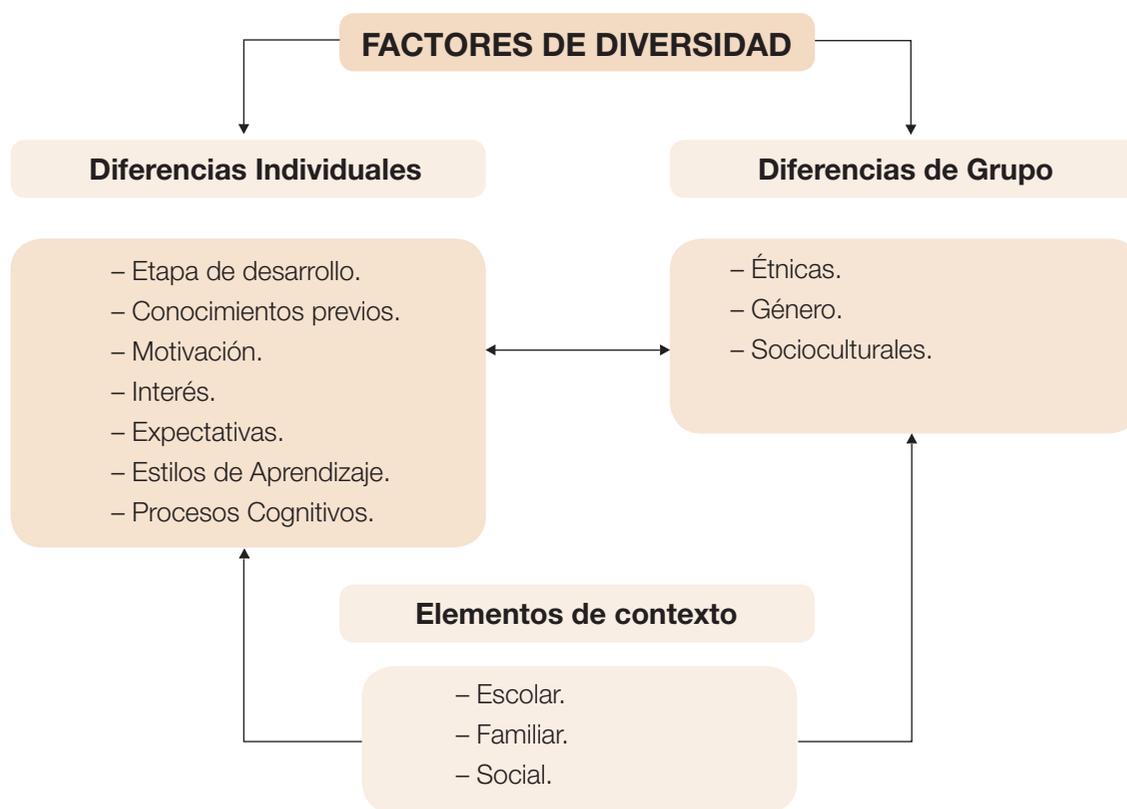


Figura 1. Factores que manifiestan la diversidad.

Como se observa en la figura 1, entre los factores que manifiestan la diversidad se establecen interrelaciones de muy diverso nivel. Algunos factores inciden directamente sobre otros; a modo de ejemplo, se tiene que la pertenencia a determinados grupos religiosos ortodoxos incide en la motivación o interés en la educación para la mujer; por lo tanto, una diferencia de grupo conlleva a diferencias individuales.

La escuela es un espacio fundamental para la socialización y la convivencia, y tiene una estructura muy parecida a las organizaciones sociales de los adultos con reglas, deberes y compromisos a cumplir y respetar; por ello, es allí donde se realiza el primer tanteo para la verdadera integración del niño en la sociedad. Del éxito que se obtenga en esta integración escolar dependerá, en parte, la verdadera participación a la vida social como adultos.

Es por esto por lo que la escuela debe dar respuesta a las necesidades individuales y grupales de los sujetos respetando sus características, pero que al mismo tiempo permita adaptarles a la sociedad en la que se desarrollan; es decir, ha de ser una escuela que responda a la diversidad que caracteriza a todo grupo humano.

#### **1.4. Integrando la diversidad en la escuela**

El movimiento de la integración escolar ha sido fundamental para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a participar y educarse en ambientes normalizados. Cuando ésta se ha realizado con las condiciones adecuadas ha mostrado ser beneficiosa, tanto para los alumnos con discapacidad como para el resto. No obstante, en muchos casos no se han creado dichas condiciones y los alumnos no han tenido una respuesta adecuada a sus necesidades educativas ni una integración efectiva. Por otro lado, el foco de la integración ha estado más en adaptar la enseñanza a los estudiantes integrados que en modificar la organización y propuesta educativa de los centros para dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado, y no sólo a aquellos que puedan presentar necesidades educativas especiales.

Por ello, actualmente los esfuerzos están orientados a desarrollar una escuela para todos, o “escuela inclusiva”, que acoja a la totalidad de niños y niñas de la comunidad, independientemente de su origen social y cultural y de sus características individuales, y que atienda las necesidades educativas de todos y cada uno.

La educación inclusiva nos exige abandonar, en nuestra mente y forma de actuar, los modelos competitivos y clasificadorios tradicionales, para adoptar, en cambio, modelos de cooperación, apoyo y valoración de las cualidades únicas y propias de cada individuo (Lobato, 2001), enfatizando el papel social que desempeña la escuela.

La educación inclusiva no ha de limitarse a acomodar los currícula existentes, sino que se ha de proponer una renovación a fondo, tanto de ellos como de la oferta educativa, para de esta manera proporcionar una adecuada educación con niveles de calidad a todos los alumnos, sin importar su condición.

Es claro que la educación no es sólo responsabilidad de la escuela, aunque sea allí donde se oriente, también lo es de la familia y la sociedad en su conjunto. Es importante destacar este aspecto, porque sería contradictorio ofrecer a un niño una educación integradora que respete y valore sus creencias y cultura, y sin

embargo, en el seno de su propia familia, estos valores no sean respetados o se le inculque un rechazo hacia ellos por diversas causas o intereses. De tal manera que la familia y los profesores deben mantener un estrecho contacto, pues muchos niños se pueden sentir atrapados entre dos sistemas en conflicto: la familia y la escuela (Taylor, 1982).

En muchas ocasiones, los maestros buscan el apoyo de especialistas en la misma escuela o en servicios educativos externos para solucionar y encontrar apoyo a las necesidades y dificultades emocionales y de conducta de los niños (Hanko, 1990); sin embargo, no se da esa misma búsqueda de ayuda en situaciones de dificultades de tipo social o cultural.

La escuela inclusiva facilita el desarrollo y la integración de todos los miembros de la comunidad para beneficio de ellos y de la propia sociedad. La escuela inclusiva es la base para el desarrollo de sociedades más justas, democráticas y pluralistas.

Las premisas que contienen los principios básicos de la propuesta de una escuela inclusiva, así como sus retos educativos fundamentales, son:

- 1** *Derecho a ser un miembro activo de la comunidad:* Se refiere a un reconocimiento legal de toda persona para participar de cualquier actividad que se realice en la comunidad (la discapacidad, la raza o la religión, históricamente, han sido causa de que se le niegue a una persona la educación o el empleo).
- 2** *Equidad en la participación social:* Toda persona debe tener las mismas oportunidades de acceso y acción en cada uno de los ámbitos sociales (educación, empleo, salud y tiempo libre), con independencia de sus características personales o condiciones de vida.
- 3** *Oferta educativa plural:* La escuela debe tener la capacidad de transformarse para desarrollar la potencialidad de cada alumno y lograr que éste construya su propio proyecto de vida. Esto supone flexibilizar y diversificar los contenidos dentro y fuera del aula, así como ofrecer espacios para desarrollar habilidades sociales, un proyecto de vida independiente y la orientación vocacional.
- 4** *Igualdad de oportunidades de educación:* Se centra específicamente en la igualdad en términos legales, lo que significa proporcionar a cada alumno lo que necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas.
- 5** *Derecho a los apoyos para el desarrollo personal:* Los gobiernos han de proporcionar a cada uno las ayudas que requiere para asegurar su pleno aprendizaje y participación. Esto es especialmente importante en el caso de las personas con discapacidad, ya que el no contar con dichos apoyos limita de forma importante su actividad y participación.
- 6** *Valoración de las capacidades y ritmo personal de aprendizaje:* Toda enseñanza debe adaptarse a las necesidades de cada estudiante, y no debe ser el éste el que deba adaptarse a los supuestos predeterminados del proceso educativo. El comprender cómo piensan los demás, explicar cómo hemos aprendido, apoyar a quien no ha logrado percibir lo que nosotros ya hemos entendido o explicar por qué nosotros mismos no podemos llegar a comprender, implica interacciones, modos de aprendizaje y ejercicios cognitivos mucho más útiles y profundos que la memorización individual.
- 7** *Valoración de la formación social en la escuela:* Los nuevos estilos sociales en que actualmente vivimos generan actos de violencia infantil y juvenil, así como problemas de drogadicción, delincuencia, etc.; sin embargo, la misma sociedad y el sistema educativo no han sido capaces de ofrecer la formación social que

prevenga de estas acciones a las nuevas generaciones. Ésta es una época caracterizada por el flujo total de información, por el encuentro cada vez más común entre razas, religiones y culturas, por el exorbitante y creciente abismo entre las clases sociales y por la enorme diversidad en los tipos de familias (Lobato, 2001; Lim y Renshaw, 2001). Ante esta realidad, la escuela debe adquirir una responsabilidad cada vez mayor como espacio de encuentro, convivencia y formación social y democrática. Una formación social que debería encaminarse a la reflexión crítica, al reconocimiento de la diversidad como parte enriquecedora de la naturaleza humana y a la valoración de la cooperación como medio ideal de desarrollo y crecimiento.

**8** *Valoración y celebración de la diversidad:* La educación inclusiva tiene en sus manos la oportunidad de ofrecer experiencias que permitan a niños y jóvenes percibir la diversidad como un valor del ser humano.

**9** *Derecho a la autodeterminación:* Este principio conduce a la situación de los colectivos antes marginados y aboga por su legítimo derecho a expresarse, elegir y actuar como cualquier otra persona. La educación inclusiva responde a esta necesidad (desarrollo personal de cada alumno y habilidades que favorezcan la autodeterminación).

**10** *Cooperación entre todos los sectores de la sociedad:* Un aspecto esencial para lograr cualquier cambio social es el trabajo cooperativo entre todos los sectores implicados: familia, escuela y sociedad; por lo tanto, la cooperación es el mecanismo idóneo para realizar una transformación de la oferta educativa.

## 1.5. Estrategias para atender la diversidad en el aula

Vamos a señalar algunas de las principales estrategias de aprendizaje que se pueden utilizar en las aulas para tratar la diversidad a través de la integración entre los alumnos. Éstas se agrupan en estrategias de aprendizaje, estrategias conductuales y estrategias centradas en contenidos curriculares (Parrilla, 1992).

### 1.5.1. Estrategias de aprendizaje cooperativo

a) *Métodos cooperativos:* Son una serie de métodos de enseñanza en los cuales se anima a los estudiantes para que trabajen juntos en tareas académicas. El aprendizaje se realiza teniendo como fundamento la interacción entre compañeros, permitiendo el intercambio de ideas, experiencias y modos de ver la realidad. Estos métodos, en los últimos años, han adquirido popularidad debido a la viabilidad de ser aplicados en grupos numerosos y heterogéneos, así como por su flexibilidad de aplicación en distintos grados escolares y asignaturas.

Para obtener un buen resultado a nivel del grupo es necesario el aprendizaje individual de cada miembro; esto condiciona la finalización de la tarea del grupo a las aportaciones de todos sus miembros, ésta es una de las razones por las cuales los alumnos estarán motivados para intentar asegurar que los componentes del grupo dominen el material que está siendo tratado.

El trabajo cooperativo ofrece ventajas para atender la diversidad, como son:

- Otorga un elemento motivador a los alumnos a ayudarse unos a otros, ya que el resultado final es un producto del grupo; cuando un alumno debe ayudar a otro aumenta su propio conocimiento, le permite y exige expresar las ideas en forma que puedan ser entendidas por sus compañeros. Todo eso anima la participación, solidaridad y sentido de responsabilidad.

- Los alumnos se proporcionan atención y ayuda individual inmediata unos a otros dentro del propio grupo.

En este tipo de actividades enfocadas hacia la diversidad, “*el alumno con deficiencias reivindica su identidad y el derecho a una relación con los demás*” (MEC, 1991; p. 60).

b) *Tutorías*: Los alumnos son un valioso recurso para el aprendizaje, que no es suficientemente aprovechado por los docentes. La enseñanza o tutoría entre iguales ha mostrado ser sumamente útil para atender la diversidad y, especialmente, para dar respuesta a aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Los estudiantes participantes se benefician en lo académico y lo social. Además, los programas de apoyo entre niños y niñas de diferentes edades representan un medio adecuado para optimizar los recursos disponibles.

Quienes participan en actividades de tutoría entre compañeros desarrollan aspectos importantes, como la iniciativa propia, habilidades de resolución de problemas, liderazgo y evaluación de tareas. Asimismo, desarrollan confianza en sí mismos como líderes entre sus pares.

Un aspecto muy interesante y enriquecedor en la acción integradora es la *tutoría con inversión de roles*, pues en ella es el propio alumno con necesidades educativas especiales el que realiza las funciones de tutor; esta situación es frecuente cuando se cuenta con niños con talento o superdotación.

### **1.5.2. Estrategias para promover la interacción social**

Este tipo de estrategias se encuadran dentro de la estructura de la socialización; ésta cubre todos aquellos aspectos relacionados con destrezas y habilidades de convivencia social. Algunas de las técnicas que se han empleado para mediar en los resultados sociales de la integración escolar son:

- Inducir situaciones y acontecimientos para que se produzca una interacción social. Tienen la ventaja de que la provocación puede ser llevada a cabo tanto por un alumno como por el profesor. Está dirigida a aquellos alumnos que aun teniendo las destrezas sociales necesarias para la integración no las utilizan, así como para aquellos alumnos integrados que no son aceptados por sus compañeros debido a que no interactúan con ellos.
- Diseñar actividades que permitan al profesor ofrecer al alumno consecuencias alternativas en virtud de su conducta social. Los resultados indican que los comportamientos de funcionamiento de este trabajo ofrecen al alumno la oportunidad para adquirir habilidades sociales esenciales para su integración en la comunidad (Carter y Wehby, 2003).

### 1.5.3. Estrategias centradas en los contenidos

En este apartado se señalan algunos aspectos que han de tenerse en cuenta para ajustar la enseñanza a las distintas necesidades educativas de los alumnos, promoviendo al mismo tiempo el mayor grado posible de interacción entre ellos. En general, en este punto se hace referencia a estrategias de planificación y actuación de los docentes, como son:

- Flexibilizar objetivos y contenidos de las asignaturas, considerándolos elementos abiertos de referencia y no como un programa cerrado de metas a conseguir y desarrollar.
- Generar actividades de autorregulación del aprendizaje por el propio alumno, individualmente o en cooperación, a través de diferentes estrategias e instrumentos.
- Fomentar el desarrollo de habilidades de autoevaluación mediante el ajuste de los planes, para que los estudiantes aprendan a reconocer su aprendizaje y el logro o no de sus metas.
- Realizar un seguimiento cotidiano del proceso de aprendizaje a través del equipo educativo y en el aula, por medio de instrumentos como la observación sistemática o el diario de clase.
- Alternancia de las relaciones de comunicación en el aula entre períodos de trabajo cooperativo, trabajo individual, etc.
- Articulación de los recursos del centro y del entorno con la programación didáctica realizada.
- Flexibilidad en la gestión del espacio y del tiempo de aprendizaje previsto para adecuarlos a los ritmos reales, tanto del colectivo como de las personas.
- Integrar en el desarrollo curricular a profesionales expertos en el tipo de diversidad que se detecta en el aula.

El avance hacia escuelas y sistemas educativos más inclusivos implica eliminar muchas barreras que están en la sociedad, en la escuela y en las aulas; por ello, es fundamental identificar dichas barreras e ir creando las condiciones para superarlas, lo cual implica un esfuerzo de la sociedad en su conjunto.

## Referencias bibliográficas

- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, L. y Soler, E. (1997). *La diversidad en la práctica educativa*. Modelos de orientación y tutoría. Madrid: CCS.
- Blanco, R. (1999). "Hacia una escuela para todos y con todos". En *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, n° 48, pp. 55-73. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Carter, E. y Wehby, J. (2003). "Job performance of transition age youth with emotional and behavioural disorders". *Exceptional Children*, 69 (4), 449-465.
- Hanko, G. (1990). *Special needs in ordinary classrooms supporting teachers*. Oxford: Basil Blackweell.
- Lim, L. y Renshaw, P. (2001). "The relevance of sociocultural theory to culturally diverse partnerships and communities". *Journal of Child and Family studies*, 10 (1), 9-21.
- Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Barcelona: Paidós Educador.
- MEC (1991). *Un camino hacia la normalización*. Madrid: MEC-Alameda.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.
- Singh, N., Williams, E. y Spears, N. (2002). "To value and address diversity: from policy to practice". *Journal of Child and Family Studies*, 11 (1), 35-45.
- Taylor, D. (1982). "Family consultation in a school setting". *Journal of Adolescence*, 5 (4), 36-44.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs*. London: HMSO.

# Hacia la definición del término talento

Miguel Villarraga  
Pablo Martínez  
Maryorie Benavides

## 2.1. Introducción

La atención del niño con talento supone variadas interrogantes acerca de quiénes son estos niños, debido a la existencia de gran cantidad de términos que se utilizan como sinónimos referidos al mencionado aspecto, lo que dificulta muchas veces su adecuada atención educativa. Por esto, el objetivo de este capítulo es precisar la noción de talento mostrando su complejidad, para comprender de una mejor manera quiénes son los actores sociales que conforman el grupo de niños con talento.

El lenguaje coloquial utilizado en Iberoamérica, con frecuencia no precisa ni distingue entre el talento, la superdotación, la alta habilidad, el talentoso y el excepcional; todos estos términos hacen referencia a características que tienen las personas en ámbitos de conocimientos.

Es de nuestro interés iniciar la realización de un análisis conceptual (Scriven, 1988; Rico, 1999) del término *talento* para comprender mejor su complejidad y conocer sus posibles interpretaciones en relación a los niños y jóvenes con talento que hay en nuestras aulas.

Inicialmente, se referirán aspectos históricos, tanto etimológicos, filosóficos como psicológicos del concepto de *talento*, pasando seguidamente a realizar un análisis de la situación actual de la terminología asociada con el concepto en cuestión, para finalizar con unas conclusiones.

## 2.2. Antecedentes históricos

Se considera evidente la conexión etimológica que existe entre la palabra castellana *talento* y el término del latín *talentum*; éste correspondía tanto a una medida de peso como también a una suma de dinero. Según se advierte, el valor y la medida, en ambos sentidos, varió según la región y el período histórico. Sin embargo, se puede establecer que el valor atribuido al talento (entendido como moneda y peso), que fue más determinante, correspondió a CXXV *librarum* (125 libras). Ahora bien, esta significación de la palabra *talentum* se origina, a su vez, en el término griego *tánton*. Este vocablo, en un principio, significó “balanza”, “plato de la balanza” y, posteriormente, una moneda específica y un valor determinado que fue variando según los criterios económicos de los distintos gobiernos.

Desde una perspectiva filosófica, la pregunta que sigue a estos datos filológicos indudablemente tiene que ver con el origen del sentido actual del término. En otras palabras, debemos determinar cuándo el vocablo viene a significar la idea de una *capacidad innata*.

Se puede afirmar que el sentido de talento como capacidad innata comienza con la certeza que tiene el hombre antiguo de que la riqueza, ya sea *tálanon* o *talentum*, no se origina sólo a partir del esfuerzo humano, sino que mucho hay en ella de *don* de los dioses. Tener *talentos*, tener dinero es, en el fondo, ser afortunado, *amado* de los dioses. También en el griego aparece la palabra *tálanon* reflejando un conjunto de *habilidades, influjo, posición* que no se debe tanto a uno mismo, sino a la voluntad divina en pasajes que hacen referencia no sólo a *capacidades* en un sentido figurado, sino que ya aquí el término ha adquirido los contornos que le circunscriben a un significado que trasciende la posesión de bienes materiales y las distintas utilidades que éstos traen. Es decir, *tálanon*, más allá de la metáfora, en buena medida se refiere ya a las capacidades que permiten cierta posesión de una facilidad para desenvolverse en los diversos ámbitos, pero cuya posesión no ha dependido de la voluntad humana (Chantraine, 1984).

Es evidente que el sentido de *innato* en el horizonte antes descrito no destaca tanto el carácter *congénito* como la idea de *dado por Dios* (tanto en singular como en plural). A través del tiempo, este sentido de donación se mantiene, aunque la procedencia tiende a cambiar de sujeto: los talentos se derivan de la naturaleza.

Durante la modernidad es donde logra hegemonía la idea de que el talento no se refiere tanto a Dios como a este principio configurador que se denomina “naturaleza”. En la literatura española, en la obra cervantina se aprecia que el término se fija en el sentido que permanece actualmente, es decir el de *aptitud para algo, capacidad intelectual, dotes asignados por la naturaleza*. Se puede decir, además, que la configuración castellana es autóctona y no derivada de otra lengua romance.

En el período romántico pasa a ser un tema recurrente delimitar la figura de aquel que tiene talento respecto del *genio*. Según Eckermann (1848), Goethe, filósofo que en cierto modo rebasa el movimiento romántico, destaca el carácter *innato* del talento (ante todo el musical) diciendo que no necesita ningún gran alimento de fuera ni requiere experiencia de la vida; asimismo, Goethe declara que el talento no es hereditario, sino que depende de la índole física e intelectual de los padres.

Algún tiempo después, Nietzsche argumentará que la manifestación del talento depende de un precio que han pagado las generaciones pasadas. Sin embargo, continúa siendo para él algo que no necesariamente es transmisible y que en ningún caso es segura su manifestación. Por tanto, él mismo hace alusión a las mismas palabras de Goethe diciendo que una aparición como la de Mozart sigue siendo un milagro inexplicable. Es indudable que el genio constituye un ser cabal que coordina y sintetiza diversos talentos. En otras palabras, reúne y no disgrega sus facultades: se compenetra a sí mismo, no se disgrega. Mientras que el talento es parte y condición indispensable del genio.

Del sentido filosófico descrito, y unido a los intereses del presente texto, se desprende que hacer una revisión del término desde el ámbito psicológico es ineludible y necesario, pues desde la reflexión filosófica se van enfatizando paulatinamente de forma creciente los aspectos psicológicos del talento en el sujeto cognoscente; se va notando un cambio cualitativo que va desde talento como sustantivo a talento como adjetivo; el talento evidenciado por un sujeto resulta difícil de definir sin relacionarlo con la dotación, la superdotación y otros elementos. Así pues,

desde una perspectiva psicológica, Alonso y Benito (1996) consideran que se deben diferenciar los siguientes términos en su significado: talento, precocidad, prodigio y genio, como se verá más adelante.

Mönks y Mason (2000) tratan los siguientes términos como sinónimos: dotado (*gifted*), altamente capaz (*highly able*) y talentoso (*talented*). Estos mismos autores dan su definición de superdotación: “Es un potencial individual para el logro excepcional en uno o más dominios” (p. 144). Consideran que existen más de cien definiciones de superdotación (y de sus sinónimos), y las clasifican en cuatro grupos: los dos primeros se refieren a constructos psicológicos (basados en lo genético y en lo cognitivo); el tercero, enfocado sobre logro y realización; y un cuarto, centrado sobre lo medioambiental (Hany, citado por Mönks y Mason, 2000). Debe tenerse presente que estos cuatro modelos no son excluyentes.

### 2.3. Talento actual y talento potencial

Es común encontrar en la literatura que los sujetos talentosos pueden o no desarrollar sus talentos específicos dependiendo de una multiplicidad de factores, como son: sistema educativo, organización curricular, escasa o falta total de atención a la diversidad, la motivación en el aula de clase, contexto familiar y sociocultural en el cual vive, etc. Gagné (1993) dice al respecto:

“La emergencia de un talento particular resulta de la aplicación de una o más aptitudes al dominio y maestría del conocimiento y destrezas en ese campo particular, mediado por el apoyo de variables o catalizadores intrapersonales (ej. motivación, confianza en sí mismo) y ambientales (ej. familia, colegio, comunidad), como también por el aprendizaje sistemático y la práctica continua” (p. 72).

En el presente capítulo se denominará **talento actual** al ya desarrollado y evidenciado por un sujeto talentoso, lo que algunos autores denominan *talento manifiesto*; por otro lado, se llamará **talento potencial** al que aún no se ha desarrollado o evidenciado, es decir que el sujeto está en potencia de desarrollar y demostrar su o sus talentos, pero a causa de uno o más factores no lo ha podido evidenciar en sus esquemas de acción.

Antes se ha mencionado el carácter relativo del talento, ahora se agrega el carácter evolutivo. El talento tiene un carácter evolutivo en el sentido que no solamente el talento actual es relevante, sino que el talento potencial es igualmente importante, y es este último sobre el que se puede hacer una buena intervención educativa a nivel curricular y de estrategias de enseñanza, en el marco de la atención a la diversidad en las aulas. De esta manera es posible transformar talentos potenciales en actuales y éstos en actuales de distintos niveles. En estudios transversales se observa que en los grupos “homogéneos” de sujetos con talento es posible identificar tipologías de personas en distintos niveles (Villarraga, 2002; Villarraga y Castro, 2003); de aquí se intuye que un tema de reflexión posterior es verificar este aspecto en estudios longitudinales. Los autores que trabajan con orientación al logro distinguen entre capacidades potenciales y desarrolladas, y consideran pertinente conocer las capacidades potenciales de una persona, en particular las de bajo rendimiento, para hacer intervención y aumentar las capacidades realizadas por tales individuos.

En la literatura se hace énfasis en que el talento no solamente puede *nacer*, sino también *desarrollarse* en un sujeto, y esto último depende de múltiples factores. Por lo tanto, el concepto de *superdotación*, *talento*, etc., es

relativo porque depende de cada persona y sus circunstancias de todo orden. Ninguna definición de superdotación debe olvidar consideraciones de orden teórico y pragmático, pues los conceptos prácticos que se estiman más importantes son:

“Las prioridades que tienen en cuenta el tipo o tipos de capacidades que el sistema está interesado en desarrollar, y los fondos que están disponibles para la educación de esos niños superdotados” (Pereira, citada por Alonso y Benito, 1996, p. 35).

## 2.4. Avances teóricos del concepto talento

Se han podido diferenciar cinco grandes avances teóricos acerca del concepto de talento durante los últimos años, teniendo definiciones orientadas a lo innato o genético, a modelos cognitivos, al logro y a modelos sistémicos.

### 2.4.1. Definiciones orientadas a lo innato o genético

Terman es considerado el principal representante de esta perspectiva, con su determinismo biológico y la popularización del cociente intelectual (CI); él consideraba que “la inteligencia revelada por los test de inteligencia está genéticamente determinada y, por consiguiente, es estable en el tiempo”<sup>1</sup>. En resumen, la inteligencia es una habilidad unitaria heredada, y la alta inteligencia no es isomórfica con el alto rendimiento. En el Informe Marland se reconoce lo siguiente:

“Los niños dotados y talentosos son aquellos que, en virtud de sus habilidades sobresalientes, son capaces de un alto rendimiento. Los niños capaces de un alto rendimiento incluyen aquellos que han demostrado sus logros y/o habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas, sea aisladamente o combinadas: 1) habilidad intelectual general, 2) aptitudes académicas específicas, 3) pensamiento creativo o productivo, 4) habilidad de liderazgo, 5) artes visuales e interpretativas, 6) habilidades psicomotoras. Se supone que la utilización de estos criterios de identificación de los niños dotados y talentosos abarcará a un mínimo entre 3 y 5% de la población escolar” (Passow, 1993, p. 30).

Esta definición distingue entre capacidades potenciales y capacidades realizadas; así, por ejemplo, algunos alumnos de bajo rendimiento pueden ser de alto potencial pero con malos resultados.

### 2.4.2. Modelos orientados al logro o rendimiento (achievement)

En este modelo los autores proponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento como condición necesaria para el alto rendimiento y consideran éste como el resultado observable y medible de su talento. En la literatura se encuentran tres factores relacionados con la dotación orientada al rendimiento:

“1) habilidad por encima del promedio, 2) compromiso con la tarea, y 3) creatividad” (Mönks y Mason, 2000, p. 146).

<sup>1</sup> Citado por Mönks y Mason, 2000, p. 144.

Dentro de este enfoque, la teoría más conocida es la de los tres anillos de Renzulli (1977), quien concibe que el talento:

“consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, consistentes en capacidades por encima de la media, fuertes niveles de compromiso con la tarea, y fuertes dotes de creatividad. Los niños que manifiestan o son capaces de desarrollar una interacción entre estos tres anillos requieren una gran variedad de oportunidades y servicios educativos, que habitualmente no proporcionan los programas regulares de enseñanza” (p. 182).

Desde la teoría de Renzulli se pueden identificar, al menos, dos formas de inteligencia superior: la académica y la creativo-productiva. Él señala que la superdotación tiene que ser vista como una manifestación de potencial humano que puede desarrollarse en ciertas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias.

### **2.4.3. Definiciones orientadas a la interacción entre lo innato y el medio ambiente**

Mönks (2003) se refiere al trabajo de Renzulli manifestando que él descuida en su definición la naturaleza interactiva del desarrollo humano y la interacción dinámica de los procesos de desarrollo; por tanto, su modelo de superdotación multidimensional, considerando el talento como un modelo de factores múltiples, contiene elementos de la personalidad y del medio ambiente:

“El compromiso de la tarea fue reemplazado por motivación, la cual incluye el compromiso con la tarea, asumir riesgos, perspectiva futura, anticipación, planeación y factores emocionales; además, el criterio más liberal de habilidad por encima del promedio fue reemplazado por habilidades destacadas en dominios específicos que excedan del 5 al 10% del desempeño. Factores medioambientales incluyen el contexto social principal en el cual el niño y el adolescente madura: familia, grupo de compañeros y colegio. La emergencia y el desarrollo del potencial dotado dependen en gran parte de un ambiente favorable. Pares intelectuales o de igual desarrollo son personas significantes que son necesitadas para el desarrollo social y psicológico saludable.

Todos los niños necesitan pares para interactuar, con y de quien aprender, y esto es cierto con el dotado” (pp. 146-147).

En resumen, Mönks, desde una concepción del desarrollo de naturaleza interactiva, considera para el talento tres factores de la personalidad, que son: capacidades excepcionales, motivación y creatividad, y también tres factores ambientales: familia, escuela y amigos o personas en caso similar.

Gardner (1995) desarrolla la teoría de las inteligencias múltiples, desafiando la noción de la inteligencia “g” en la que se basan la mayoría de los modelos de test de inteligencia. Sugiere una aproximación a la evaluación e instrucción que activamente busca identificar lo que puede ser único en relación a las tendencias y capacidades en una variedad de dominios de la inteligencia. Propone siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, kinestésica-corporal, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal. Además, define la inteligencia como una habilidad o un conjunto de habilidades que permiten al individuo resolver problemas o desarrollar productos que son consecuencia de un determinado contexto cultural.

Desde su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner considera que la superdotación resulta de habilidades innatas en interacción con un medio ambiente apropiado y favorable. Esto va más allá de la opinión de que la superdotación es inteligencia alta como tal, pues dice que ésta se expresa en los diferentes dominios con ejemplos como los siguientes: lingüístico (T. S. Elliot), lógica y matemática (Albert Einstein), visual y espacial (Pablo Picasso), musical (Igor Strawinsky), corporal y motriz (Martha Graham), intrapersonal (Sigmund Freud) y, finalmente, interpersonal (Mahatma Gandhi).

#### 2.4.4. Definiciones orientadas a modelos cognitivos

La cognición, como concepto general que es, designa al procesamiento de informaciones (obtención, almacenamiento y aplicación del conocimiento). A este grupo pertenecen las definiciones que hacen referencia a procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades, como los estudiados por Sternberg (1985) y Sternberg y Davidson (1986), que en su teoría de la inteligencia destaca la importancia de la intuición, o *insight*, y la respuesta a lo nuevo en la actuación o solución de una tarea. Se considera que tanto la actuación de *insight* demostrado como las habilidades en la solución de problemas y los componentes de adquisición de conocimientos son indicadores de superdotación.

El modelo triádico de la inteligencia (Sternberg, 1985; Sternberg y Davidson, 1986), desde el procesamiento de la información, incluye tres subteorías:

- a) *La subteoría contextual*. Describe qué tipos de conductas o situaciones pueden considerarse inteligentes en relación a las diferentes culturas e implica destrezas de solución de problemas y aptitudes sociales prácticas.
- b) *La subteoría experiencial*. Indica que la inteligencia es relativa a la experiencia de cada sujeto. Adquiere especial relevancia el proceso de *insight*, o intuición.
- c) *La subteoría componencial*. Aborda cuáles son los mecanismos de procesamiento de la información que se utilizan al realizar conductas inteligentes.

En función de estos aspectos, Sternberg diferencia tres tipos de talento:

1. *Analíticos*, que se caracterizan por la gran capacidad de planificación y que obtienen altas puntuaciones en los test y buenas calificaciones académicas.
2. *Creativos*, muy dotados para la generación de nuevos planteamientos y altamente capacitados para sintetizar de forma integrada la información.
3. *Prácticos*, que destacan por su gran habilidad en el mundo social.

Este autor sostiene que los niños dotados demuestran un funcionamiento cognitivo cualitativamente diferente al de otro, en uno o más de los componentes de la inteligencia (metacognitivos, de desempeño y/o de adquisición de información); asimismo, son expertos en su aplicación a situaciones nuevas y/o mecanismos de automatización frente a situaciones familiares. Por último, las personas con un alto nivel de habilidades prácticas suelen destacarse en una o más de las tres funciones u objetivos de la inteligencia (adaptación, selección y modificación del ambiente).

En esta orientación se plantea que los niños superdotados presentan diferencia en la calidad del procesamiento de la información, siendo superior a la de los niños promedio; por ejemplo, la capacidad metacognitiva comienza a una edad más temprana. Algunos proponen hablar de QI (*Quality Information*) para referirse a la calidad del procesamiento de la información.

Por otra parte, Gagné desarrolla un modelo que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- 1 Admite la existencia de capacidades y desempeños de excelencia en una amplia gama de dominios.
- 2 Reconoce la intervención crítica de variables personales y ambientales en el desarrollo del talento.
- 3 Distingue conceptualmente los términos “talentoso” y “dotado”.
- 4 Propone criterios operacionales coherentes para definir la extensión del concepto, es decir su prevalencia en la población (Gagné, 1993).

#### 2.4.5. Modelos sistémicos

Distintos sistemas tienen influencia en el desarrollo humano y, por tanto, en el de talentos jóvenes: familia, colegio, compañeros, la situación económica, la orientación política, valores y creencias dominantes culturalmente, agencias sociales y factores relacionados; así:

“Hasta cierto punto, puede decirse que la aproximación sistémica es la opuesta de la *estabilidad ontogenética*” (Mönks y Mason, 2000, p. 147).

En la definición de Tannenbaum<sup>2</sup>, quien asume la aproximación sistémica, la sociedad determina quién es reconocido como talento, y además considera que los logros destacados son determinados igualmente por cinco factores: “1) habilidad general, 2) habilidad específica, 3) factores no intelectuales, 4) factores medioambientales, y 5) factores de azar”. Desde esta perspectiva social se puede hacer distinción entre “excedente de talentos, talentos sobrantes, cuota de talentos y talentos anómalos”. Una sociedad siempre tiene criterios para la atribución de lo que es talentoso y dotado en términos de producción de logros (Tannenbaum, 2000). Así, el desarrollo de la superdotación puede provenir de las oportunidades suministradas por agendas diferentes de los sistemas interactuantes, por lo que la interacción del individuo con la sociedad afecta tanto la dotación como la no dotación.

Mönks (2003) ha denominado este modelo como sistémico porque está centrado en aspectos socioculturales y psicosociales, y cree que los representantes de esta tendencia consideran que el desarrollo del talento depende de los:

“Responsables políticos, del período histórico, de una actitud general positiva frente al hiperdotado. Si la opinión pública y los responsables políticos no favorecen el estudio del talento y de la educación para hiperdotados, el niño hiperdotado individual puede no desarrollarse conforme a sus necesidades intelectuales y de crecimiento. Será importante por ello que exista a escala macro una actitud de apoyo hacia el hiperdotado” (p. 5).

<sup>2</sup> Citado por Mönks y Mason, 2000, p. 147.

Es importante destacar que en cada modelo los elementos considerados en la definición competen a la teoría en juego, por lo que se espera que una nueva teoría traiga nuevos elementos al concepto. Con esto se quiere decir que la construcción del significado y concreción del concepto no está terminado; por el contrario, está en permanente construcción y reconstrucción.

En general, los autores que estudian la superdotación toman como referencia teórica alguno de los modelos examinados arriba, o bien combinan varios de éstos complementándolos.

Otro de los avances teóricos que ha tenido relevancia en nuestros días es el hecho de la determinación de distintos niveles de talento. Desde esta perspectiva, Gagné (1993) propone utilizar un criterio estadístico, basado en la desviación estándar, pero considerando también el error de medición de los test de CI, llegando a una clasificación de los niveles de dotación o talento, tales como “básico, moderado, alto y extremo, considerando que la probabilidad de aparición es, respectivamente, 1 en 5 o 6, 1 en 35, 1 en 600 y 1 en 500.000” (p. 82). De lo anterior se observa que, por lo menos, el 15% de la población tiene algún grado de talento, aunque sea del nivel básico.

## 2.5. Algunas aproximaciones al término talento

Hay autores que proponen aproximaciones al término talento, y lo hacen distinguiendo entre talento y otros términos que se utilizan como sinónimos y que concretamente hacen referencia a tener más de un talento, es decir la superdotación.

Alonso y Benito (1996) distinguen entre talento, precocidad, prodigio y genio. Al referirse a talento afirman que “sería la aptitud muy destacada en alguna materia específica: matemáticas, mecánica, etc. Normalmente, los superdotados/as tienen talentos añadidos” (p. 41). Y más adelante complementan:

“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, a *campos académicos*, tales como lengua, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas; a *campos artísticos*, como la música, artes gráficas y plásticas, artes representativas y mecánicas, y al ámbito de las relaciones humanas” (Passow, citado por Alonso y Benito, 1996, p. 42).

La precocidad la definen como el desarrollo temprano en una determinada área, y agregan:

“La mayoría de los superdotados son precoces en una o varias áreas del desarrollo... Pero no cuanto más precoz es el niño, más inteligente es: puede haber niños y niñas que tengan un desarrollo *normal* en la primera infancia y posteriormente alcanzar niveles de inteligencia realmente extraordinarios” (p. 42).

*Prodigio* “sería ese niño/a que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Realiza un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencia con los niveles de rendimiento del adulto. Por ejemplo, Mozart en su infancia” (p. 42). Además, indican que *genio* “sería esa persona que, dentro de la superdotación y su compromiso en la tarea, logra una obra genial (Benito, 1994a). El genio científico, siguiendo a Albert, depende de cierto tipo de capacidades, rasgos de temperamento, personalidad, motivación, pero su concepto se define estrictamente en términos de los efectos de los productos creativos propios sobre la comunidad

científica. En este sentido, errónea es la comparación que se realiza en muchas ocasiones entre superdotado y genio” (p. 43).

Prieto y Castejón (2000) han adoptado la definición *oficial* de talento propuesta por Marland, la cual fue asumida en Estados Unidos por encargo del Congreso. Esta definición se mencionó antes en el modelo orientado a lo genético; también cita la de inteligencias múltiples de Gardner, y en las precisiones conceptuales diferencia entre superdotación, superdotado, talento, genialidad, genio, precocidad, niños más capaces, creatividad, prodigiosidad, experiencia y pericia.

En cuanto al término *superdotado*, toman la definición de Renzulli y dicen lo que sigue:

“Se utiliza para definir los niños excepcionales que manifiestan estas características: a) una alta capacidad intelectual y rendimiento, b) alto nivel de creatividad, y c) persistencia para permanecer en una tarea hasta que han producido una evidencia tangible de su superdotación que se refleja en un producto” (Renzulli, citado por Prieto y Castejón, 2000, p. 30).

Para definir *talento*, estos autores toman la definición de Gardner y dicen de éste:

“Concepto utilizado desde la perspectiva psicométrica para referirse al área de la inteligencia y a las pruebas de medida de la misma. Es una señal de potencial biopsicológico precoz en cualquier especialidad existente en la cultura. Se usa para definir a las personas que muestran unas habilidades extraordinarias y especializadas en campos concretos, como el arte, la música, los deportes o el teatro” (p. 30).

En la actualidad, tanto las teorías recién descritas como las definiciones realizadas por especialistas guardan alguna relación con aspectos generales referenciados en el Diccionario de la Real Academia Española: “*Talento*: Dotes intelectuales, como ingenio, capacidad, prudencia, etc., que resplandecen en una persona” (RAE, 1970, p. 1239).

En esta definición se hace referencia a aspectos que se destacan en la persona; cuando son más de uno, la literatura especializada ha convenido llamarlo superdotación y no talento.

## 2.6. Conclusiones

La aproximación al análisis conceptual de *talento* ha permitido indagar en una variedad de nociones asociadas a este concepto. Se ha encontrado un factor común: la referencia a algunas características diferenciadoras, que tienen sus matices en nuestra sociedad y que afectan al concepto educativo, por cuanto la diversidad de niños hará de la educación un desafío en vías de atenderlos adecuadamente.

Se considera de vital relevancia que la comunidad científica internacional intente encontrar unos mínimos en cuanto a los términos, sus nociones y su uso, con el objeto de que la riqueza de la diversidad no resulte en esfuerzos duplicados o, en otro extremo, contradictorios. Este esfuerzo debiera ser alimentado con los aportes de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria comprometidos con la atención a la diversidad.

Un aspecto relevante en la concepción de la educación en los últimos años es el realizado por Gardner, quien hace específicos siete de los campos de la excepcionalidad, dejando de considerarse internacionalmente la superdotación como un *todo* y haciendo énfasis en los *talentos* específicos y distinguibles.

La evolución del término *talento* se ha estabilizado en el lenguaje cotidiano en diversos países de Iberoamérica, tal como se podrá observar en los próximos capítulos. En la medida en que se tenga una mejor precisión de los conceptos, se podrá saber a quién se hace referencia y desde qué marco teórico, con miras a diseñar estrategias adecuadas de identificación de esos niños y posteriormente propuestas educativas de acuerdo a sus necesidades especiales.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, J. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea S. A.
- Chantraine, R. (1984). *Dictionnaire étymologique de la langue Grecque*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Eckermann, J. P. (1848). "Gespräche mit Goethe", vol. III, Magdeburg. [Traducción al español de Francisco Ayala (1949), *Conversaciones con Goethe*. Buenos Aires : Jackson].
- Gagné, F. (1993). "Construct and models pertaining to exceptional human abilities". En K. Heller, F. Mönks y A. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Mönks, F. (2003). *Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de respuesta*. [http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9\\_Monks\\_ES.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf). (3 de agosto de 2003).
- Mönks, F. y Mason, E. (2000). "Developmental psychology and giftedness: theories and research". En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Passow, A. (1993). "National/State policies regarding education of the gifted". En K. Heller, F. Mönks y A. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 29-46). Oxford: Pergamon Press.
- Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (Eds.) (2000). *Los Superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. N.Y.: Creative Leading Press.
- Rico, L. (1999). "Desarrollo en España de los estudios de doctorado en Didáctica de la Matemática". En K. Hart y F. Hitt, *Dirección de tesis de doctorado en Educación Matemática: Una perspectiva internacional*. México: Cinvestav.
- Scriven, M. (1988). "Philosophical inquiry methods in education". En M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington: Area.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (Ed.) (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona: Labor.
- Sternberg R. y Davidson J. (Eds.) (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (2000). "A history of giftedness in school and society". En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg y R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Villarraga, M. (2002). *Estudio de los esquemas empleados por alumnos de 14-15 años de edad al resolver problemas de estructura multiplicativa*. Memoria de investigación. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.
- Villarraga, M. y Castro, E. (2003). "Evaluación en clase de Matemáticas mediante esquemas en resolución de problemas". En J. Cardeñoso, J. Lupiañez, A. Moreno, M. Peñas (Eds.), *Investigación en el aula de Matemáticas. La evaluación*. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada, SAEM, "THALES", pp. 299-306.

# Identificación y evaluación de niños con talento

*Luis Rodríguez*

## 3.1. Introducción

Los cambios en la concepción del talento han influido notablemente en relación a los procesos de su identificación; se puede afirmar que se ha producido un cambio de paradigma que consiste en adoptar un mayor énfasis en la identificación de los talentos específicos frente a la concepción más global anterior.

Como se ha analizado en el capítulo anterior, la conceptualización del talento nace ligada al concepto de inteligencia que tradicionalmente se evalúa a partir de medidas del cociente intelectual (CI). Aunque esta medida continúa considerándose actualmente como un elemento importante en la identificación de estos alumnos, deben tenerse muy presentes dos tipos de precauciones relevantes: una de carácter metodológico, referida básicamente a que los llamados test de CI no evalúan suficientemente los diferentes tipos de inteligencia que se propugnan desde los nuevos modelos conceptuales, pues los resultados de cualquier test son siempre una combinación entre los procesos cognitivos subyacentes y las condiciones en que se produce la medición (Sternberg y Detterman, 1986); otra de carácter práctico u operativo, pues no se considera una medida suficiente para la toma de decisiones sobre las formas de intervención educativa. Por ello, debería mantenerse la idea central de una concepción multidimensional del talento, susceptible de mejora mediante la estimulación y la intervención adecuada.

La medida de la inteligencia se establecía normalmente por medio de los denominados test de inteligencia general, por lo que el peso fundamental de la evaluación era de carácter psicométrico. Esto implicaba que los procesos de identificación fuesen en gran medida selectivos y estuviesen regidos por un criterio de exclusividad, que únicamente permitía establecer si un alumno pertenecía o no a la categoría de talento. Bajo esa perspectiva, una persona es o no talentosa; es decir, es una cuestión de todo o nada.

No es ésta la perspectiva actual, ahora se produce un salto de lo cuantitativo hacia lo cualitativo, en la que lo relevante es el desarrollo del talento, su estimulación y la planificación de servicios que permitan intervenir sobre el alto potencial cognitivo de las personas. No es que no se tengan en cuenta los aspectos psicométricos, sino que en el proceso diagnóstico disminuye la importancia del etiquetaje para subrayar las distintas capacidades de los sujetos. Como puede intuirse, la nueva orientación hacia los talentos implica necesariamente una diversificación en los modelos de identificación que no persigan únicamente la categorización de un sujeto como talento, sino saber en qué forma y en qué grado lo es, a fin de establecer medidas de actuación que permitan su desarrollo.

### 3.2. Breve reseña histórica

La idea de medir la inteligencia tiene una corta historia y se debe en gran medida a Galton, que utilizó medidas en términos de aptitudes psicofísicas. Señaló, además, la distribución normal de la inteligencia, esto es, que sigue un modelo de curva normal en el que la mayor parte de la población se sitúa en torno a la media y porcentajes sensiblemente inferiores en los extremos superior e inferior. De esta forma, se han operativizado las conductas inteligentes mediante pruebas que se aplican a una muestra muy grande de personas, con el fin de obtener las pautas “normales” en que esas conductas o capacidades se adquieren. A este tipo de inteligencia se le denomina *inteligencia psicométrica*. El cociente intelectual (CI) es el índice habitual empleado para clasificar intelectualmente a los individuos; consiste en el cociente, multiplicado por cien, entre la edad mental (EM) y la edad cronológica (EC) del individuo. La edad mental es la edad cronológica de los sujetos que tienen de media la misma puntuación que ese sujeto dado. Esto es, si un niño de 8 años (edad cronológica) alcanza 25 puntos en un test de inteligencia y esa puntuación es la media que obtienen los niños de 10 años, entonces la edad mental de ese niño es de 10 años y su CI es de  $(10/8) \times 100 = 125$ . Normalmente, el CI comprendido entre 85 y 115 se puede considerar como *normal*; entre 115 y 130 se habla de inteligencia alta; los cocientes superiores a 130 se consideran de inteligencia *superior*.

No debería entenderse una supuesta inteligencia innata, sino operativa o funcional, en la que interviene la dotación genética junto a la influencia ambiental. Igualmente, es necesario señalar que no se trata de una característica inmutable, más bien indica el nivel de desempeño cognitivo actual del sujeto; desempeño que, no obstante, es bastante estable en circunstancias normales.

Un aspecto a destacar es la importancia que desempeña la cultura en la valoración de la inteligencia, incluso en su misma definición. De ahí la carga verbal y cultural (lo que en psicología se denomina “sesgo”) de que adolecen los test. El sesgo cultural del test llegó a ser patente, pues la respuesta que se consideraba correcta era la más acorde con los valores del grupo mayoritario de la población normativa de referencia. Por este motivo, diversos autores señalan que más que medir la inteligencia, lo que los test intelectuales predicen es el éxito social. Ésta es la razón de cautela con la que hay que interpretar la medida de la inteligencia.

Este modelo permitió objetivar el talento al hacerlo cuantificable; sin embargo, asumió que su identificación corresponde a la capacidad de aprendizaje como la manifestación más importante de la inteligencia y creyó evaluarla suficientemente a partir de una única cifra (la inteligencia quedaría reducida a un único factor, como sería el CI) o a través de una serie de aptitudes intelectuales (independientes o jerarquizadas entre sí), las que están relacionadas con un tipo concreto de aprendizaje: el académico. Estas aptitudes son la aptitud verbal y numérica, memoria, el razonamiento lógico y la capacidad de transferencia. Una última limitación del modelo es que la igualdad en puntuación en un test no implica necesariamente que el sujeto haya llegado a la solución por los mismos procesos mentales.

Una perspectiva diferente la ofrece el denominado *enfoque cognitivo*, que conceptúa la inteligencia como la capacidad de procesamiento de la información. En esta perspectiva, el sistema cognitivo aparece organizado en cuatro grandes dispositivos entre los que se establecen relaciones de interacción y dependencia. Dos de ellos mantienen contacto con el exterior del organismo: uno de entrada (percepción) y otro de salida (respuesta); entre los dos se sitúa el dispositivo central procesador (inteligencia) y un dispositivo de almacenamiento (memoria).

Naturalmente, la evaluación de la inteligencia desde este modelo intenta ir más allá del marco académico, pues los resultados de los test sólo tendrán sentido si se evalúan los procesos cognitivos implicados.

La aproximación teórica realizada por el psicólogo Robert Sternberg, de la Universidad de Yale, plantea un modelo triádico de la inteligencia (Sternberg, 1981; Sternberg y Davidson, 1990). Su enfoque es cognitivo, el modelo incluye tres subteorías: la contextual, la experiencial y la componencial. Sólo la tercera (componencial) aborda cuáles son los mecanismos internos de los sujetos para procesar la información (metacomponentes, componentes de ejecución y adquisición del comportamiento, etc.), en tanto que los aspectos de la experiencia hacen referencia a la capacidad de los sujetos para pensar de forma novedosa, y los aspectos contextuales se refieren a la adaptación y modificación de los contextos ambientales.

En una línea complementaria se sitúan los *modelos basados en el rendimiento*, los que presuponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento como condición necesaria para el alto rendimiento. Como ya se ha señalado, el más conocido es la *teoría de los tres anillos*, de Joseph Renzulli (1986). Para este autor, la inteligencia no es un concepto unitario, sino que debe de hablarse de diversos tipos de inteligencia. Tampoco existe una forma ideal de medir la inteligencia, como veremos en el próximo apartado.

Los planteamientos de Renzulli se complementan con aportaciones psicosociales, como la de Mönks (1993, 1997) y Tannenbaum (1986), que subrayan el carácter multidimensional del talento. En esta misma línea, Sternberg, entre 1993 y 1995, propone la *teoría pentagonal*, la que incide en la importancia del contexto cultural de los sujetos y sistematiza diversas concepciones sobre la superdotación a través de los criterios de: excelencia (el talento es superior a sus iguales y así es percibido en algún aspecto valorado por la sociedad), validez (esa superioridad debe ser valiosa para sí y para los demás), *infrecuencia*, *productividad* y *demostrabilidad*.

Finalmente, desde la *teoría de las inteligencias múltiples*, de Gardner (1993), la evaluación está orientada a la identificación de las destrezas a fin de configurar el perfil intelectual de cada alumno. Esta evaluación suele hacerse mediante una combinación de una evaluación formal (mediante test usuales) y la observación estructurada en el propio contexto educativo, lo que permite evaluar tanto los conocimientos como las estrategias y los estilos de trabajo.

### 3.3. La identificación y evaluación del talento

El proceso de identificación constituye el primer paso para abordar la atención educativa de los alumnos con talento y pretende determinar su capacidad y ritmo de aprendizaje como indicadores indispensables para poder ofrecer respuestas educativas que tengan en cuenta sus necesidades. Ritchert (1987) sintetiza en seis aspectos los riesgos inherentes a este proceso:

- a) *Definiciones elitistas*. Incluyen sólo determinados tipos de talento que, normalmente, excluyen a los alumnos poco favorecidos social o culturalmente.
- b) *Confusión sobre la finalidad del diagnóstico*. El diagnóstico no pretende la evaluación de las necesidades educativas del alumno, a fin de ofrecerle las ayudas y recursos pedagógicos, humanos y materiales que requiere para promover el máximo desarrollo de sus capacidades, sino un etiquetaje en función de determinadas expectativas familiares o sociales.

- c) *Uso inadecuado de los test*. El más común es la confusión entre test de cociente intelectual y de rendimiento.
- d) *Falta de equidad educativa*. Muy baja representación de poblaciones desfavorecidas en los programas para los más dotados a causa de la utilización de instrumentos de medida que las penalizan.
- e) *Criterios de selección distorsionados*. Como por ejemplo la utilización de fuentes de información no fiables junto a otras que sí lo son. La apariencia de buen diagnóstico al utilizar medidas múltiples puede encubrir serios errores de medida.
- f) *Programas excluyentes*. Criterios de admisión a los programas excesivamente selectivos.

Este tipo de dificultades deberían ser contrarrestadas mediante una concepción amplia del talento, que conlleve un proceso cuidadoso de identificación y elabore programas específicos y sistemáticos a lo largo de la escolarización del alumno. Una aproximación diagnóstica global incluye una muy alta cualificación en una o en varias aptitudes, por lo que habitualmente suele situarse en una puntuación percentil mínima de 80 (el percentil indica el porcentaje en el que el sujeto es igual o superior en el aspecto evaluado en una escala 1 a 100) cuando se trata de *talentos complejos*, esto es, con altas capacidades en un número variado de aptitudes, y puede alcanzar valores casi máximos (95 o más) en el caso de *talentos simples*, esto es, una altísima cualificación en una única aptitud. De esta forma, la elevada aptitud en un ámbito (verbal, matemático, etc.) o en un tipo de procesamiento (lógico, creativo) son los aspectos que definen el talento; las diferencias cuantitativas (mayores puntuaciones) suponen variaciones en la velocidad de ejecución y automatización de los procesos puestos en juego. Los talentos complejos más estudiados son el *talento académico*, que supone la combinación de la aptitud verbal, aptitud lógica y memoria, y el *talento artístico*, que incluye creatividad, gestión perceptiva y aptitud espacial. Entre los talentos simples destacan el *lógico*, el *verbal*, el *matemático*, el *creativo* y el *social*.

Como se ha señalado, los diferentes modelos teóricos sobre el talento han generado planteamientos diversos a la hora de abordar su evaluación e identificación. A continuación se exponen los que se consideran más relevantes.

### **3.3.1. El proceso de identificación en el modelo de Renzulli**

Tras más de dos décadas, el modelo de Renzulli (1986) supone uno de los planteamientos más sugestivos desde el punto de vista educativo. Parte de una selección poco restrictiva de los alumnos, entre el 15 y el 20% de la población escolar, que conforman el denominado “grupo de talentos”. Estos alumnos reciben una formación específica mediante un programa de enriquecimiento curricular. Dos son los criterios fundamentales para conformar el grupo de talentos: los resultados de test de CI y de aptitudes, así como las nominaciones de los profesores. Así, son seleccionados en una proporción similar, tanto los alumnos que obtienen una puntuación alta en los test de inteligencia como los propuestos por los profesores, aunque no hayan demostrado un alto grado de ejecución en los test psicométricos. De hecho, la selección realizada mediante la aplicación de un test es conocida previamente por los profesores para que puedan añadir alumnos no incluidos. Consiguientemente, las medidas estandarizadas de capacidad cognitiva constituyen uno de los procedimientos de selección, pero no el único.

Renzulli propone procedimientos muy flexibles (además de los informes de los profesores), como son los informes de los padres, las nominaciones de iguales o, incluso, las autonominaciones que, evaluadas por el comité

de expertos del centro, proporcionan la oportunidad a un grupo relativamente elevado de alumnos de participar en el *modelo de enriquecimiento escolar* (SEM) a través de la realización de diversas actividades de enriquecimiento (tipos I, II y III). Estas actividades se realizan en los denominados *grupos de enriquecimiento*; esto es, agrupamientos de alumnos que, con independencia de su curso escolar, comparten intereses comunes y se reúnen (normalmente, una vez a la semana durante un semestre) para trabajar con un experto adulto. Para la constitución del grupo se proporciona un “inventario de intereses” desarrollado a ese fin y es coordinado por el “equipo de enriquecimiento” del centro.

Todo el proceso de diagnóstico y selección queda reflejado en la “carpeta del talento” de cada alumno, que es un registro acumulativo el cual recoge el perfil del alumno en tres dimensiones fundamentales: capacidades, intereses y estilo de aprendizaje. Esta información permite recoger los puntos fuertes del alumno y facilita la toma de decisiones sobre la oportunidad de ofrecer experiencias de enriquecimiento en el aula ordinaria o en el continuo de servicios que se ofrecen.

### **3.2.2. Las inteligencias múltiples de Gardner**

La evaluación en este modelo se realiza dentro de las actividades diarias de clase mediante estrategias que permiten medir habilidades de pensamiento evaluadas según ciertos criterios. Por esta razón, Gardner las denomina “tests auténticos” y las aplica fundamentalmente en alumnos de educación infantil y primaria. Así, el *Proyecto Spectrum*, desarrollado para niños de educación infantil, examina siete campos cognitivos distintos: lenguaje, música, movimiento, numeración, ciencia, ciencias sociales, arte y relaciones sociales, además de los estilos de aprendizaje (por ejemplo, el niño muestra confianza/indecisión, centrado/disperso, comunicativo/callado, se siente orgullo por el logro de una tarea, usa materiales de forma sorprendente, etc.).

El proceso diagnóstico puesto en juego por Gardner le permite obtener evidencia empírica de su teoría de las inteligencias múltiples mediante instrumentos constituidos básicamente por listas de observación y una serie de actividades y juegos cuya realización, como actividad normal de clase, permite explorar el tipo de inteligencia destacado de cada alumno.

### **3.3.3. El modelo triárquico de Sternberg**

A partir de la teoría triárquica de la superdotación, Sternberg elabora el STAT (Sternberg Triarchic Abilities Tests), consistente en una amplia serie de test que abarcan desde la educación infantil a la educación media, destinados a evaluar sus tres subteorías cognitivas: componencial, experiencial y contextual. Para ello parte de diversos problemas y cuestiones por los que trata de conocer la capacidad del alumno para aprender, no el conocimiento que posee. Así, se evalúan los procesos de *insight*, el uso de metacomponentes y los procesos de codificación, combinación y comparación selectiva de la información y la inteligencia práctica. En total consta de nueve escalas constituidas por diez elementos de elección múltiple. Los ítems responden a la presentación clásica de elementos verbales, numéricos y figurativos, y se aplican sin tiempo límite. Una última escala pretende evaluar la capacidad de automatización de la información. El diagnóstico incluye, además, cuestionarios de estilos de aprendizaje.

Lo esencial en este modelo de evaluación es su orientación al análisis de las estrategias cognitivas y metacognitivas teniendo en cuenta el contexto, la experiencia y la cultura de la población a la que se aplica.

### 3.3.4. El SMPY de Stanley

El SMPY (Study of Mathematical Precocious Youth) es un vasto proyecto iniciado en 1971 en la Universidad John Hopkins de Baltimore por J. Stanley, cuyo objetivo inicial era el de la identificación y provisión de recursos adecuados a los jóvenes talentos matemáticos. Este objetivo se ha ampliado posteriormente e incluye también el diagnóstico de aspectos verbales y relacionados con el mundo *académico* en general.

Parte de dos conceptos fundamentales: la “búsqueda de talentos” relacionada directamente con la identificación y el “test diagnóstico” seguido de instrucción prescriptiva, relacionados con la intervención educativa. Las características más relevantes del modelo podrían sintetizarse en las siguientes:

- 1 Centraliza la identificación en áreas de dominio específicas. En un principio fueron las matemáticas, luego el campo se amplió al lenguaje y a las ciencias.
- 2 La identificación de los talentos es un proceso que se realiza anualmente, lo que permite disponer de una información longitudinal amplísima.
- 3 Es un proceso de evaluación “por encima del nivel”.
- 4 Propugna una intervención más centrada en la aceleración de asignaturas que de cursos.

El SMPY se aplica a alumnos de 12 y 13 años de edad; el proceso de diagnóstico consta de dos fases. En primer lugar, se procede a seleccionar a aquellos alumnos que se sitúan en el percentil 95 o superior en un test de rendimiento estandarizado. Ese 5% superior son sujetos susceptibles de ser candidatos a los programas del SMPY, pero para ello deben realizar una segunda evaluación mediante la aplicación del SAT (Scholastic Aptitude Test), en una versión propia de alumnos de 16 o 17 años. La distribución de los resultados de este test de nivel superior sigue una distribución de curva normal y sólo se consideran altamente capacitados al 20% superior de los ya seleccionados; es decir, el 20% del 5% de alumnos que habían obtenido una percentil igual o superior a 95 en el primer test. Esto equivale, aproximadamente, entre el 0,5 y el 1% de la población.

## 3.4. Instrumentos para la evaluación e identificación

Antes de exponer los instrumentos de diagnóstico del talento conviene señalar cuatro aspectos de especial relevancia (Martinson, 1974):

- a) Ser consciente de su alcance y limitaciones.
- b) Considerar seriamente las razones que justifican su aplicación.
- c) Conocer bien su eficiencia.
- d) Considerar su valor para tomar decisiones educativas.

Hoy en día existen en el mercado psicopedagógico múltiples instrumentos de evaluación diagnóstica, tanto de psicometría como cualitativa; instrumentos que abarcan los diferentes ámbitos de pensamiento convergente y

divergente, actitudes, rasgos de personalidad, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc.; pero, en líneas generales, podemos agruparlos en dos grandes apartados: técnicas objetivas o formales y técnicas subjetivas o informales. Sólo las primeras (tests y cuestionarios) reúnen criterios de consistencia interna, validez y fiabilidad estadística, aunque en la evaluación del talento existe amplio consenso en utilizar ambos tipos de medida. De esta forma, los métodos usuales en la identificación del talento incluyen tanto puntuaciones de CI (a partir de pruebas individualizadas) y de aptitudes estandarizadas como nominaciones de padres, compañeros y profesores, evaluaciones del rendimiento y autoinformes.

### **3.4.1. Identificación a partir de pruebas subjetivas**

Aquí deben considerarse algunas valoraciones (cuantitativas o cualitativas) que recogen observaciones y opiniones, tanto del propio alumno como de aquellas personas que pueden proporcionar información pertinente referente a su desarrollo, intereses, expectativas, aficiones, ubicación escolar, resultados académicos, etc.; han de ser consideradas complementarias de las pruebas objetivas. Las más comunes son las siguientes:

- a) *Informes de los profesores.* Suelen estar muy influidos por criterios de rendimiento escolar y no siempre tienen en cuenta aspectos relevantes del talento. Por lo general, tienen una alta coincidencia con los instrumentos formales que evalúan aptitudes académicas. Podemos citar las escalas de Renzulli (SCRBSS) para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores que ha sido adaptada para España e Iberoamérica (Alonso y otros, 2001). Hasta la fecha se han validado las siguientes diez escalas: características del aprendizaje, la motivación, creatividad, liderazgo, características artísticas, musicales, dramáticas, de comunicación y de planificación. En todas ellas, el profesor debe señalar en cada ítem de la escala la frecuencia en que ha observado la conducta del alumno, entre seis opciones de respuesta: nunca, muy raramente, raramente, de vez en cuando, frecuentemente o siempre.
- b) *Informes de los padres.* Suponen una fuente de información esencial para los aspectos evolutivos en las edades tempranas. Pueden citarse algunos instrumentos que facilitan este tipo de información, como el cuestionario para padres de Beltrán y Pérez (1993), que incluye ítems sobre el aprendizaje temprano de la lectura, el gusto por la compañía de los adultos o si tiene un buen sentido del humor.
- c) *Nominaciones de los compañeros.* Es una buena fuente de información respecto a las capacidades, intereses, rendimiento académico, socialización y liderazgo. Una forma usual de obtener esta información es mediante sociogramas o cuestionarios. El cuestionario para la nominación de iguales de Beltrán y Pérez (1993) incluye, entre otras cuestiones, cómo señalar al compañero que haría mejor un presupuesto, el mejor inventor o el más divertido.
- d) *Autoinformes.* Su utilización es adecuada con alumnos mayores. Para Genovard y Castelló (1990), son poco significativas pues no suelen generar diferencias entre alumnos con talento y alumnos medios. Una formulación típica son las autobiografías.

### **3.4.2. Identificación a partir de pruebas objetivas**

Dada la enorme cantidad de instrumentos existentes en el mercado, se hace necesario acceder a los catálogos de editoriales especializadas. Por ello, la lista que se ofrece a continuación debe ser entendida únicamente como fuente de referencia parcial, con un sesgo claro al mundo editorial en español.

### **a) Test de inteligencia general**

Aun siendo el sistema clásico de identificación, continúan ocupando el lugar fundamental en la evaluación del talento y es el criterio (junto con los test de aptitudes) más valorado por los especialistas. La mayoría de estos instrumentos han conseguido buenos niveles de fiabilidad. Entre los más aconsejados para la evaluación del talento está el Stanford-Binet Test of Intelligence, las escalas de Wechsler y el test de matrices progresivas de Raven. El Stanford-Binet tiene a su favor que permite diferenciar mejor a los sujetos en la parte superior de la escala. Es lo que se llama “efecto techo”, que significa que los elementos que componen el test pueden resultar excesivamente fáciles para los sujetos de alta capacidad cognitiva y no discriminar bien a los mejores entre ellos. Las escalas de Wechsler permiten medidas adecuadas del procesamiento lógico, verbal, memoria, rapidez de respuesta y transferencia de funciones, pero suelen adolecer de una cierta carga cultural de la que carecen las matrices progresivas de Raven.

### **b) Test de aptitudes específicas**

Nos permiten afinar mucho más el tipo de talento del alumno. Acostumbran a incluir medidas específicas de los razonamientos verbal, numérico, matemático y lógico, aptitud espacial y memoria, entre otros. Un buen ejemplo de este tipo de pruebas es la batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG) de Yuste (1995), o las más clásicas aptitudes mentales primarias (PMA) de Thurstone.

### **c) Pruebas de rendimiento o basadas en el currículum**

Existen algunas baterías de prueba para evaluar el nivel de competencia o de desempeño del alumno en las distintas áreas curriculares. Entre las más utilizadas están las que evalúan la capacidad de lectura y escritura y el nivel de aprendizaje en matemáticas. Los docentes pueden hacer una contribución importante en este aspecto, dado el conocimiento que tienen del alumno. Ellos también pueden elaborar pruebas basadas en el currículum, hacer observaciones del estudiante en el aula y analizar las producciones de éstos.

### **d) Creatividad**

Existen dos formas básicas de medir la creatividad (Genovard y Castelló, 1990): a través de medidas relacionadas con el pensamiento divergente. Aquí destaca la prueba de Torrance Test of Creative Thinking (TTCT), que incluye tanto la creatividad verbal como la figurativa; consta de siete subpruebas para la parte verbal y tres para la figurativa. La creatividad la analiza a través de medidas de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de las respuestas; incluye cuestiones como imaginar las consecuencias que implica una situación dada o completar un dibujo a partir de unos trazos básicos.

Por medio de inventarios conductuales y actitudinales. Al igual que en otro tipo de cuestionarios, se trata de situar al sujeto sobre una escala dada en una serie de ítems que evalúan su creatividad. Citaremos las escalas de Renzulli que se ya se han descrito.

### **e) Test de personalidad**

Es importante conocer la madurez emocional y social del alumno (Dabrowski llega a utilizar el término desintegración positiva para referirse al desarraigo escolar y social de los superdotados). Entre otros muchos, podemos señalar algunos test, como el cuestionario de personalidad EPQ-J de Eysenck y Eysenck, o los cuestionarios ESPQ, CPQ y HSPQ de Cattell y Coan.

### 3.4.3. Ventajas e inconvenientes de los instrumentos de diagnóstico del talento

Se ha enfatizado en la necesidad de establecer un buen diagnóstico del talento como medida previa a la adopción de las respuestas educativas más adecuadas a cada caso; también, sobre la necesidad de conocer sus limitaciones y, especialmente, las razones que justifican su aplicación a la hora de elaborar los programas educativos más adecuados. Desde esta perspectiva, los test de inteligencia aplicados de forma individual ofrecen una buena fiabilidad para diferenciar las características del talento, pero tienen un alto costo en tiempo y especialización de quien lo aplica y, en ocasiones, adolecen de fuerte carga cultural. Los test de aptitudes son imprescindibles para la determinación de los talentos específicos y tienen limitaciones similares a los de inteligencia general. El test de rendimiento debe usarse en combinación con los anteriores y permite una buena identificación de los talentos académicos, pero puede encubrir a estudiantes brillantes en otros tipos de talento (por ejemplo, alumnos creativos). Los test de personalidad e intereses son muy relevantes en el caso de talentos con inadaptación escolar, pero requieren una alta especialización en su aplicación. Las pruebas de creatividad son imprescindibles para evaluar el pensamiento divergente, la originalidad y flexibilidad del pensamiento, y constituyen una medida imprescindible para el diagnóstico del talento.

Las medidas de evaluación más subjetivas, como las mencionadas, las opiniones de los profesores, padres, compañeros o los autoinformes aportan datos complementarios muy relevantes pero irregulares. Las informaciones proporcionadas por los padres son más oportunas si están referidas a las edades tempranas; las señaladas por los profesores son especialmente útiles cuando se refieren a aspectos académicos; las nominaciones de los compañeros constituyen buenos índices de adaptación social y liderazgo; las autonominaciones ofrecen buena información sobre los intereses y expectativas del individuo.

Una propuesta aceptable de identificación debería incluir criterios múltiples y propiciar medidas de atención educativa adecuadas. Una de las más aceptadas hoy en día es la realizada por Renzulli y Reis (1991), que utilizan los resultados de las pruebas objetivas (test de CI y test de aptitudes) y las nominaciones de los profesores en una proporción bastante pareja, e incluso se incluyen los informes de los padres, las nominaciones de iguales y las autonominaciones para ser evaluadas por el comité de expertos del centro.

La identificación es un proceso que debería concluir con el diseño de alguna medida de intervención que posibilite atender adecuadamente las necesidades educativas, emocionales y sociales de los sujetos. Debe, por tanto, propiciar la existencia de programas y actuaciones concretas, pensadas para el desarrollo de los talentos y las capacidades. Por ello, la identificación ha de ser igualmente específica, porque, por ejemplo, ¿cómo se puede identificar un alumno especialmente dotado para las artes plásticas, el liderazgo social o la música mediante la aplicación de técnicas psicométricas basadas exclusivamente en la aptitud verbal, matemática o figurativa? Un último aspecto a destacar es la diferenciación entre “alumno talentoso” y “conductas talentosas”, pues resulta de especial relevancia para que las actuaciones curriculares y metodológicas no estén dirigidas a un supuesto estándar de rasgos “típicos” del talento, sino a las propias características de los estudiantes.

### 3.5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha expuesto de forma sucinta cuál es el panorama actual de la identificación de los alumnos con talento. Esta perspectiva contempla cuatro aspectos fundamentales:

- Una concepción multidimensional de la inteligencia.
- Distinción operativa entre superdotación y talento.
- La superación del reduccionismo del CI (necesario pero no suficiente) en la definición de la superdotación, al incluir ámbitos cognitivos diferentes, como el pensamiento divergente.
- Considerar la superdotación como culminación de un proceso en el que se incluyen aspectos cognitivos, de personalidad, contextuales y de oportunidad.

También se ha reiterado el carácter temporal, de proceso, de la evaluación e identificación del talento. Esto implica un aspecto importante: cuándo identificar, es decir, si debe de hacerse una identificación precoz del talento o es conveniente esperar a edades más tardías. Sobre este punto existen diversas posiciones al respecto, que abarcan desde una identificación lo más temprana posible, incluso desde los primeros meses de vida, hasta los partidarios de una identificación a partir de la finalización de la maduración neurológica, en torno a la adolescencia. Los defensores de una identificación precoz aducen que así se puede favorecer la evolución de las altas habilidades del niño, aun conociendo el riesgo de que el diagnóstico sea prematuro y realmente se esté en presencia de un niño precoz, en el que su desarrollo temprano terminará por igualarse con la media en edades posteriores. Esta posibilidad de establecer un diagnóstico erróneo precocidad-talento es enfatizada por los partidarios de un diagnóstico más tardío.

Sin embargo, todo este proceso sería estéril si no tuviese como horizonte lo planteado por Treffinger y Feldhusen (1996):

“La identificación debe ser vista como un proceso continuo, no como un proceso único que dice de una vez y para siempre si un niño es dotado o no. Los talentos emergen y crecen evolutivamente, y algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación. Es importante que todos los que trabajan con niños y jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, no como fijo e inmutable”.

Finalmente, es importante destacar que la evaluación inicial para identificar a los alumnos con talento es tan sólo el inicio del proceso. Ésta debe ser complementada con una evaluación del estudiante en el contexto educativo en el que se desarrolla y aprende, con el fin de identificar qué ayudas y recursos hay que proporcionarle y qué modificaciones hay que realizar en dicho contexto y en la respuesta educativa que se le ofrece para dar respuesta a sus necesidades educativas y optimizar el desarrollo de sus capacidades. Esto significa dar mayor importancia a la evaluación de aspectos educativos y pedagógicos, porque la evaluación de estos aspectos es la que nos va a proporcionar mayor información para adaptar el currículum, definir las estrategias de enseñanza y la organización y clima del aula, ya que los aspectos afectivos y relacionales son de gran importancia en el caso de estos alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, J., Benito, Y., Guerra, S. y Pardo, C. (2001). *Escalas de Renzulli SCRBSS*. Adaptación para España e Iberoamérica. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Beltrán, J. A. y Pérez, L. (1993). "Identificación". En L. Pérez, *10 palabras clave en superdotados*. Estella: Verbo Divino.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Martinson, R. (1974). *The identification of the gifted and talented*. Ventura, Country Super-intendent of Schools Office.
- Mönks, F. (1993). "Developmental theories and giftedness". En K. Sélzer, F. Mönks y H. Passow (Eds.), *Research and Development of Giftedness and Talent*. New York: Pergamon.
- Mönks, F. (1997). "Alunos sobredotados na turma: A questão da identificação e da programação". En M. E. Silva (Org.), *Actas da Conferência sobre Sobredotação* (pp. 101-119). Lisboa: Ministério da Educação.
- Renzulli, J. S. (1986). "The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity". En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp. 417-435.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1991). "The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for the development of creative productivity". En D. Colangelo y G. A. Davis, *Handbook of gifted education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Ritchert, E. (1987). "Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 31 (4), 149-154.
- Sternberg, R. (1981). "A componential theory of intellectual giftedness". *Gifted Child Quarterly*, 25 (2), 86-93.
- Sternberg, R. y Detterman, D. (1986). *What is intelligence?* Abley Publishing Corporation. Norword, N. J. (Trad. española: *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide, 1988).
- Sternberg, R. y Davidson, J. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée Brouwer.
- Tannenbaum, A. (1986). "Giftedness: A psychosocial approach". En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp. 21-52.
- Treffinger, D. y Feldhusen, J. (1996). "Talent recognition and development: Successor to gifted education". *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.
- Yuste, C. (1995). *BAD y G-E-M-S. Manual Técnico*. Madrid: CEPE.

# Respuesta educativa para los niños con talento

*Rosa Blanco  
Carmen Gloria Ríos  
Maryorie Benavides*

## 4.1. Introducción

Antes del siglo XX la atención de los niños y jóvenes con talento no era motivo de preocupación, ya que se consideraba que no requerían ayudas y recursos especiales para su educación. Actualmente existe una mayor conciencia respecto a que estos alumnos sí requieren ayudas y apoyos especiales para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades, y hay también un mayor conocimiento sobre los procesos de identificación y las estrategias más adecuadas para dar respuesta a sus necesidades educativas. Sin embargo, a pesar de este mayor reconocimiento, las demandas educativas de estos alumnos no son suficientemente atendidas por los sistemas educativos, más preocupados por aquellos que tienen discapacidad o problemas de aprendizaje. Al respecto, es preciso no olvidar que si los niños superdotados o con talento no reciben de forma oportuna una atención educativa a sus capacidades y necesidades específicas, también pueden presentar dificultades de aprendizaje o alteraciones en la personalidad y del comportamiento. Por ello, es impostergable que los sistemas educativos y las escuelas desarrollen acciones orientadas a proporcionar una respuesta educativa que promueva el pleno desarrollo, aprendizaje y participación de estos escolares.

Las alumnas y alumnos superdotados o con talento no son un grupo homogéneo, sino que, por el contrario, son tan diferentes entre sí como el resto de los niños. Sus necesidades educativas son distintas, ya que éstas pueden variar en función de factores internos de cada uno y de los contextos en los que se desarrolla y aprende. Las necesidades también varían según la edad; en ciertas edades, las de tipo afectivo y social son más importantes que las de tipo intelectual. Sin embargo, según Freeman (1988), hay dos características que comparten y que les diferencian del resto de los alumnos:

- 1 Aprenden más rápidamente.
- 2 Tienen mayor profundidad y extensión en el aprendizaje.

Las dos características señaladas han de tenerse muy presentes a la hora de definir tanto la respuesta educativa como la intervención psicopedagógica que puedan requerir estos alumnos de forma temporal o permanente a lo largo de su escolaridad. Es importante, además, considerar los siguientes aspectos:

- Mejorar los procesos de identificación. Muchos escolares superdotados o con talentos específicos pasan desapercibidos porque no tienen muchas oportunidades de demostrar sus habilidades, debido a que en la escuela se plantean unas mismas exigencias para todos y las propuestas educativas y el tipo de actividades suelen estar pensadas para el supuesto “alumno promedio”. Por ello, es fundamental identificar a estos estudiantes, no con el fin de “ponerles una etiqueta”, sino para hacerlos visibles y asegurar que reciban una educación adecuada. De esta forma será posible asegurar la igualdad de oportunidades para este colectivo.
- Realizar una evaluación del alumno o alumna en el contexto educativo en el que se desarrolla y aprende que permita identificar sus necesidades educativas específicas y que sirva para la toma de decisiones sobre las adaptaciones del currículum y sobre los recursos y ayudas que hay que proporcionar a cada uno para optimizar el desarrollo de sus capacidades. La evaluación también ha de orientarse a identificar las barreras que existen en la escuela y en el aula y que limitan su pleno aprendizaje y participación, con el fin de eliminar o minimizar dichos obstáculos.
- Identificar los recursos humanos y las necesidades de apoyo que precisan para dar una respuesta integral a sus necesidades. Estos alumnos pueden requerir la participación de ciertos profesionales o expertos que colaboren con los docentes en el enriquecimiento curricular y en la organización de experiencias de aprendizaje adecuadas para ellos.
- Los alumnos que estén cursando enseñanza secundaria son, en términos generales, los más susceptibles de ser atendidos a través de la aceleración y el enriquecimiento curricular. Asimismo, en el caso de aquellos que tienen un talento específico, de tipo musical o matemático, se debe aconsejar que los atiendan instituciones que estén especializadas en la enseñanza y formación de estas materias. (Genovard y González, 1993).

## 4.2. Estrategias para la atención educativa

Existen diversas estrategias para lograr que los alumnos superdotados y con talento desarrollen al máximo sus capacidades, aprendan y participen plenamente en las actividades escolares. Las principales estrategias señaladas por diversos autores<sup>1</sup> son: la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento curricular. La utilización integrada de éstas posibilita atender todas las necesidades de los alumnos superdotados o con talento en la mayoría de las situaciones, ya que cada uno de ellos precisa una orientación diversa e individualizada. Estas estrategias se pueden complementar con otras, como por ejemplo las tutorías y los mentores. Es importante considerar qué tipo de estrategias son más adecuadas en cada caso, en función de la evaluación del alumno y del contexto educativo.

### 4.2.1. La aceleración

Esta estrategia es una de las más utilizadas y consiste en acelerar el proceso de aprendizaje para adecuar la enseñanza a su ritmo y capacidades. Su principal finalidad es ubicar al alumno superdotado en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades (Genovard y Castelló, 1990). Esta situación supone un mayor estímulo y satisfacción para el alumno, evitando así el aburrimiento que suele conducir a la falta de motivación o problemas de disciplina.

---

<sup>1</sup> (Genovard y Castelló, 1990; Schiever et al., 1997; Southern et al., 1993, Renzulli et al., 1997)

La aceleración puede adoptar diversas formas: adelantar al alumno uno o varios cursos, aceleración en una o varias asignaturas y el progreso continuo que reconoce que los niños desarrollan distintos niveles de avance y se trabaja según el nivel de desempeño individual. Esta última opción significa funcionar con aulas multigrado en las que cada alumno o grupos de ellos pueden tener objetivos y contenidos diferentes según su nivel de competencias.

La aceleración es adecuada para niños con talento académico, no así para otras clases de talento, como por ejemplo el artístico o deportivo. La aceleración de cursos no siempre es conveniente, porque los alumnos pueden no tener un desarrollo de capacidades semejante en todas las asignaturas, por lo que puede ser más idóneo adelantar algunas de ellas solamente, aunque esta opción es más compleja a nivel organizativo.

Cabe destacar que existe poca investigación sobre los resultados de esta estrategia, en el mediano y largo plazo, en comparación con otras. Aunque, en general, se acepta que la aceleración es más adecuada cuando el alumno o alumna no sólo demuestra alta capacidad desde el punto de vista académico, sino también madurez psicológica y social. Al respecto, es importante destacar que el desarrollo emocional y social puede no estar tan adelantado como el intelectual, lo que puede provocar confusión en el alumno y repercutir en sus relaciones familiares y en la escuela. Asimismo, el niño puede sentirse diferente en un grupo que no le corresponde por edad, ya que en algunas áreas o aspectos no estará al nivel de sus compañeros mayores, lo que puede conducir al aislamiento o a sentirse presionado emocionalmente. Con respecto al contexto familiar “se puede observar que la aceleración disminuye la ansiedad de los padres porque sienten que es una respuesta eficaz a las necesidades del niño” (Pérez et al., 1998, p. 107).

Por otro lado, es importante destacar que si los contenidos y la metodología en el nuevo curso están dirigidos al alumno promedio y no se lleva a cabo una enseñanza individualizada, el niño superdotado se encontrará nuevamente en una situación que no dará respuesta a sus necesidades educativas, con la consecuente insatisfacción y frustración para él.

Sería deseable involucrar al alumno y a sus padres en la toma de decisiones sobre la aceleración y hacer un período de prueba para ver cómo se siente en la nueva situación, antes de tomar una decisión definitiva al respecto (UNESCO, 1998).

#### **4.2.2. Agrupamiento**

La forma de organizar la enseñanza de los niños superdotados o con talentos específicos ha seguido un patrón similar a la de los niños con discapacidad. Las diferentes opciones que coexisten en muchos países son: escuelas especiales para estos alumnos, grupos especiales en la escuela común a tiempo total o parcial, y la atención individualizada dentro del aula común.

En los últimos años, la existencia de centros especiales ha sido criticada por ser elitista y segregadora (Genovard y Castelló, 1990). Además, resulta incompatible con la tendencia mundial de avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan a todos los niños y niñas de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades educativas.

### **a) Atención individualizada en el aula común**

La opción más inclusiva es la de atender las necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades en el contexto del aula regular. En esta estrategia el niño o la niña pasa todo el tiempo en el aula común con las adaptaciones del currículum que precise y recibiendo apoyo dentro de la clase cuando sea necesario. Esta estrategia es la más sencilla de organizar y la más económica, ya que no requiere de una ubicación especial para los alumnos con talento; además, el resto de los compañeros se ven beneficiados por la presencia de ellos. Su mayor dificultad radica en que las clases suelen ser muy numerosas y los docentes no están suficientemente preparados para atender las necesidades educativas de estos alumnos. Por ello, es preciso desarrollar procesos de formación que proporcionen a los profesores las herramientas necesarias para enriquecer el currículo y diseñar actividades de aprendizajes adecuadas a las capacidades de los alumnos. Asimismo, es importante organizar los procesos de enseñanza de forma que puedan participar los profesionales de apoyo, para que estos alumnos no realicen un trabajo en paralelo al de sus compañeros.

Dentro del aula común también es posible combinar distintos agrupamientos que den respuesta a las diferentes capacidades, necesidades e intereses de todos los alumnos y alumnas. Se pueden organizar de múltiples formas en cuanto a criterios de mayor homogeneidad o heterogeneidad, a la naturaleza de las tareas o contenidos a abordar y en cuanto a su duración: por una fracción del día, por una semana o un trimestre. Esta estrategia permite que en algunos momentos se pueda agrupar a los alumnos en función de su nivel de capacidad o intereses, de forma que aquellos con mayores capacidades tengan la oportunidad de realizar actividades de profundización o desarrollar proyectos de trabajo grupal. Ocasionalmente, los alumnos con talento también pueden cumplir un rol de tutores de algún grupo dentro del aula.

### **b) Grupos de aprendizaje fuera del aula común a tiempo total o parcial**

En esta modalidad se agrupa a los alumnos superdotados o con talento en un aula, con un currículum adaptado, materiales adicionales y maestros especialmente preparados para atenderles. En estos grupos se puede incorporar a niños de diversas edades y provenientes de varias clases (Clark y Bruce, 1998).

Estos agrupamientos pueden ser fijos durante todo el curso escolar o por períodos variables de tiempo: parte de la jornada o por un ciclo concreto (un mes o un trimestre). Los grupos a tiempo completo es la opción más sencilla desde el punto de vista administrativo, pero no es una opción inclusiva porque se aísla a los niños de su grupo de referencia, y no se justifica pedagógicamente para ciertas áreas del currículum. Además, diferentes estudios muestran que el agrupamiento heterogéneo influye positivamente en el aprendizaje de todos los estudiantes<sup>2</sup>. La agrupación de alumnos a tiempo parcial es más inclusiva que la anterior, pero más compleja de organizar, ya que es preciso coordinar los horarios de los maestros. En este caso hay que tener cuidado de no duplicar tareas en el aula común y en el grupo especial, o que los alumnos se pierdan actividades importantes del aula común cuando asisten al aula de recursos.

En estos agrupamientos es más fácil ofrecer una propuesta curricular adecuada a sus capacidades y ritmo de aprendizaje, lo cual influye en una mayor motivación y rendimiento académico. Sin embargo, uno de los argumentos más frecuentes en contra de los grupos fuera del aula, incluso por períodos muy pequeños, es que los integrantes del grupo desarrollan un autoconcepto de que son diferentes y mejores, y asumen actitudes de arrogancia. Asimismo, como se ha señalado al hablar de la aceleración, se acentúan las diferencias entre los factores intelectuales y emocionales, y las principales características de la socialización (cooperación, colaboración, etc.) se

<sup>2</sup> UNESCO: "Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en 13 países de América Latina". Primer Informe, 1997; Segundo Informe, 1998; Informe Técnico, 2000.

desarrollan con dificultad. Por otro lado, el hecho de que estos alumnos estén en un grupo aparte, aunque sea durante poco tiempo, impide que los docentes de aula desarrollen las competencias necesarias o modifiquen la enseñanza para dar respuesta a sus necesidades y a las diferencias de todo su alumnado.

Según Clark y Bruce (1998), no se ha estudiado en detalle qué tanta integración o separación es la medida justa, por lo que es probable que en esta materia haya un gran margen de error. Pareciera que lo más razonable es combinar el trabajo en el aula regular con grupos de aprendizaje y otros estudiantes con altas capacidades.

### **c) Grupos flexibles**

En esta modalidad, a diferencia de la anterior, no sólo los alumnos superdotados sino todos los de la escuela o parte de ellos se agrupan en algunos momentos durante la semana por niveles de competencia similares en ciertas áreas o por intereses y habilidades específicas en un área concreta, de tal manera que puede haber alumnos de distintas edades, pero con un interés o nivel de competencia semejantes. Los grupos se pueden organizar en función de las asignaturas del currículum y/o por temáticas concretas que no necesariamente forman parte de éste, las cuales son impartidas por docentes especializados en las diferentes materias, lo que no siempre es posible en los centros. En cada grupo se abordan contenidos adecuados al nivel de capacidad de los alumnos, conformando una gradación de niveles de aprendizaje en una determinada área. Por ello, es especialmente importante asegurar que los estudiantes que están en un grupo de menor nivel de desempeño no sean descalificados o desvalorizados.

Esta estrategia exige un trabajo en equipo de todo el profesorado del centro y una estrecha articulación, ya que es preciso coordinar los horarios de los docentes y planificar cuidadosamente los contenidos a trabajar en estos grupos para que no haya duplicaciones con los contenidos que se abordan en el aula común y no supongan una sobrecarga para los alumnos.

Es importante destacar que los grupos flexibles son de carácter transitorio y que precisamente su principal característica es la flexibilidad, de tal manera que los alumnos pueden cambiar de grupo a medida que alcancen mayores niveles de competencia o desarrollen otros intereses.

### **4.2.3. La adaptación o modificación del currículum**

En la lógica de un currículum abierto, la adaptación de éste a las necesidades educativas individuales del alumnado constituye el último nivel de concreción y desarrollo curricular. Según Sánchez Manzano et al. (1990), la escuela ha de ofrecer un currículum que:

- Parta de las etapas cognitivas, la creatividad y los estilos de aprendizaje.
- Incluya la provisión de actividades, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas.
- Ofrezca un amplio programa educativo.

En el caso de los alumnos y alumnas superdotados o con talentos específicos, la adaptación del currículum adopta principalmente dos formas: la compactación y el enriquecimiento. Ambas estrategias están estrechamente relacionadas entre sí, porque compactar el currículum en algunas áreas o contenidos permite dedicar tiempo a las actividades de enriquecimiento.

### **a) Compactar el currículum**

Esta adaptación consiste en disminuir el tiempo de enseñanza en diversas áreas curriculares, suprimiendo algunos contenidos que el alumno ya domina, o reduciendo el tiempo de explicaciones y el número de actividades de práctica, dedicando así más tiempo al desarrollo de actividades que presentan mayores desafíos para el alumno. Las actividades de práctica son fundamentales para lograr el aprendizaje de todos los alumnos; sin embargo, en el caso de los niños superdotados o con talento es preciso reducir al máximo la repetición o la redundancia, ya que suelen dominar las nuevas reglas y contenidos con rapidez (Clark y Bruce , 1998).

Al compactar el currículo, los alumnos disponen de más tiempo para realizar actividades de enriquecimiento que requieren la utilización de habilidades más complejas o dedicarse a trabajar en mayor profundidad determinados temas o áreas de su interés, a través de proyectos individuales o grupales.

### **b) Enriquecimiento curricular**

De forma general, el enriquecimiento curricular consiste en añadir nuevos contenidos o temas que no están cubiertos por el currículo oficial o trabajar en un nivel de mayor profundidad determinados contenidos de éste. El enriquecimiento no significa avanzar en el currículo de cursos superiores, sino ampliar la estructura de los temas y contenidos abordándolos con un nivel mayor de abstracción y de complejidad. No se trata solamente de ampliar la información sobre un tema en concreto, sino de promover el uso de la investigación o del pensamiento creativo en un determinado ámbito (cómo se genera el nuevo conocimiento) y de explorar la lógica interna de éste y sus relaciones con otras áreas de conocimiento.

El enriquecimiento curricular es una de las posibilidades de adaptación del currículo y de individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que consiste en adaptar las programaciones del aula a las características propias de cada niño, según los criterios de verticalidad u horizontalidad (Genovard y Castelló, 1990). La verticalidad supone un aumento de los contenidos en una o varias materias. En cambio, la horizontalidad implica diferentes interconexiones entre los conocimientos y los materiales existentes. Esta línea de acción favorece a los niños con talentos académicos y a los precoces; si la ampliación se centra en una sola materia, también es adecuada para los talentos específicos.

Otra manera de tratar el enriquecimiento es “planificar actividades que incluyan contenidos del currículo y otros externos al mismo pero vinculables” (Blanco, 2001, p. 96). En esta estrategia el alumno elige lo que más le gusta y define cómo va a trabajar elaborando un proyecto, el cual es supervisado por el profesor u orientador. Éste es un recurso flexible, que permite al alumno marcar sus propias pautas y ritmo de trabajo, lo que hace que aumente su motivación.

El enriquecimiento también puede ser extracurricular desarrollando programas, como por ejemplo de desarrollo cognitivo, que se pueden trabajar dentro o fuera de la institución educativa. El enriquecimiento extracurricular es muy frecuente e idóneo en el caso de los alumnos con talentos artísticos o deportivos, ya que en estos casos no es posible dar respuesta a las capacidades de los alumnos a través del enriquecimiento curricular en las escuelas.

Dentro del enriquecimiento curricular el modelo más utilizado es el triádrico de Renzulli, que tiene como objetivo estimular la productividad creativa de niños y jóvenes exponiéndolos a variados temas, áreas de interés y

campos de estudio. En este modelo se incluyen tres tipos de enriquecimiento que se aplican dentro de la escuela como una propuesta que se integra al currículum escolar. Los tipos I y II son ofrecidos a todos los niños de la escuela y consisten en la elaboración de proyectos, individuales o en pequeños grupos, que no implican mucho tiempo y que proporcionan a los alumnos las habilidades específicas que necesitan para lograr los aprendizajes. Los tipos III son usualmente más apropiados para aquellos alumnos con nivel elevado de habilidades, intereses y capacidad de trabajo, e implican un mayor grado de independencia dentro y fuera de la escuela (Renzulli y Reis, 1997).

Este modelo se sustentaba en el desarrollo del movimiento de la ciencia cognitiva, la cual enfatizaba la importancia de las habilidades de pensamiento superiores, los diversos estilos de pensamiento, así como el trabajo con situaciones y productos concretos de la vida real, es decir se centra en los procesos y productos. Este modelo curricular, a juicio de Van Tassel-Baska (1997), ha limitado el desarrollo y uso de otros que derivan de las disciplinas del conocimiento mismo, centrándose básicamente en el área de la psicología educacional, con un foco concentrado en procesos y productos. Van Tassel-Baska plantea el modelo curricular integrado (ICM), propuesto por primera vez en 1986. Este modelo considera tres dimensiones: 1) contenidos avanzados, 2) procesos y productos, y 3) problemáticas y temas generales. Estas tres dimensiones integradas en un solo modelo curricular dan cuenta de tres modelos teóricos curriculares que han probado cierta efectividad en el trabajo con niños con talento: modelo centrado en el dominio de contenidos, modelo centrado en el proceso/producto y modelo conceptual epistemológico.

El enriquecimiento curricular es, sin duda, la estrategia que más posibilidades y alternativas ofrece para la atención de la diversidad, y especialmente para la atención de niños con alta capacidad y talento, por lo que es muy idónea desde el punto de vista de una escuela comprensiva que debe dar respuesta a las necesidades, capacidades e intereses de todos los alumnos y alumnas. El enriquecimiento debe hacerse tomando como referencia el currículo del grupo donde está inmerso el alumno, con el fin de que pueda participar lo más posible en el trabajo en el aula pero atendiendo al mismo tiempo sus necesidades específicas.

El enriquecimiento adquiere su mayor eficacia si se cumplen ciertos requerimientos, que se pueden resumir en:

- a) Que el contexto educativo y la práctica del aula permitan la individualización de los aprendizajes.
- b) Que se permita el trabajo con el resto de los compañeros de clase.
- c) Que no suponga una recarga de horario para el alumno.

El enriquecimiento no será efectivo cuando el contexto no permita esta individualización; de suceder esto sería mejor adoptar soluciones intermedias, como trabajar en grupos durante algunas horas o programas extraordinarios tutorados, realizados fuera del horario académico (Genovard y Castelló, 1990).

El enriquecimiento curricular es una estrategia sumamente eficaz para todos los niños superdotados o con talentos específicos, y no sólo beneficia a éstos, sino al resto de los niños y niñas. Existe una variedad de actividades de enriquecimiento que se pueden llevar a cabo con la totalidad del aula, como por ejemplo asistir a conferencias, salidas a terreno, discusión de temas de actualidad, o proyectos de trabajo independiente. Al realizar actividades de enriquecimiento para todos los alumnos, los niños superdotados tienen más posibilidades

de interactuar con sus compañeros, evitándose los problemas de socialización. Esta estrategia supone, además, una oportunidad para el desarrollo profesional de los docentes, ya que implica un trabajo curricular más amplio y con mayor profundidad que el habitual, lo que redundará de forma positiva en todo el alumnado.

Para que el enriquecimiento curricular sea factible de aplicar en las escuelas se requiere contar con personal especializado que colabore con el profesor en el análisis y desarrollo del currículo y una intensa actividad de formación con los docentes y otros profesionales de las escuelas.

#### **4.2.4. Tutorías**

Consiste en ayudar a otros niños de menos edad o con menor nivel de competencias. El objetivo de esto es lograr que el niño con talento tenga una mayor comunicación con el resto de sus compañeros, facilitando su aceptación por parte del grupo. Esta estrategia repercute favorablemente tanto en el rendimiento académico como en las relaciones sociales.

Enseñar a otro es una forma de aprender y facilita el avance cognitivo y el desarrollo de ciertas capacidades, ya que el alumno que hace de tutor tiene que organizar su pensamiento y clarificar sus propias ideas para expresarlas al otro, lo que a su vez le ayuda a tomar conciencia de sus posibles errores o carencias. Sin embargo, es preciso no abusar de esta estrategia, ya que los alumnos superdotados necesitan dedicar tiempo a realizar actividades de enriquecimiento adecuadas a sus capacidades y no a contenidos que ya dominan. También es preciso cautelar que la tutoría no implique siempre trabajar con alumnos que experimentan más dificultades, sino también ayudar a los niños más pequeños o de un curso más bajo.

#### **4.2.5. Los mentores**

Esta estrategia implica utilizar expertos en diferentes ámbitos de conocimiento y de actividad o alumnos universitarios, para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los alumnos superdotados, siendo especialmente útil en el caso de los que tienen talentos específicos. Es un buen método para incorporar personas del mundo exterior a la cotidianeidad de la escuela, y para los alumnos con talentos es un estímulo trabajar con adultos que han tenido éxito en sus respectivos campos profesionales.

El trabajo de los mentores ha de estar relacionado con el currículo de la escuela o con otras experiencias sobre las cuales el alumno pueda construir mayores conocimientos y asegurarse que se haga en profundidad y en un nivel que presente mayores desafíos. Es importante que exista una estrecha articulación entre los docentes y los mentores, de forma que se proporcione una atención educativa adecuada a las necesidades e intereses de los niños. El mentor ha de tener claridad respecto a lo que se espera de él, y el docente ha de conocer el trabajo realizado por el estudiante en las sesiones con el mentor.

### 4.3. La atención a la diversidad y a los alumnos con talento en el aula

La atención a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y ritmo de aprendizaje de los alumnos requiere organizar las experiencias de aprendizaje de forma que todos participen y progresen en función de sus posibilidades. Se trata de que aquellos que tienen objetivos o contenidos distintos a los del grupo de referencia, como es el caso de los alumnos con altas capacidades, no trabajen en paralelo, sino que participen lo máximo posible en las actividades del aula, sin perder de vista sus necesidades educativas específicas (Blanco, 1999).

Es fundamental utilizar una variedad de estrategias metodológicas y experiencias que permitan trabajar determinados contenidos con diferentes grados de complejidad e incluso contenidos distintos, diseñando actividades o proyectos que tengan diferentes grados de dificultad y permitan diversas posibilidades de ejecución y expresión. Es también importante que los alumnos tengan la oportunidad de elegir entre distintas actividades y de decidir sobre la forma de realizarlas. La elección de actividades permite adaptarse a las diferencias individuales y que los alumnos se conozcan a sí mismos como aprendices. En el caso de los alumnos con talento es preciso diseñar actividades de extensión que supongan desafíos, tales como resolución de problemas, proyectos de investigación o respuestas novedosas o imaginativas.

Una estrategia que ha mostrado ser sumamente eficaz, tanto en lo que se refiere al rendimiento académico como al desarrollo social y personal, es el aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo es una estrategia importante en el caso de los alumnos con talento, ya que frecuentemente prefieren trabajar solos. En las estrategias de aprendizaje cooperativo los alumnos colaboran mutuamente en la resolución de una tarea o problema común, aportando cada uno sus conocimientos y experiencias. El aprendizaje cooperativo facilita la autonomía de los alumnos, de forma que el docente puede dedicar más tiempo a aquellos que experimenten mayores dificultades.

La respuesta a las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje también exige una organización flexible del horario y de las actividades que facilite, además, la incorporación de los profesionales de apoyo, cuando sea necesario. En el caso de los alumnos superdotados hay que permitirles que continúen realizando una determinada actividad o proyecto, ya que ellos disfrutan trabajando por períodos largos en tareas que suponen un desafío y que son de su interés, por lo que suelen rechazar las interrupciones obligatorias o continuadas.

La existencia de un buen clima socioafectivo en el aula es un factor crucial para favorecer el desarrollo emocional de los niños y niñas, su proceso de aprendizaje y su participación. En este sentido, es preciso crear un ambiente de respeto, comprensión y valoración de las diferencias, en el que se brinde apoyo a todos los alumnos y se tengan altas expectativas respecto de lo que son capaces de aprender si se les proporcionan las ayudas necesarias. En el caso de los alumnos superdotados es especialmente importante que se sientan aceptados y que puedan compartir sus ideas, dudas y preocupaciones sin que sus compañeros se burlen o sus profesores se inhiban. Por ello, es preciso crear canales de comunicación entre ellos y desarrollar actividades intencionadas que favorezcan el conocimiento mutuo, la aceptación y la cohesión del grupo.

En el caso de los alumnos superdotados o con talentos, uno de los mayores desafíos es el de diseñar actividades y formular preguntas que permitan que estos alumnos utilicen sus habilidades de orden superior, sean creativos y asuman riesgos en su aprendizaje. Las actividades y tareas han de estar orientadas a desarrollar el

aprendizaje autónomo, la curiosidad natural, el pensamiento creativo, el juicio crítico, la autocrítica y autoevaluación, la autoestima y las relaciones personales.

A continuación se señalan algunos ajustes propuestos por Maker (1982)<sup>3</sup> para adaptar los métodos o procesos de enseñanza a los alumnos superdotados o con talento:

- Hacer que las preguntas y las tareas respondan a un nivel más sofisticado de pensamiento, como la aplicación del conocimiento existente a situaciones nuevas, el análisis de situaciones complejas, argumentos para la construcción de modelos, o la evaluación de una situación o idea a través de una variedad de criterios o perspectivas diferentes.
- Hacer preguntas o dar tareas cuyas respuestas sean de carácter más abierto; es decir, que el maestro no insista en una respuesta predeterminada.
- Utilizar una metodología que estimule el razonamiento, la indagación, la reflexión y el descubrimiento, ofreciendo materiales o ideas a explorar con el objetivo de discernir los principios que hay en juego o que están detrás de un hecho.
- Cambiar el ritmo de la instrucción; es decir, pasar rápidamente por las materias más simples e ir más lento en los temas más complejos a fin de permitir su planificación, reflexión y discusión por parte de los alumnos.
- Organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a problemas reales y de actualidad y dirigirse también a audiencias reales, como por ejemplo escribir una carta a una empresa para solicitar información de un producto.
- Estimular la independencia permitiendo que los alumnos determinen parte del programa y promoviendo la autoevaluación, ya que ésta es un componente importante de la metacognición.
- Ofrecer oportunidades para que expresen sus ideas a través de más de un medio, por ejemplo, si se ha escrito un ensayo sobre un tema, intentar dar un mensaje similar en una canción, un gráfico, una dramatización o una simulación grabada de una entrevista.

#### **4.4. El rol del maestro y de los profesionales de apoyo**

El alumno con talento, además de contar con un buen currículo adecuado a sus capacidades e intereses y un equipo multidisciplinario (psicólogo, pedagogo, etc.), necesita contar con un buen profesor, ya que el papel de éste es crucial para proporcionarle una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

El profesor de niños superdotados o con talento no tiene por qué ser superdotado, pero sí requiere una formación específica. La literatura sobre el tema es muy escasa y vaga; la mayoría de estos niños, en buena parte de los países, están inmersos en una educación que no los contempla como sujetos de recursos y ayudas especiales, y es ahí donde radica la falta de información que existe.

---

<sup>3</sup> Citado por Clark, C. y Bruce S. (1998).

Feldhusen (1997) realizó una revisión de las características del profesor en base a diferentes estudios de los autores Bishop, Maker, Hultgren y Seeley, y Witlock y DuCette, en donde se reitera el alto nivel intelectual, conocimiento general amplio y la búsqueda de la excelencia.

Uno de los estudios más amplios (Bishop, 1986)<sup>4</sup> concluye que el profesor de niños con talento puede ser caracterizado por:

1. Alto nivel intelectual.
2. Intereses culturales e intelectuales.
3. Madurez y experiencia.
4. Elevado nivel de logro.
5. Capacidad de ver las cosas desde el punto de vista de sus estudiantes.
6. Bien organizado, ordenado y sistemático.
7. Abierto a las opiniones de sus alumnos.
8. Entusiasta, estimulante e imaginativo.

La adecuada atención de las necesidades educativas de los alumnos superdotados o con talento requiere, además, la intervención de otros profesionales que colaboren con los docentes a dar respuesta a dichas necesidades. La intervención psicopedagógica debería centrarse (Alonso y Benito, 1992) en:

- 1** La elección de programas y actividades curriculares y extracurriculares, tras haber realizado una correcta identificación de los alumnos, considerando la inteligencia, los talentos específicos y la creatividad.
- 2** La orientación y la atención educativa deberán cubrir un marco amplio de terrenos, dado que el enriquecimiento no se puede llevar a cabo sin ayuda y el convencimiento de profesores y padres.
- 3** No deberá centrarse en asumir los contenidos escolares programados para cursos superiores, sino en ampliar, relacionar y profundizar en la información de la que ya dispone el sujeto en ámbitos que sean de su interés. Es decir, optimizar sus estrategias de elaboración y resolución aplicadas a los ámbitos de interés, respondan o no a la programación académica establecida. Con ello se evita que el desajuste con la escuela se incremente, respetando sus motivaciones personales.

El apoyo a estos alumnos se puede brindar a través de profesionales que están en la misma escuela o ubicados en un centro de recursos que atiende a varias escuelas. En algunos países se organizan centros de recursos que prestan servicios a otras escuelas del sector, realizando funciones de identificación y diagnóstico y asesorando a los docentes y familias para que sean capaces de atender las necesidades educativas de estos niños y niñas.

La intervención de los profesionales que realizan funciones de apoyo ha de llevarse a cabo a través de un trabajo colaborativo con los docentes en el que las decisiones se tomen conjuntamente, aportando cada uno sus conocimientos, experiencia y puntos de vista. Estos profesionales, más que trabajar directamente con los alumnos, han de hacerlo sobre todo con los docentes y padres, para que cada vez sean más capaces de optimizar el desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes con talento. También pueden colaborar con la escuela en la definición y puesta en práctica de una propuesta curricular que proporcione una respuesta educativa adecuada a la diversidad de su alumnado, contribuyendo así a la mejora de los procesos educativos y previniendo aquellos aspectos que puedan dificultar que dichos procesos se den en las mejores condiciones posibles. Cuanto más capaz sea una escuela de dar respuesta a la diversidad del alumnado, más fácil será atender las necesidades educativas específicas de los alumnos superdotados o con talento.

<sup>4</sup> Citado por Feldhusen, 1991, p. 547.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, J. y Benito, Y. (1992). "Intervención educativa en niños superdotados". En Y. Benito, *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 219-250). Salamanca: Amarú.
- Blanco, R. (1999). "La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo". En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 411-437). Madrid: Alianza Editorial.
- Clark, C. y Bruce S. (1998). *Educating students with high ability*. UNESCO. Division of Basic Education. Special Needs Education. Paris, France.
- Feldhusen, J. (1997). "Educating teachers for work with talented youth". En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 547-552). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Renzulli, J. y Reis, S. (1997). "The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 136-154). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Sánchez Manzano, E. y Sánchez Cuenca, M. (1990). "Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados". *Revista Complutense de Educación*, 1 (3), 487-497.
- Schiever, S. y Maker, C. (1997). "Enrichment and acceleration: An overview and new directions". En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Southern, W., Jones, E. y Stanley, J. (1993). "Acceleration and enrichment: The context and development of program options". En K. Heller, F. Mönks y A. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 387-409). Oxford: Pergamon Press.
- UNESCO (1998). "Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en 13 países de América Latina". OREALC/UNESCO Santiago, Santiago de Chile.
- Van Tassel-Baska, J. (1997). "What matters in curriculum for gifted Learners: Reflections on theory, research and practice". En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 126-135). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

# La educación de niños con talento en Argentina

*Mariela Vergara*

## 5.1. Las necesidades educativas especiales: marco legal y leyes educativas

En todas las sociedades y a lo largo del tiempo, los observadores han notado que algunos niños parecían aprender rápido, recordar más o resolver los problemas más eficientemente que otros. En una terminología corriente, aquellos niños fueron llamados superdotados. Antes de continuar se hace necesario aclarar el aspecto de la terminología. Si bien existe una variedad de términos que las distintas culturas utilizan para nombrarlos –genios, talentosos, superdotados, sobredotados, brillantes, etc.–, en Argentina las denominaciones más usadas son superdotado, talentoso y alta capacidad, utilizándose los dos últimos como sinónimos. Para superdotado y talentoso existen dos posturas: una de ellas diferencia al superdotado como aquel que demuestra una alta habilidad intelectual general, alcanzando un desempeño académico parejo por encima de la media, definiendo al niño talentoso como aquel que demuestra una alta habilidad específica, tanto académica como artística, es decir alcanzan un destacado rendimiento en un área (por ejemplo, talento artístico, lingüístico, matemático, etc.). La otra postura utiliza el término talentoso para definir tanto a aquel que demuestra una alta habilidad intelectual general como al que alcanza una alta habilidad en un área específica<sup>1</sup>.

En la República Argentina es a partir de 1992, con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1993), cuando se contempla por primera vez la educación de los niños con alta inteligencia. Ninguna ley educativa vigente con anterioridad a esta ley había declarado la existencia de niños con talentos académicos ni contemplado su atención. En el apartado de “Regímenes especiales” de dicha ley dice:

“[...] Las Autoridades Educativas Oficiales:

a) Organizarán o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los Establecimientos Comunes para la detección temprana, la ampliación de la formación y el seguimiento de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Cap. VII, Art. 33, 1993).

La reglamentación de esta ley aún está en proyecto en muchas provincias de la República Argentina, sin embargo existen paulatinos emprendimientos sobre esta temática en diferentes lugares del país, aunque no con un criterio unificado desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Las competencias le corresponden a la Dirección de Educación Especial. Según el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires , 1998), ésta es:

<sup>1</sup> Se aclara que en este capítulo el criterio utilizado es el primero.

“[...] un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados. [...] Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”.

La Dirección de Educación Especial es la encargada de:

- Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículo, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social; desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa o de capacitación, en cualquier momento de su vida.
- Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.
- Promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral.
- Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.
- Propiciar la participación activa de los padres, quienes estarán involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

El Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Federal de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (una de las provincias con mayor población en Argentina) han establecido el Acuerdo Marco para la Educación Especial serie A, n° 19. En él está presente una cláusula especial que extiende las competencias de la Dirección de Escuelas Especiales a la temática del niño con altas capacidades:

“[...] las disposiciones del presente Acuerdo Marco se extienden a los alumnos con capacidades o talentos especiales - Art. 33” (Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 1998).

La visión que promueve la educación especial es primariamente integradora. Tiene como objetivo dar respuesta tanto a niños con dificultades como a aquellos con altas capacidades a través de la enseñanza personalizada en el aula común, tomando en cuenta el contexto social del aula y así equilibrar las necesidades educativas especiales con las del grupo a través de las adaptaciones curriculares. Estas adaptaciones están en

manos de los docentes con el apoyo de los equipos profesionales para la educación especial. Son equipos de apoyo de tareas pedagógicas que están conformados por docentes y profesionales de otras especialidades, que se suman de acuerdo a las necesidades, trabajando con modalidades trans o interdisciplinarias.

En la educación de niños con altas capacidades estas adaptaciones se promueven dentro del marco de la estrategia educativa de enriquecimiento, que consiste en la adaptación curricular individual para la ampliación y profundización de los contenidos del currículo. A partir del Acuerdo Marco para la Educación Especial surgen diversas circulares generales que tienen por finalidad socializar entre los profesores materiales relacionados con la atención de alumnos con altas capacidades.

La Dirección de Educación Especial, organismo de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, incluye dentro de sus proyectos el de la atención de alumnos con talento. Surge una figura educativa nueva: la maestra integradora. Hasta el momento, la educación especial contaba con la figura de la maestra recuperadora para asistir al alumno con déficit, trastornos y problemas de aprendizaje dentro del aula común. La maestra integradora es aquel profesor/a que se encargaría de integrar al alumno superdotado y/o talentoso en el aula común a través de las adecuaciones y ampliaciones curriculares. Cabe aclarar que su presencia no es permanente si no se establece la periodicidad y disponibilidad desde la Dirección de Escuelas Especiales.

## **5.2. Identificación de niños con talento en Argentina**

La identificación del alumno con talento es un tema muy complejo y al mismo tiempo controvertido. Esto se debe a que, si miramos el ámbito escolar, cuando se habla de alumnos superdotados o talentosos se sobreentiende que se está haciendo referencia a aquellos que han manifestado de manera clara su alta habilidad y capacidad excepcional a través de altos rendimientos escolares. Pero, en realidad, estos alumnos sólo constituyen un tercio de la población “superdotada”, y son precisamente los que tienden a ser identificados.

Es importante subrayar que sólo una tercera parte tiene la posibilidad de ser identificada, otro tercio pasa desapercibido y el resto presenta dificultades disruptivas en las clases. El plantel docente de las distintas escuelas, tanto públicas como privadas, espera que todo niño con talento tenga la conducta típica de ese primer tercio, y esto es un primer mito que actúa en contra de la posible detección. Ese segmento es precisamente aquel que, al estar adaptado al sistema educativo, no presenta mayores dificultades y se convierte en los alumnos destacados del aula o, en el peor de los casos, pasan desapercibidos como uno más de los niños promedio.

Dentro del contexto educativo, lo ideal sería que tanto los profesores como el equipo profesional escolar tuvieran proyectos de detección de niños o adolescentes potencialmente superdotados y talentosos, a través de inventarios, cuestionarios y test de inteligencia reconocidos internacionalmente. En todas las escuelas de los distritos escolares aún no se ha apuntado la realización de rastreos para la detección de niños superdotados y talentosos en forma colectiva y generalizada.

A partir del gran paso dado en 1998, con el Acuerdo Marco para la Educación Especial, es necesario llevar a cabo una capacitación continua sobre este tema para alcanzar un buen nivel de concienciación, tanto de los docentes como del personal de los equipos de orientación escolar (enseñanza pública) o de los gabinetes psicopedagógicos escolares (enseñanza privada), integrados ambos por psicólogos y psicopedagogos, y a partir

de allí poder utilizar instrumentos de detección con toda la población escolar de un ciclo o año (Poder Ejecutivo. Provincia de Buenos Aires, 2000).

Es pertinente remontarse al inicio de la difusión de este tema en Argentina y hacer una breve cronología relacionada con las formas de detección e identificación, para que de esta forma el lector comprenda el camino que desde 1991 ha recorrido el país en el tema de la superdotación, hasta llegar a la situación actual. En 1991 se crea en Buenos Aires la Asociación de Padres Apoyo a la Creatividad y el Talento (ACT), una asociación sin fines de lucro que tiene como finalidad agrupar a padres de niños talentosos para que, en conjunto, puedan impulsar la acción permanente de informar a padres, docentes y autoridades sobre la existencia, problemática y métodos de ayuda y apoyo a padres e hijos de estas características, impulsando también una respuesta de enseñanza adecuada a las necesidades educativas especiales de sus hijos. Al año siguiente, esta asociación funda en la ciudad autónoma de Buenos Aires el primer colegio integrador de la República Argentina para niños talentosos y promedio. Este colegio, llamado Instituto Creatividad y Talento (ICT), ofrecía nivel inicial (sala de 4 y 5), educación general básica y, durante unos años, también tuvo abierto un nivel secundario con la misma orientación. Este instituto funcionó desde el ciclo lectivo 1993 hasta fines del de 2002, teniendo que cerrar sus puertas por dificultades económicas y la ausencia de apoyo gubernamental a este proyecto educativo especial. Dicho proyecto de enseñanza integradora y personalizada respetaba el derecho a tener una mejor educación, favorecía el enriquecimiento afectivo de los talentosos y el progreso intelectual de los promedio, por la sola presencia y estímulo de los talentosos; promovía cambios profundos en el sistema de enseñanza y aprendizaje en la escuela común, y estimulaba el respeto del crecimiento mental de los chicos en su infancia y en su adolescencia.

El proyecto consistía en la presencia en el aula, como máximo, de 12 alumnos, donde los docentes, especialmente preparados para la enseñanza, impartían un currículo abierto y flexible en el desarrollo de los temas con un método equilibrado entre las inquietudes de conocimiento del grupo y el plan global propuesto. El profesor utilizaba el programa en espiral, planes de temas que volvían sobre sus pasos pero marchando hacia niveles cada vez más altos de complejidad. Además, implementaba recursos variados para profundizar los temas, investigar o crear con libertad, sin límites de contenidos individuales e interdisciplinarios. Y todo ello, además, con flexibilidad horaria.

En este proyecto no se identificaba previamente a aquellos niños que ingresaban al colegio debido a su postura integradora y personalizada. Era el docente quien realizaba, en el momento del inicio escolar, una evaluación en aula que le permitía conocer en qué nivel de conocimientos y razonamiento se encontraba ese niño/ adolescente, para, a partir de ahí, trabajar con el alumno respetando sus necesidades educativas especiales. Este colegio fue pionero en nuestro país en la enseñanza de niños con talento.

En el mismo año en que se funda la Asociación ACT se crea la Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad (Fundación ETC). La actividad de la fundación estuvo dirigida desde el comienzo a considerar los siguientes aspectos: capacitación docente y profesional, identificación, evaluación y tratamiento de niños y adolescentes con altas capacidades, asesoramiento y apoyo a la familia de estos niños. Desde el inicio de sus actividades hasta la fecha trabajó conjuntamente con la Universidad CAECE (Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas), ofreciendo talleres de enriquecimiento para adolescentes, aportando el trabajo fecundo de profesores de esa alta casa de estudios en las áreas de matemática e informática. Esta fundación realiza desde entonces la identificación de niños superdotados y talentosos. Esta identificación consiste en una entrevista a los padres y otras

con el niño para determinar su superdotación, sus talentos o áreas de habilidades. El material específico utilizado no se ha editado para su difusión, pero sí se sabe que utilizan test de inteligencia reconocidos a nivel mundial. Tanto la Fundación ETC como la Asociación de Padres ACT y el Instituto Creatividad y Talento, a lo largo de estos años han promovido la difusión de este tema en medios gráficos y televisivos y, por supuesto, en la comunidad educativa a través de charlas, conferencias y participación en congresos a nivel iberoamericano.

Hacia 1993 se funda el Colegio Norbridge, también en la ciudad autónoma de Buenos Aires, que en un principio era un colegio exclusivo para niños superdotados y talentosos, pero hace unos años abre sus puertas a toda la población estudiantil.

En este colegio se tiene un conocimiento de los niños, antes de su ingreso, a través de baterías diagnósticas, tanto de inteligencia como de aspectos socioemocionales, y a partir de sus resultados se agrupa a los alumnos por niveles de habilidades e intereses, conservando la disposición de años exigida por la educación general básica. También se ofrece la posibilidad de cursar el nivel polimodal (secundario) en forma acelerada, terminando antes y pudiendo ingresar tempranamente en la universidad.

Como este colegio se fundaron otros: en la provincia de Mendoza, el Colegio San Bernardo de Claraval, cuya población son alumnos con altas capacidades y talentosos; en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, el Colegio Vera Peñalosa, que tiene un programa especial de atención a niños superdotados y talentosos; en la ciudad de Rada Tilly, provincia de Chubut, el Colegio Everardo de Casa Tilly, que utiliza la psicología neurocognitiva como base para el desarrollo de sus programas educativos, tanto para niños promedio como talentosos y superdotados. Este último emprendimiento tuvo y tiene la colaboración de miembros del Colegio San Bernardo de Claraval, antes mencionado. Así, paulatinamente, el número de proyectos sobre el tema en la educación privada va creciendo.

Continuando con la cronología, en el año 2000 se funda el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (CEDAP, 2000), en la ciudad de Buenos Aires, cuyos objetivos son: identificar a niños y jóvenes superdotados o talentosos, realizar orientación escolar a los institutos o colegios regulares a los cuales asisten los niños y adolescentes identificados, promover la implementación de la dinámica de enriquecimiento y la aceleración (en aquellos casos en que se considere pertinente) en el aula común, como estrategias educativas para abordar a los alumnos con necesidades educativas distintas y difundir la temática en los ámbitos educativo, profesional y familiar. Este último objetivo se concreta en la oferta de cursos, seminarios a padres, docentes y profesionales, no sólo presencial, sino en la modalidad a distancia, con el objetivo de que la difusión de esta temática no alcance sólo los límites de la capital y suburbios, sino que se extienda a todo el país. Además, este centro ofrece talleres de creatividad y de investigación a niños con altas capacidades y grupos de autoayuda para personas con hijos de estas características.

El rastreo e identificación de posibles niños con alta capacidad es una tarea que ha de implementarse siguiendo una estrategia y pautas muy claras. Como se ha mencionado, aún no existen proyectos de detección aplicados a toda la población escolar en un determinado nivel o año. A la hora de la detección, son los padres del niño los que más contribuyen, ya que, en un alto porcentaje, son ellos los que mejor captan las altas habilidades de sus hijos e incluso pueden darse cuenta de las diferentes actitudes hacia el aprendizaje que presenta el niño en su casa y en la escuela. Es así como deciden la consulta privada o el planteamiento del tema en el ámbito escolar.

Con frecuencia, los profesionales dentro del ámbito educativo privado derivan a consulta privada a los padres y al niño cuando surge un determinado problema de conducta, de socialización o de adaptación. Como no hay una política de detección en la mayoría de los colegios no especializados, este proceso se lleva a cabo por especialistas en consulta privada de la Fundación ETC, de CEDAP o por profesionales independientes a través de lo que se denomina proceso psicodiagnóstico. Habitualmente, los docentes del ámbito educativo público, en las mismas circunstancias, tienen como recurso remitir al niño al equipo de orientación escolar, integrado por psicólogos y psicopedagogos. Una escuela por distrito alberga, dentro de su capacidad edilicia, a dicho equipo. Otro recurso es la remisión al hospital público, en donde un grupo de profesionales de psicología y pedagogía atiende al niño o adolescente, realizando la evaluación que consideren pertinente, según el caso.

El hospital público es muy utilizado en lo que respecta específicamente a la evaluación requerida por la Dirección de Escuelas y solicitada por el colegio al que asiste el alumno, para un posible ingreso temprano a la educación general básica (primer grado de EGB). Tanto psicólogos como psicopedagogos del equipo de orientación escolar, del hospital público o de centros privados de atención especializada o no en superdotación, utilizan diversos instrumentos para la evaluación intelectual y socioemocional. El punto de dificultad a trabajar y mejorar es la presencia de muchos profesionales (sin exclusividad de ningún ámbito) que no conocen las posibles consecuencias escolares debidas a la ausencia de una atención adecuada a las necesidades educativas especiales de estos alumnos. En consecuencia, suelen no considerar la superdotación intelectual como posible causa de los problemas que presenta el niño en el ámbito escolar. Inevitablemente, en este punto también se necesita que las universidades, tanto públicas como privadas, tomen en cuenta este tema y lo puedan transmitir a sus alumnos en las carreras de pregrado.

La Universidad del CAECE, en la ciudad autónoma de Buenos Aires, ha sido la primera y única hasta el momento en ofrecer un programa de postgrado para profesionales sobre superdotación que permitirá contar con recursos humanos capacitados para el ejercicio profesional, la investigación y la optimización de niveles académicos y científicos.

En las evaluaciones que se realizan en lugares especializados –centros, fundaciones o colegios– se parte de la evaluación de las características y pautas evolutivas del niño, obtenidas a través de una anamnesis realizada a los padres. Éstos pueden aportar información muy importante sobre el desarrollo evolutivo de su hijo, su historia y desempeño escolar, y sobre el contexto familiar. Luego, se realizan sucesivas entrevistas al niño, donde, a través de pruebas psicotécnicas, observaciones y horas de juego diagnósticas, tanto el psicólogo como el psicopedagogo terminan por confirmar o no la posible superdotación. Dentro de esta serie de instrumentos, las pruebas individuales de inteligencia ocupan un lugar importante. A pesar de las controvertidas opiniones que encontramos hacia ellas, son los únicos instrumentos estandarizados y validados para medir la inteligencia con los cuales contamos por el momento. Las que se utilizan comúnmente son: el test de matrices progresivas de Raven en sus diferentes escalas (coloreada, para adultos y avanzada); las escalas de Wechsler, tanto el WPPSY (escala de inteligencia Wechsler para preescolares) como el WISC III-R (escala de inteligencia Wechsler para niños), dependiendo de la edad del niño; la escala de madurez mental Columbia, de Burgemeister, L. H. Blum e I. Lorge, y la escala de aptitudes y psicomotricidad para niños de McCarthy, así como el test de dominós de Anstey.

Si bien existen otros instrumentos, éstos son los disponibles y más difundidos en nuestro país. Estas escalas nos permiten detectar superdotación y aptitudes académicas específicas por un rendimiento sobresaliente

en un área determinada, como talento verbal, lógico-matemático, etc. Ahora bien, la medición de otros talentos que no son netamente académicos pero que no dejan de ser valiosos, como las aptitudes musicales, las artísticas o las mecánicas, entre otros, se hacen a través de una apreciación cualitativa, no cuantitativa, debido a la carencia de las traducciones de pruebas específicas de aptitudes existentes a nivel mundial, conjuntamente con la carencia de un baremo confeccionado en nuestro país.

En general, se considera muy importante también la exploración de aspectos socioemocionales a través de test proyectivos gráficos, precisamente por las disincronías que habitualmente presentan los niños con superioridad intelectual. La creatividad es un componente esencial que debe ser valorado, tanto para la identificación de niños superdotados como para la de otros con talento creativo. La dificultad es el escaso conocimiento y difusión de estas pruebas y la escasa valoración de este componente como un elemento fundamental para el desarrollo de un comportamiento superdotado. En definitiva, las pruebas de las que se dispone –el test de pensamiento creativo de Torrance y el test de creatividad de Saturnino de la Torre– terminan siendo utilizadas únicamente en los centros especializados o en algunos de los colegios antes mencionados.

### 5.3. Programas de intervención en niños con talento

En el nivel académico es ampliamente conocido lo esperable para cada año de la enseñanza general básica (EGB es la nomenclatura usada para el nivel primario en la República Argentina, que comprende desde primer grado al noveno), los contenidos de cada año han sido pensados de acuerdo a la edad cronológica de los niños y a las habilidades comúnmente adquiridas dentro de los parámetros normales.

Un niño con altas capacidades se sale de los parámetros normales en sus necesidades educativas y necesita una respuesta distinta a la convencionalmente dada por el ámbito educativo. Luego de la sanción de la Ley Federal de Educación, el país ha tenido experiencias de intervención en niños y niñas con talento de dos tipos:

- 1 Casos en donde se ha implementado la estrategia de aceleración anticipando el comienzo de la escolarización obligatoria, o bien reduciendo la duración de la enseñanza general básica por adelantamiento de cursos.
- 2 Casos en donde se ha implementado la estrategia de enriquecimiento en el aula común.

#### 5.3.1. Estrategia de flexibilización/aceleración

En nuestro país, el Reglamento Escolar de las Escuelas de la Enseñanza Pública (Ministerio de Cultura y Educación de la ciudad autónoma de Buenos Aires, 2000), en su artículo 39, determina la obligación de la inscripción escolar, que “[...] comenzará al cumplirse a los seis años de edad, contados al 30 de junio de cada año, y terminará al cumplirse los catorce años”; es decir, se ubica el corte anual para el ingreso a primer grado de aquellos niños que cumplen seis años hasta el 30 de junio de ese año. Todos los nacidos después de esa fecha deben ingresar al año siguiente.

Para los niños que presentan habilidades intelectuales superiores y su nacimiento se produjo en el mes de julio, ante la solicitud pertinente, se ha producido una excepción a la regla por estar tan próximos al corte y se les ha permitido no realizar el preescolar, pasando al primer año de la educación general básica.

Asimismo, el artículo 127 subraya que sólo “[...] podrán ser rendidos exámenes libres por alumnos que al 30/6 de cada ciclo escolar cumplan: siete años para rendir 2º grado, ocho años para rendir 3er grado, nueve años para rendir 4º grado, diez años para rendir 5º grado, once años para rendir 6º grado, doce años para rendir séptimo grado...” (Ministerio de Cultura y Educación de la ciudad autónoma de Buenos Aires, 2000). Esto no estaría permitiendo la aceleración en forma de salto de grados. Han sido muy pocos los casos en que, como excepción a la regla, se les ha permitido acelerar, es decir saltar un grado luego de demostrar sus conocimientos y habilidades a través de evaluaciones. Que esto se produzca dentro del tercer ciclo de la educación general básica y el polimodal<sup>2</sup> pareciera ser relativamente más factible.

En aquellos casos en que, como excepción, las autoridades educativas permitieron el ingreso temprano a la educación general básica o el salto de grado, se siguieron los siguientes pasos:

- a) El trámite para solicitar la aceleración debe presentarlo el colegio o institución a la que asiste el niño ante las autoridades educativas: Inspección de Dirección de Escuelas, privada o pública según sea el caso.
- b) Si se busca que el niño ingrese tempranamente al primer año de EGB, el trámite debe comenzarse mientras cursa la sala de cuatro años.
- c) Se solicita a los padres del niño que concurran al equipo de orientación escolar que corresponda al distrito escolar al que pertenece la escuela, si es pública, o al hospital público correspondiente también a la zona en la que se encuentra el colegio. Es en uno u otro lugar donde se realiza la evaluación que tiene en consideración las habilidades intelectuales, los logros académicos y el ajuste socioemocional del niño. Con esto se busca que verdaderamente esté preparado, tanto intelectual como emocionalmente, para el ingreso temprano o el salto de grado.
- d) Una vez que termina el período de evaluación, se eleva un informe a la Dirección de Escuelas y la Jefatura de Inspección en psicología del distrito; en esta última se decide la conveniencia de que ese niño en particular acelere.
- e) Para efectuar la aceleración se eligen puntos de transición naturales.

La Dirección de Escuelas Públicas ha preparado proyectos especiales puntuales para adolescentes en el 3er ciclo y en el polimodal, donde se les permite acelerar estos niveles a través de exámenes libres, combinando el curso presencial obligatorio de ciertas materias para que el proceso de socialización no se vea perjudicado.

### **5.3.2. Estrategia de enriquecimiento curricular**

Una de las experiencias de intervención que está empezando a difundirse, aunque mucho más lentamente de lo que debería, es la estrategia de enriquecimiento curricular en la escuela común. La Dirección de Escuelas Especiales de la provincia de Buenos Aires ha colaborado al respecto con la creación de la figura, ya mencionada, de la maestra integradora. Esta nueva figura funciona para la educación general básica y es la encargada de implementar los ajustes curriculares individualizados adaptados a las necesidades propias de cada alumno. El niño se mantiene en el aula con sus compañeros, recibe a la maestra integradora dentro de la misma aula y trabaja con ella en forma “personalizada”. La frecuencia y tiempo de trabajo con esta profesora varía y es determinado por la Dirección de Escuelas Especiales. De este modo se apunta a atender las necesidades educativas del alumno sin separarlo de su grupo de edad y sin sobrecargar su horario lectivo.

<sup>2</sup> En la República Argentina, el sistema educativo consta de nivel inicial (salas 2-3-4-5, obligatoria únicamente la sala de 5), educación general básica (dividida en tres ciclos: 1er ciclo lo constituyen 1º, 2º y 3er año de EGB, 2º ciclo lo constituyen 4º, 5º y 6º año de EGB, y 3er ciclo lo constituyen 7º, 8º y 9º año de EGB), y por último el polimodal (1º a 3er año). El siguiente paso es el ingreso a la universidad.

La adaptación de la enseñanza a las capacidades de los alumnos exige la colaboración y el trabajo conjunto del profesor a cargo del aula, la maestra integradora y la consulta al equipo técnico interdisciplinario cuando es necesaria. La docente integradora es la encargada de responder a las necesidades educativas de estos niños, los orienta en la búsqueda de información, aunque ello no implica responder a todas sus curiosidades de modo constante y completo. Este profesor se transforma en un mediador y facilitador del proceso de aprendizaje. Cuando no está presente dicha maestra, el niño trabaja con material que parte del mismo punto que sus compañeros, pero el cual ha sufrido modificaciones en su contenido.

Se alienta que tanto el profesor a cargo del curso como el docente integrador promuevan el autoentendimiento y la aceptación, ayudando a todos los niños a apreciar las diferencias individuales. El resultado que se obtiene al compactar y extender el currículo es un alumno que está activamente motivado, involucrado en su aprendizaje, estimulado al aprendizaje independiente y activo, que deja de estar aburrido y pasa a preocuparse por la calidad de sus trabajos y, lo que es mejor, es un niño que está a gusto consigo mismo y con los demás.

Los colegios privados no cuentan con esta figura, y es el docente a cargo del curso el que prepara las adaptaciones y ampliaciones curriculares, con el apoyo del gabinete psicopedagógico escolar, para el niño. Cuando el enriquecimiento se sostiene en forma metódica a lo largo de los cursos y se implementa en forma adecuada, ha demostrado ser de gran efectividad.

La estrategia de enriquecimiento ha sido implementada en el Colegio Alemán Ciudad Jardín, en la provincia de Buenos Aires, con un niño que ingresaba en el año 2001 a primer año de EGB. Se sostuvo durante los ciclos lectivos 2002 y 2003 y se proyecta su consecución hasta la finalización del tercer ciclo de EGB. En este caso, ha sido la figura de la maestra a cargo del grado la encargada de las adaptaciones y ampliaciones curriculares, con la colaboración del Centro para el Desarrollo del Alto Potencial, que presta orientación mensualmente.

El Colegio del Solar de Bahía Blanca, en Buenos Aires, ha implementado con dos de sus alumnos en el ciclo 2003, cursando en ese ciclo 2º año, la estrategia de enriquecimiento; esta vez sí con la participación de la maestra integradora. A esto se suma que a uno de esos niños, debido a su desempeño destacado en matemáticas, se le permitió la aceleración, obteniendo el paso a tercer año de EGB en esa asignatura. Ambos alumnos estaban cursando inglés en un nivel no bilingüe y se les permitió el paso al nivel bilingüe, obteniendo muy buena respuesta por parte de ellos y un rendimiento superior al de sus pares cronológicos en ese mismo curso. Cabe aclarar que el colegio, en el año 2000, presentó ante las autoridades educativas el trámite de ingreso temprano a EGB para uno de estos niños, recibiendo en su oportunidad una respuesta afirmativa. Como resultado, ese alumno fue promovido de sala de cuatro años a primer grado de EGB.

En el Saint Paul's College (colegio bilingüe), a un alumno de segundo año de EGB, identificado con talento para las matemáticas, se le permitió saltar de año en esta asignatura y, en consecuencia, cursó matemática para tercero. En el Saint Mattheus's College, de la ciudad autónoma de Buenos Aires, a un niño que cursaba sala de tres años en el ciclo lectivo 2003, e identificado como superdotado, se le realizaron las adecuaciones y adaptaciones curriculares pertinentes de acuerdo a sus habilidades y áreas de interés.

Éstos son algunos ejemplos de casos en donde se han implementado tanto la estrategia de enriquecimiento como de aceleración, estando prevista su continuidad en los ciclos lectivos subsiguientes. Cada uno de estos casos es sometido a la correspondiente evaluación anual entre los directivos, el equipo docente y el de profesionales, la Inspección de la Dirección de Escuelas y el apoyo y seguimiento de CEDAP. De la evaluación ha surgido que todos y cada uno de los casos ha respondido muy positivamente a las distintas modalidades de intervención en el aula como respuesta a las necesidades educativas especiales de cada uno de los niños en cuestión.

#### **5.4. Investigaciones realizadas en Argentina**

Son muy escasas las investigaciones que en este momento se están realizando sobre el tema del talento y la superdotación en la República Argentina. Existe un emprendimiento independiente sobre el tema sin la intervención de organismos gubernamentales, aunque sí con el apoyo de algunos de ellos, sobre todo para la difusión del tema en el ámbito educativo. Este emprendimiento está a cargo del Centro para el Desarrollo del Alto Potencial; consiste en una investigación sobre creatividad en niños con altas capacidades. Su objetivo es determinar si la creatividad puede ser estimulada en alumnos de distintas edades, de tal manera de poder formar, en un ámbito educativo preparado, estudiantes más creativos.

Se decidió que la investigación abarcara dos períodos lectivos. El primero, de marzo a diciembre de 2003, y el segundo, de marzo a diciembre de 2004. En la actualidad se ha finalizado el primer período y está en proceso la evaluación de los datos obtenidos por la misma.

Como modalidad de investigación se decidió utilizar la de talleres que facilitarían la observación y el estímulo de la creatividad. Estos talleres tienen frecuencia semanal, con una duración de dos horas.

La población seleccionada ha sido de dos grupos de edad: uno entre cuatro y seis años, y otro entre siete y diez. Los niños sido evaluados e identificados como superdotados por CEDAP o por profesionales independientes. La evaluación para la identificación tuvo en común los siguientes test: Test de escala coloreada de Raven para ambos grupos. Fueron considerados niños con alta capacidad aquellos que alcanzaron o superaron el percentil 95 de esta prueba. A esto se sumó la administración del WPPSY para los niños de 4 y 5 años, y entre 6 y 10 años se administró el WISC III. Para esto se consideró fundamental que tuvieran en todos los subtest un rendimiento por encima a lo esperable a su edad cronológica en dos o más años, alcanzando o superando el percentil 95.

En primera instancia se evalúa la creatividad preexistente en los dos grupos de niños antes del inicio del taller, a través de dos test que evalúan la creatividad: test de pensamiento creativo de Torrance y el test de creatividad de Saturnino de la Torre.

En segunda instancia se estimula, por medio de los talleres, conductas creativas con el objetivo de desarrollarlas a través de juegos, construcciones, tormenta de ideas, juegos de ingenio, creaciones con material de desecho, etc.

En tercera instancia, en diciembre de 2003, y junto con la finalización del taller hasta el próximo ciclo lectivo, se evaluó la creatividad con los mismos test utilizados en marzo de ese año. A partir de los resultados se hizo un estudio comparativo. El mismo procedimiento que se siguió en el ciclo lectivo 2003 se mantendrá en el de 2004.

Otra investigación que está en curso de preparación es el Proyecto de Identificación Temprana de Niños con Altas capacidades en instituciones escolares, tanto públicas como privadas. Se estima que se realizará en el segundo semestre de 2004 y estará a cargo de CEDAP, con el apoyo de la Jefatura de Gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires y de la Dirección General de Cultura y Educación Provincial bonaerense. Los objetivos son:

- Conocer la relevancia estadística de la cantidad de niños con altas capacidades en nuestro país.
- Concienciar a la población docente sobre esta temática a través de cursos de capacitación para la detección y futura implementación en el aula de la estrategia de enriquecimiento a través de ampliaciones, extensiones del currículo o enriquecimiento instrumental.
- Intervenir sobre aquellos alumnos puntuales detectados, producto de la investigación tanto con la estrategia de enriquecimiento como con la aceleración total o parcial (asignatura o materia), dependiendo la elección de uno u otro de los análisis de cada caso en particular en los diferentes centros educativos.

Se apunta a incluir escuelas de distintos medios socioculturales para hacer una muestra más representativa de la población y poder detectar a los niños superdotados intelectualmente y a los talentosos en áreas específicas en todas las clases sociales.

## **5.5. Importancia social de atender en el país a los niños con talento**

Durante muchos años, en Argentina todo niño/a o adolescente que presentaba mayor facilidad para aprender, conocimientos más elevados que sus compañeros sobre un tema, razonamientos fuera de lo común o una elevada aptitud en un área, debía esperar que sus compañeros de clases cumplieran con las expectativas esperadas para todo el grupo, perdiendo ese tiempo en la institución escolar, ya que no era utilizado para un real aprendizaje según sus propios parámetros.

En todo el país, a partir de 1992, con la sanción de la Ley Federal de Educación, en la cual por primera vez se contempla la existencia de alumnos con capacidades o talentos especiales, se inició un camino de concienciación y atención a estos niños con necesidades educativas diferentes a la media de la población. Si bien la sanción de esta ley constituye sólo el primer paso, de una serie de medidas necesarias subsiguientes, es un punto de inicio importante y que acompaña un movimiento común a la mayoría de los países de Latinoamérica del finales del siglo XX y comienzos del XXI. Evidentemente, se está apuntado a la educación para la diversidad atendiendo a cada ser humano en sus necesidades particulares de enseñanza, dejando paulatinamente de lado la docencia tendiente a homogeneizar para pasar a la educación de lo heterogéneo, con el respeto de los escolares que esto implica.

Se ha descrito a lo largo de este capítulo aquello que se ha puesto en práctica desde el año 1992. Hoy, cuando han transcurrido más de diez años desde la sanción de la ley, podemos decir que Argentina ha avanzado, pero no al paso que se hubiera deseado. Diferentes instituciones educativas se han dado cuenta que los niños con altas capacidades son una realidad que no podemos seguir ocultando y que es preciso atender. Lamentablemente, estas instituciones son en su mayoría privadas. Los tiempos y recursos de la educación pública son mucho más lentos y aún no se ven emprendimientos claros y concretos que se hayan puesto o se vayan a poner en práctica en forma generalizada orientados hacia la atención a la diversidad dotada. Queda mucho camino por recorrer y

necesitamos el compromiso de las autoridades educativas (inspectores jefes e inspectores de área, directores de escuelas y personal docente) para que lleven a la práctica lo que la ley, la reglamentación y las circulares disponen y sugieren. También es necesario el compromiso de las autoridades educativas más altas (ministro de Cultura y Educación, secretarios, subsecretarios, directores de las entidades, de Direcciones Generales de Cultura y Educación, tanto nacionales como provinciales) para que promuevan la concienciación, capacitación e implementación de estrategias para abordar esta realidad educativa emergente.

## 5.6. Hacia una perspectiva futura

Sería muy positivo que la República Argentina, en los próximos años, pudiera:

- Lograr una política educativa comprometida con esta temática, donde cada institución, pública o privada, pudiera instaurar la programación de tiempos, espacios y recursos para la detección de los alumnos potencialmente superdotados y talentosos, ya sea al nivel de ciclos o años, y sostenerlo como política educativa de atención a la diversidad.
- Implementar el proceso de identificación desde las propias escuelas para intentar disminuir el número de alumnos que, teniendo potencialidades, quedan sin identificar.
- Que las autoridades tengan en cuenta la importancia del reconocimiento de talentos singulares en edades tempranas y en el primer ciclo de escolaridad obligatoria para poder iniciar una intervención educativa adecuada y a tiempo de las potencialidades, intereses, capacidades y altas habilidades cognitivas.
- Una vez alcanzado ese punto, promover proyectos escolares para los alumnos superdotados o talentosos identificados.
- Finalmente, y no por estar en último lugar deja de ser primordial, fomentar programas de capacitación docente junto con la incorporación de esta temática en el estudio de profesorado, así como en las carreras de Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Psicología.

## Referencias bibliográficas

CEDAP (2000). Centro para el Desarrollo del Alto Potencial. <http://www.cedalp.com> Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Consejo Federal de Cultura y Educación (1998). Documento para la concertación, serie A, n° 19: *Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Servicios Generales, Departamento Impresiones.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1993). *Ley Federal de Educación. Pacto Federal Educativo*. Buenos Aires: Departamento Impresiones.

Ministerio de Cultura y Educación de la ciudad autónoma de Buenos Aires (2000). *Reglamento Escolar de las Escuelas Municipales de la Ciudad de Buenos Aires* (Resolución S. Ed n° 626/980). Buenos Aires: Ediciones UTE.

Poder Ejecutivo. Provincia de Buenos Aires (2000). *Circular General n° 8*. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Servicios Generales, Departamento Impresiones.

## Talleres de creatividad y de investigación. Su modalidad y dinámica

Los talleres de investigación y los talleres de creatividad son recursos utilizados por el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial que tienen como objetivo estimular la actitud investigativa y la creatividad en niños identificados como superdotados o talentosos en áreas específicas. Estos talleres están dentro de la estrategia de enriquecimiento extraescolar.

Los requisitos de admisión son: niños/as identificados como superdotados o talentosos en áreas específicas, alcanzando o superando el percentil 95 en el test de Raven y alcanzando o superando un CI de 130 en la escala de inteligencia Wechsler para preescolares (WPPSY) o la escala de inteligencia Wechsler para niños (WISC III-R). Y en el caso de los talentos académicos específicos, alcanzar o superar el percentil 95 en subescalas de aptitud (por ej. para el talento matemático, una alta aptitud numérica; para el talento verbal, una alta aptitud el lenguaje).

A partir de la identificación de las características de cada niño (habilidades e intereses), se forman grupos subdivididos por edades: un grupo con niños de nivel inicial entre cuatro y cinco años (o cumplidos seis pero luego del 30 de junio de ese año), otro grupo con niños/as del primer ciclo de la educación general básica (entre seis y ocho años) y un último grupo con niños/as del segundo ciclo de la educación general básica (entre nueve y once años). Dependiendo de sus intereses, estos niños participarán del taller de creatividad o en el de investigación.

Los talleres tienen la duración del ciclo lectivo en Argentina, es decir desde marzo hasta la segunda semana de diciembre. Su frecuencia es de una vez por semana, con dos horas de duración. Cada taller cuenta con un coordinador de grupo, que es un psicólogo o un psicopedagogo, y un número de niños no mayor de diez. En ambos talleres se suelen propiciar tanto el trabajo grupal como el individual, dependiendo de la actividad propuesta.

### Taller de creatividad

En el taller de creatividad se pretende fomentar esta función a través del juego, porque se considera que éste contribuye al desarrollo de la imaginación y los conocimientos de los niños/as y a su socialización. El juego es fuente de procesos motivacionales, tales como la motivación intrínseca y de logro, y un vehículo para el desarrollo de estructuras abiertas, flexibles y cambiantes de pensamiento, sustentadas en estrategias ejecutivas, de planeación y metacognoscitivas.

Además, se considera que la actividad lúdica favorece el clima para la creación, en la medida en que, por medio de ella, se fomente una atmósfera de libertad para valorar el propio mundo con unos ojos no cotidianos y se disfrute con el propio proceso de crear.

Para crear una atmósfera de este tipo es necesario:

- Ser un modelo de creatividad para los niños/as.
- Mostrar aprobación ante lo inusual.
- Respetar a cada individuo con sus similitudes y diferencias.
- Tolerar la ambigüedad y el desorden, evitando toda crítica.
- Permitir la tendencia a la complejidad, fomentar la productividad de ideas.
- Generar una atmósfera de aceptación del error durante el juego.
- Crear un clima de confianza y seguridad.

Existen una serie de reglas de convivencia que el coordinador construye con cada grupo una vez iniciado el año. A partir de ahí, el coordinador propone un primer juego al grupo, describiendo el mismo así como los materiales a utilizar. En cada taller se suelen realizar entre tres y cinco, que pueden estar o no relacionadas entre sí. Una vez terminado cada juego, el coordinador propicia en el grupo un diálogo sobre el mismo. El objetivo es que el jugador sea consciente del qué, cómo, por qué y para qué lo hizo, y que las habilidades trabajadas pueden transferirse a otros ámbitos fuera del taller.

El progreso de las habilidades de los alumnos se trabaja mediante la zona de desarrollo próximo. En consecuencia, se considera que la enseñanza se puede adelantar al desarrollo y conducirlo. Aquello que el niño/a puede hacer hoy solamente con ayuda de un adulto en la actividad lúdica, luego podrá hacerlo por sí mismo.

Se parte al inicio del año con juegos de iniciación que tienen como objetivo permitir que cada uno de los participantes se conozcan mutuamente, se integren y se desinhiban. Y a partir de allí se utilizan:

- Juegos de análisis general (promueven la discusión amplia de diversos temas).
- Juegos para desarrollar habilidades de pensamiento.
- Juegos de comunicación (apuntan a la reflexión de la importancia y necesidad de lograr una buena comunicación).
- Juegos de organización y planificación (apuntan al trabajo cooperativo, interdependiente, buscando lograr eficiencia en la ejecución).
- Juegos de liderazgo (tienen la finalidad de potenciar el desarrollo de posibles líderes).
- Juegos de creatividad (favorecen el desarrollo de la fluidez, flexibilidad, originalidad, planteamiento y redefinición de problemas y elaboración).

A modo de ejemplo se cita un juego ofrecido al grupo de niños de entre nueve y once años:

### **Fábulas**

*Objetivo del juego:* Contribuye a que los niños/as adquieran conocimientos sobre determinados temas y estimula la originalidad de pensamiento.

*Descripción del juego:* Se dan a los niños/as fábulas, se preparan de tal manera que les falte la parte central o el final. El objetivo es que ellos redacten la parte faltante para luego establecer un diálogo sobre cada fábula y comentar la moraleja.

*Fábula 1:* “El labrador y sus hijos”

Hallado en trance de perder la vida, un labrador quiso que sus hijos adquirieran experiencia en agricultura, para ello les dijo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Los hijos, imaginándose que había escondido un tesoro bajo tierra, después de su muerte buscaron y no encontraron allí ningún tesoro, pero cuando comenzaron a cultivar la viña les dio muchos frutos centuplicados.

*Respuesta de la fábula 1*

“Hijos míos, voy a dejar este mundo, pero busquen bien lo que he escondido en mi viña y encontrarán cuanto poseo”.

*Enseñanza:* El verdadero tesoro para los hombres se encuentra en el trabajo.

### **Taller de investigación**

El propósito en estos talleres es desarrollar la actitud investigativa, las habilidades de pensamiento, la organización y planificación, y el conocimiento de cuestiones científicas a través de actividades lúdicas de aproximación a las ciencias.

Este taller sigue la misma dinámica organizativa que el de creatividad. Sus particularidades son que el aprendizaje ocurre en un ambiente natural, más que en uno estructurado artificialmente; de la misma manera que los científicos “miran la naturaleza” cuando intentan resolver ciertas cuestiones particulares. Se parte de una estimulación externa propuesta por el coordinador, sumado a la curiosidad interna de cada uno de los niños/as y a la necesidad de investigar el porqué un fenómeno tiene lugar. Esto lleva a los niños a explorar, a preguntar, a probar con nuevas posibilidades, y así se van encaminando hasta las conclusiones de un determinado fenómeno.

Cada taller se articula en torno a un concepto a explorar. Este concepto puede ser el aire, el magnetismo, la flotación, etc. Y el taller se divide en tres secciones. Una primera donde se presenta un problema y se plantean

hipótesis, una segunda donde se generan las condiciones para demostrar o refutar esas hipótesis, y una tercera en la que se analizan los principios científicos de determinado fenómeno.

A modo de ejemplo se cita una actividad de investigación realizada con el grupo de niños de 4 y 5 años:

### **¿El aire existe?**

*Materiales:* Agua, recipiente de plástico, hoja de papel y vaso de plástico.

#### *Procedimiento*

##### **Primera sección:**

Se aborda si el aire existe con los integrantes del grupo. Se plantea su invisibilidad, su utilidad en nuestra vida cotidiana, el aire como elemento esencial de la vida. Luego, se les pide que piensen de qué manera pueden probar que el aire existe.

##### **Segunda sección:**

- Se llena el recipiente con agua corriente hasta alrededor de los dos tercios de su capacidad.
- Se hace un bollo con la hoja de papel y se la coloca a presión hasta el fondo en el vaso de plástico. (Es importante que el papel permanezca en el fondo del vaso de plástico cuando éste se pone boca abajo).
- Se mantiene el vaso boca abajo y se coloca a presión en el agua rápidamente. (Es importante sostener el vaso bien vertical y que no se incline).
- Se retira el vaso de agua en forma recta y se quita el papel.

##### **Tercera sección:**

Luego de la experiencia planteada se analiza en conjunto lo que sucedió con el papel y por qué esto pudo haber tenido lugar. Y se guía a los niños para que elaboren sus propias conclusiones. A partir de este punto pueden surgir de los mismos pequeños la necesidad de realizar otras demostraciones. De acuerdo a la motivación de los presentes, el coordinador decide continuar con otras experiencias que contribuyen a la comprobación de la existencia del aire o pasa a otras experiencias donde se sigue profundizando sobre este tema.

# La educación de niños con talento en Brasil

*Denise de Souza Fleith  
Eunice M. L. Soriano de Alencar*

## 6.1. Introducción

En las dos últimas décadas se tuvo una mayor conciencia acerca de la necesidad de invertir en programas para los alumnos que presentan aptitudes especiales o que se destacan por habilidades superiores, lo cual se hizo notar en el escenario internacional (Alencar y Fleith, 2001). Muchos países han dado inicio a una política nacional de educación, priorizando una atención especial al superdotado. Además, el término “talento” o “alta habilidad” pasa a ser utilizado con mayor frecuencia como sinónimo de superdotación; el primero, siendo incluso propuesto como una concepción alternativa para la superdotación (Feldhusen, 1995). En el presente capítulo utilizaremos uno u otro término como sinónimos.

En Brasil se observó una tendencia educacional a considerar las diferencias individuales y, por lo tanto, ofrecer oportunidades de aprendizaje en conformidad con las habilidades, intereses, estilos de aprendizaje y potencialidades de los alumnos (Ministério da Educação, 1997). En consecuencia, surgieron nuevos programas para los alumnos talentosos y otros fueron sustancialmente reformulados, mientras que un sinnúmero de ideas erróneas sobre el superdotado y la resistencia a la implementación de programas educacionales siguen estando presentes entre gran parte de educadores brasileños (Alencar et al., 2002). Este capítulo tiene como objetivo delinear una breve reseña histórica acerca de la educación del alumno talentoso en Brasil, describir los métodos más utilizados en el país para la identificación del superdotado, presentar los principales programas y servicios implementados en el área, así como relatar resultados de algunos estudios brasileños sobre el tema. El capítulo finaliza con la presentación de un análisis de las perspectivas acerca de la educación de alumnos con talento en Brasil.

## 6.2. Breve historia de la educación del alumno talentoso en Brasil

El interés por el superdotado creció de una forma acentuada en el país a partir de 1971, cuando se propuso la Ley 5.691 que fijó instrucciones y bases para la educación fundamental y media de Brasil; esta ley, en su artículo noveno, resalta la necesidad de un tratamiento especial no sólo para los alumnos con deficiencias físicas o mentales, también para aquellos que presentaban una habilidad superior. Este artículo especifica que los alumnos que presentasen deficiencias físicas o mentales, los que se encontrasen en atraso considerable a la edad regular de matrícula, como los superdotados, deberían recibir tratamiento especial, de acuerdo con las normas fijadas por los competentes Consejos de Educación.

También en el año de 1971 se celebró el primer simposio sobre el superdotado en el país, congregando a los principales educadores interesados en el tema. Varias fueron las recomendaciones propuestas por los participantes de ese encuentro. Entre ellas se destaca la necesidad de:

- a) Un diagnóstico precoz del superdotado.
- b) Organización de un sistema de educación para el superdotado.
- c) Preparación del personal especializado para atender adecuadamente las necesidades de este grupo.
- d) Adopción de un concepto operativo del superdotado.

Uno de los especialistas que se distinguió en ese simposio fue Helena Antipoff, de origen ruso, que llegó a Brasil en 1929 después de desarrollar estudios sobre la inteligencia y estudiar en Francia y Suiza. En Brasil, esta educadora dio continuidad a sus estudios, con varias publicaciones en las décadas de 1930 y 1940, que llamaron la atención sobre la necesidad de una identificación precoz del superdotado y de servicios educacionales para los alumnos que se destacaban por habilidades y talentos especiales. En 1945, en el Instituto Pestalozzi, en Río de Janeiro, ella reunía pequeños grupos de alumnos con un potencial superior para realizar con ellos estudios sobre literatura, teatro y música. También, en la década del sesenta dio inicio en la Hacienda del Rosario, en el municipio de Ibitité, en Minas Gerais, a un programa de atención al alumno bien dotado del medio rural y de la periferia urbana; este programa fue continuado por su hijo, el profesor Daniel Antipoff, hasta hoy día.

Antes de la década de 1970, muy poco se había descrito acerca de la atención al superdotado en Brasil. Pocos autores hicieron referencia a la necesidad de programas especiales para este grupo. Entre ellos, se han destacado los trabajos de Leoni Kassef, que en 1931 publicó su libro *La educación de los supernormales*, y de Silvio Rabello.

En 1973 fue creado el Centro Nacional de Educación Especial (CENESP), que pasó a dar un mayor apoyo a todas las iniciativas de la educación del superdotado en nuestro país y que patrocinó muchos encuentros de especialistas sobre el tema, como el Simposio de Educación del Bien Dotado, promovido por la Asociación Milton Campos de Desarrollo y Asistencia a las Vocaciones de los Bien Dotados, en 1974; la Semana de Estudios sobre la Educación Especial de Superdotados, en la Universidad Federal de Río de Janeiro, en 1975; y el Simposio sobre Técnicas de Enriquecimiento de Currículos para Superdotados, celebrado en Belo Horizonte en 1975. En 1977 se desarrolló el II Simposio sobre el Superdotado, en Río de Janeiro, y por recomendación de ese simposio fue creada, en 1978, la Asociación Brasileña para Superdotados. Se trata de una organización no gubernamental que tiene como objetivo congregarse y representar a personas asociadas que realicen acciones o que estén interesadas en educar, investigar y atender en el área de altas habilidades/superdotación.

Distintos documentos del Gobierno Federal han presentado las políticas sobre la educación del superdotado y talentoso. Uno de esos documentos, denominado *La hora del superdotado*. Una propuesta del Consejo Federal de Educación, presenta principios básicos de la educación especial, criterios y métodos para la identificación del superdotado, diferentes modalidades de programas, la definición de superdotado propuesta para el país, además de incluir muchas recomendaciones relativas a la atención del superdotado.

La Secretaría de Educación Especial del Ministerio de Educación publicó un nuevo documento presentando las políticas educacionales a nivel federal y directrices para la educación del alumno superdotado y talentoso; en

él se introduce la terminología “altas habilidades”, que pasó a ser utilizada para referirse al alumno superdotado (Ministério da Educação, 1995). De acuerdo con estas directrices, son considerados superdotados aquellos alumnos que presentan notable desempeño y/o elevada potencialidad en cualquiera de los siguientes aspectos, aislados o combinados: capacidad intelectual, aptitud académica o específica (por ejemplo, aptitud matemática), pensamiento creativo y productivo, capacidad de liderazgo, talento para las artes visuales, las artes dramáticas y la música y la capacidad psicomotora.

La Resolución del Consejo Nacional de Educación/Cámara de Educación Básica nº 2, de 2001 (Ministério da Educação, 2001), instituyó las directrices para la educación especial en la enseñanza básica; en el artículo quinto, párrafo III, se define a los alumnos con altas habilidades/superdotados como aquellos que presentan facilidad de aprendizaje, que les llevan a dominar rápidamente conceptos, procedimientos y actitudes. Esta resolución trata, además, de la atención al alumno con necesidades educativas especiales, sugiriendo una mayor flexibilización por parte de las escuelas para las adaptaciones curriculares, métodos de enseñanza, recursos didácticos y procedimientos de evaluación (artículo octavo, párrafo III). En este sentido, el Gobierno brasileño elaboró un documento conteniendo estrategias y orientaciones pedagógicas para la educación de alumnos con necesidades educacionales especiales de la preescuela al 8º año de la enseñanza primaria (educación básica), incluyendo a los alumnos superdotados (Ministério da Educação, 2002).

A pesar de los esfuerzos emprendidos por los órganos gubernamentales, lo que se percibe es que los recursos destinados al área de educación de superdotados son todavía muy reducidos. Muchos cuestionan la necesidad de programas especiales para los alumnos talentosos con el argumento de que éstos son privilegiados y que deben ser dejados de lado a favor del alumno mediano y por debajo de la media; otros consideran de carácter elitista las propuestas educacionales que vengan a beneficiar a los alumnos que se destacan por un potencial superior, por ser el número de alumnos beneficiados por el programa en vigor menor que lo deseable (Alencar y Fleith, 2001).

Lo que ha sido destacado hace más de dos décadas por Pfromm Netto (1979) sigue muy próximo a nuestra realidad actual:

“El problema de la investigación, identificación y educación adecuadas de niños y jóvenes superdotados en Brasil, sólo muy limitadamente logró sensibilizar a las autoridades gubernamentales y la opinión pública, y, a pesar de una u otra iniciativa aislada y de los esfuerzos muy recientes del órgano del Ministerio de Educación con dedicación a la educación especial, todo permanece más o menos en lo mismo de la década del treinta” (pp. 25-26).

Por lo tanto, es urgente un esfuerzo conjunto de toda la sociedad brasileña, especialmente de las autoridades educacionales, para proveer condiciones más favorables en la educación de los talentos y de alumnos que presenten un potencial superior.

### 6.3. Métodos adoptados para la identificación de niños superdotados en Brasil

La identificación de un niño superdotado es un proceso complejo y debe incluir una variedad de procedimientos e instrumentos. La selección de un método de identificación debe estar conectada con la definición de superdotación adoptada por el programa o por el profesional encargado de hacer la evaluación del alumno. Además, la sistemática identificación del alumno superdotado sólo tiene sentido si está conectada a un plano educativo adecuado a estos usuarios. Según Feldhusen (1998), la simple rotulación del alumno como superdotado no tiene valor educacional. Este autor llama la atención hacia la necesidad de que el proceso de identificación sea continuo y elaborado para que se ayude a los alumnos superdotados y talentosos a conocer y entender su potencial.

Hace algunas décadas, en Brasil, el encaminar a niños en programas de atención al superdotado era realizado con base en su puntuación en los test de inteligencia y en el rendimiento académico. Entre tanto, en los últimos años, teniendo en cuenta la discusión y la adopción de nuevos referenciales teóricos en el fenómeno de la superdotación e inteligencia (Renzulli, 1986; Sternberg, 1985), se observa un gradual cambio en la actuación de educadores y psicólogos en el proceso de identificación de alumnos talentosos. Se nota un esfuerzo por parte de los especialistas brasileños en el área de superdotación en llamar la atención de aquellos profesionales para la necesidad de considerar la creatividad y liderazgo como habilidades a ser contempladas en el proceso de identificación, reduciendo el énfasis excesivo en las habilidades intelectuales.

En la literatura producida en Brasil pasó a ser resaltado el uso de múltiples criterios en el proceso de identificación de los alumnos talentosos para que se consideren las informaciones obtenidas de fuentes más variadas, incluyendo tanto al propio niño como también a sus profesores, padres y compañeros, además de aquellas obtenidas por el psicólogo a través del uso de un test. Entre los test psicológicos más utilizados en nuestro país se destacan los de inteligencia (escala de inteligencia Wechsler y el test Raven) y de personalidad. Pocos son los profesionales que hacen uso del test de creatividad, bien sea por el desconocimiento acerca de la dimensión de la creatividad en el fenómeno de la superdotación, o por la dificultad del acceso a los instrumentos. Recientemente, el test de pensamiento creativo de Torrance fue evaluado en Brasil (Wechsler, 2002), siendo, por el momento, el único test de creatividad disponible en el mercado nacional.

También son usadas en el proceso de identificación las escalas de características completadas por el profesor. Por ejemplo, Guenther (2000) presenta una lista de 26 indicadores para la observación en clase. Los docentes son requeridos para que indiquen los alumnos que se destacan en las áreas de lenguaje, de matemática y en las de actividades extracurriculares, si son críticos, originales, estimados por sus colegas e inteligentes. El Núcleo de Apoyo al Aprendizaje de Superdotados, de la Secretaría de Educación del distrito federal, utiliza una versión resumida de las escalas para evaluación de las características del comportamiento de alumnos con habilidades superiores (Renzulli y otros, 2000), que contiene aspectos relativos a la creatividad, aprendizaje, motivación y liderazgo. Delou (2001), también elaboró una lista base de indicadores de comportamientos de superdotación que sirven como parámetros para la observación de alumnos por parte de los profesores.

Los procedimientos de identificación adoptados por el Centro Educacional Objetivo han sufrido modificaciones en los últimos cuatro años. Así, lo que antes se basaba en resultados de test de inteligencia y

nominación de los profesores, ha sido sustituido por la estrategia de autonominación; es decir, los alumnos en que se percibe la presencia de talentos pueden comprometerse en actividades extracurriculares promovidas por el programa. Entre tanto, solamente aquellos que demuestran motivación, creatividad, alto desempeño, además de habilidades especiales, pueden pasar a un nivel más avanzado del programa.

Resulta interesante advertir que generalmente son los profesores quienes orientan a los padres a buscar un psicólogo para que realice la evaluación del niño, o son los propios padres quienes buscan los servicios de este profesional. Lo que parece llamar la atención de educadores y padres es el comportamiento diferenciado de los alumnos talentosos; por ejemplo, facilidad de aprendizaje, intereses no comunes para la edad, vocabulario avanzado y gran cantidad de información sobre un tema. Es importante destacar que muchos mitos sobre el alumno superdotado todavía prevalecen en la sociedad brasileña; por eso, pocos son los alumnos identificados en el país. Es fundamental informar a padres y profesores sobre las características del superdotado y estrategias para la estimulación de su potencial superior, para que tomen conciencia del papel que deben desempeñar en el desarrollo de niños con talento. De la misma forma, se torna fundamental destacar la necesidad que el psicólogo comprometido en la identificación de alumnos talentosos reciba una formación apropiada en el área y que su trabajo sea subsidiado por un referencial teórico consistente y consolidado para orientar adecuadamente a alumnos, padres y profesores.

#### **6.4. Programas y servicios de atención para el alumno talentoso**

La mayoría de los programas para alumnos talentosos desarrollados en Brasil están comprometidos con el enriquecimiento curricular y son implementados en horario diferente al de la enseñanza regular. A continuación se describen algunos de estos programas y servicios.

*Centro para el Desarrollo del Potencial y Talento (CEDET).* Este centro fue fundado en 1993 en Minas Gerais. Su objetivo es ofrecer un programa de enriquecimiento para los alumnos talentosos, teniendo en cuenta la identificación de sus intereses y necesidades educativas, el estímulo de sus habilidades y su desarrollo emocional. En 1996 participaron 644 alumnos de distintas clases sociales; el programa engloba actividades organizadas en tres grandes áreas: a) organización educacional, comunicación y humanidades; b) investigación, ciencia y tecnología, y c) creatividad, habilidades físicas y autoexpresión. Proyectos que son desarrollados bajo la supervisión de un mentor. El programa cuenta con una participación de voluntarios de la comunidad que colaboran en la implementación de las actividades para los alumnos (Guenther, 1995).

*Programa para la Atención al Alumno Superdotado de la Secretaría de Educación del distrito federal.* Este programa fue implementado en la capital del país en 1975. El objetivo del mismo es ofrecer oportunidades para el desarrollo del potencial y talentos de los alumnos identificados, promover su desarrollo social y ajuste escolar, exponer al estudiante a experiencias, materiales e informaciones que el currículo regular no ofrece y presentarle contenidos académicos avanzados y desafiantes. Actualmente, el programa reúne cerca de 600 niños y adolescentes de educación infantil, enseñanza primaria y secundaria que provienen de escuelas públicas y particulares. En este programa se desarrollan actividades relacionadas con el área artística (ej. música, artes plásticas) y/o académica (ej. literatura, matemática, ajedrez, ciencias e informática). El programa cuenta con un equipo formado por profesores, psicólogos y gestores.

*Proyecto Objetivo de Incentivo al Talento.* Entre los programas implementados en la red particular de enseñanza se destaca el desarrollado por el Centro Educacional Objetivo, de São Paulo. Este proyecto tuvo su inicio en 1972 y, en un primer momento, fue implementado en clases especiales para los alumnos que sobresalían por su competencia académica y potencial intelectual. En 1986, este programa pasó a ofrecer una serie de cursos extracurriculares para los alumnos más capaces y talentosos, con el objetivo de desafiar su potencial y estimular al estudiante a utilizar sus propios recursos de una manera creativa respetando su ritmo. Estos cursos son ofrecidos en las áreas de tecnología y humanidades. Cerca de 500 alumnos participaron de este programa en 1998. El proyecto incluye un servicio de asesoramiento para el niño talentoso y sus familias (Cupertino, 1998).

*Programa Especial de Entrenamiento.* Éste es un programa del cual participan alumnos universitarios de diferentes áreas que se destacan por su desempeño académico, motivación para el estudio y habilidades superiores. Fue creado al final de la década del setenta y tiene como objetivos: a) ofrecer una formación académica de excelente nivel, procurando promover la formación de un profesional crítico y actuante; b) promocionar la integración de la formación académica con la futura actividad profesional, y c) complementar la enseñanza de graduación. En la estructura del programa se considera la figura del profesor-tutor, que ordena y supervisa las actividades de hasta 12 universitarios seleccionados entre aquellos que presentan un buen desempeño, potencial, interés y habilidad destacada. Entre las actividades promovidas por el programa se resaltan: seminarios, presentación y discusión de textos, conferencias, organización de jornadas, participación en congresos y preparación de un periódico (Alencar y Fleith, 2001).

*Servicio de Atención Psicoeducacional a padres de alumnos superdotados y talentosos.* Este servicio fue creado en 2002 por el Instituto de Psicología de la Universidad de Brasilia y tiene como objetivos: a) presentar y discutir temas relativos al superdotado, eliminando mitos respecto del mismo y sugiriendo fuentes de consulta; b) dar oportunidades a los padres para que compartan dudas, dificultades y éxitos respecto a la educación de sus hijos superdotados; c) discutir estrategias de estímulo del potencial del alumno superdotado en el contexto familiar, y d) concientizar a los padres sobre la necesidad de acompañar el desempeño de sus hijos superdotados en el contexto educacional. Nueve encuentros son realizados con los padres y los temas discutidos son: mitos sobre la superdotación, desarrollo socioemocional del superdotado, la familia del superdotado, importancia de los límites, autoconcepto, y el papel de familia y escuela en su formación. La metodología utilizada en este servicio compromete la lectura y discusión de textos, relato de experiencias, dinámicas grupales, grupo de discusión, estrategias psicoeducacionales y discusión de videos. Este servicio procura ofrecer a los padres un espacio para la discusión de informaciones sobre la superdotación, cambio de experiencias y orientación de estrategias a ser implementadas en el contexto familiar. Hasta el momento, cerca de 50 familias participan de este servicio.

*Programas especiales para poblaciones.* La preocupación de los niños con talento con pocos recursos económicos ha estado presente en diversos programas en Brasil desde los años cuarenta, cuando Helena Antipoff inició los programas para niños talentosos en Río de Janeiro y continuó en Minas Gerais con grupos de niños menos favorecidos de áreas rurales. Se aprecia que la mayoría de los alumnos admitidos en el programa para los superdotados en el sistema público del distrito federal son de familias pobres y reciben poco estímulo de los padres y del ambiente. Esto también ocurre en los programas implementados en otros estados, como Pará y Espírito Santo. Por el contrario, en el Centro para el Desarrollo de Talento, niños de diferentes clases socioeconómicas son matriculados en programas de enriquecimiento del conocimiento.

En el pasado también hubo propuestas para los talentosos desaventajados económicamente de la enseñanza superior. Pero la mayor parte de estos programas eran interrumpidos debido a un sinnúmero de razones, como falta de soporte financiero por parte del Gobierno, dificultades financieras de las organizaciones que daban soporte al programa, o falta de dirección adecuada y liderazgo. Se están iniciando otra vez nuevas iniciativas en esta dirección, como el Proyecto Inteligente, en Río de Janeiro, patrocinado por diferentes organizaciones privadas. Este proyecto pretende seleccionar de la enseñanza básica altos potenciales en niños pobres, ofertándoles un programa de enriquecimiento, dos o tres veces por semana.

A partir del análisis de los programas y servicios ofrecidos al alumno talentoso en Brasil se puede observar que tanto el número de programas implementados como el de alumnos atendidos es todavía muy pequeño. Además, los resultados de estos programas no son sistemáticamente evaluados. Esta situación puede ser vista como el resultado de la escasa divulgación acerca del tema de la superdotación, lo que propicia el florecimiento de mitos sobre el alumno superdotado y de la poca atención que la educación del superdotado ha recibido de parte de las autoridades educativas. Es necesario que los programas existentes tengan una continuidad en los distintos niveles de educación y estimulación de los niños con habilidades superiores, y que esto ocurra lo más pronto posible (Alencar y Fleith, 2001).

## **6.5. Resultado de los estudios brasileños sobre el desarrollo de talentos**

Aunque las políticas educacionales relacionadas con la educación de superdotados fueron propuestas hace más de treinta años, poca investigación sobre este tema ha sido realizada en Brasil (Alencar et al., 2000). De 1970 a 1990, la mayoría de los estudios han sido enfocados hacia la creatividad y maneras de desarrollar habilidades creativas en la clase (Alencar et al., 1987; Fleith, 1990). En la última década se puede decir que el foco de estudios sobre la creatividad ha variado desde el aumento de la creatividad del alumno hacia la identificación de factores que estimulan o inhiben talentos creativos en el escenario educacional (Alencar, 1999). También se puede observar un número creciente de investigación en superdotados; esto resulta observable después de 1998, cuando la III Conferencia Latinoamericana sobre Superdotación se celebró en Brasil. Esta conferencia llamó la atención de educadores, psicólogos y padres sobre la importancia de atender las necesidades de los alumnos superdotados o talentosos y la implementación de programas y servicios para estos grupos.

La mayor parte de los estudios brasileños han sido conducidos observando las percepciones de los alumnos sobre la superdotación. Costa (en Alencar et al., 2002) investigó las percepciones de los alumnos talentosos del sur del país sobre familia, escuela y sus padres. El resultado indicaba que la sociedad necesita repensar sus valores, especialmente aquellos relacionados con diferencias individuales, permitiendo que alumnos talentosos conduzcan sus proyectos. También, Ferreira y Souza (en Alencar et al., 2002) examinaron la representación social de alumnos superdotados del sureste, de notas de escuelas elementales y de enseñanza secundaria, sobre escuela. Los resultados de este estudio indicaron que los alumnos aprobaron la escuela satisfactoriamente.

Virgolim y Gubbins (en Alencar et al., 2002) descubrieron que los alumnos superdotados y talentosos de edades entre nueve y diecisiete años, que estaban frecuentando un programa de enriquecimiento en Brasilia, se describían como creativos e inteligentes. Estos alumnos también evaluaron el programa de enriquecimiento. Ellos reportaron que los programas ofrecían una oportunidad para que aprendan mejor y más detalladamente, y que

satisfacía sus necesidades académicas y emocionales. Percibieron a los profesores de una manera favorable; el método docente fue visto como diferente al tradicional y sintieron que el estilo de enseñanza era respetado. Los alumnos también enfatizaron que la falta de recursos físicos y equipamientos era la barrera para el completo desarrollo de sus potencialidades.

Maia-Pinto y Fleith (2002) investigaron cómo percibían los profesores de enseñanza básica a los alumnos talentosos. Los resultados sugieren que tanto los maestros de escuelas privadas como de las públicas creen que la participación de la escuela en el proceso educacional del alumno talentoso es importante. Ni las escuelas públicas ni las particulares en Brasilia, cuyos profesores participaron en el estudio, adoptaron algún tipo de instrumento de identificación estudiantil o programa especial para esos alumnos. Los docentes también afirmaron que nunca habían tenido alumnos superdotados en sus clases. Se puso de manifiesto que los educadores tenían un conocimiento superficial concerniente a la definición de superdotación y del proceso de identificación. Asimismo, no tenían una orientación clara sobre la implementación de prácticas educacionales que pudieran atender las necesidades de los alumnos talentosos.

Con la finalidad de describir el perfil de estudiantes que frecuentaban un programa para talentosos en Río de Janeiro, Delou (2001) entrevistó a alumnos y analizó documentos escolares. Este análisis descubrió que los alumnos eran de clase socioeconómica baja y eran nominados para el programa debido a su desempeño escolar. Pocas tentativas han sido hechas para adaptar al contexto brasileño instrumentos proporcionados en otras culturas.

Camara (1999) investigó la relación entre instrucción precoz y la superdotación en 34 niños de cinco a ocho años de edad. Los datos fueron obtenidos a través de entrevista a los padres, observación y test. El resultado indicó que los niños obtuvieron altas notas en el test de inteligencia. El ambiente familiar era muy estimulante para el menor. El estudio concluyó que niños con lectura precoz no pueden ser considerados superdotados.

Maia-Pinto (2002) realizó un estudio que tuvo como objetivo investigar la percepción de profesores, alumnos y padres sobre la actividad y estrategias educacionales implementadas en el programa, así como examinar la extensión en que tales actividades y las prácticas educacionales se diferencian de las utilizadas en las clases regulares. Participaron del estudio 77 alumnos, de la enseñanza fundamental y media, que frecuentaban un programa de atención al superdotado y talentoso, 11 profesores que actuaban en el programa, seis docentes de las clases regulares y seis padres de alumnos del programa. La percepción de los profesores, alumnos y padres acerca de las actividades y estrategias educacionales empleadas en el programa en líneas generales, era positiva; no obstante, se evidenció la falta de información sobre los objetivos y el trabajo desarrollado en el programa por parte de los padres y profesores de las clases regulares. Por otra parte, se observó que los profesores que actúan en el programa, a pesar de que poseen un referencial teórico sobre superdotación, tenían dificultades a la hora de llevar la teoría a la práctica.

También Chagas (2003) examinó la percepción de los padres, alumnos, educadores y psicólogos acerca del fenómeno de la superdotación y del soporte y estímulo familiar ofrecido al alumno superdotado. Los resultados indicaron que todos ellos percibían la superdotación como un conjunto de factores relacionados a las habilidades cognitivas y académicas superiores, características afectivas y naturales. También quedó en evidencia que el ambiente familiar del alumno superdotado es más enriquecido que el del ambiente del no superdotado. Además, la familia del superdotado valoriza la educación como prioridad, siendo más participativa en la vida académica de sus hijos.

Estos estudios indican que prevalecen muchos mitos sobre el alumno superdotado en el contexto escolar y familiar brasileño, dificultando su identificación. Es interesante destacar que la mayoría de las investigaciones relacionadas con la superdotación son resultados de disertaciones de tesis de maestría o de doctorado elaboradas en programas de educación especial o de psicología escolar y son realizadas por motivos de interés en el área. No hay programas de graduación en educación de superdotados y talentosos en Brasil. Por lo tanto, es urgente crear una agenda centrada en temas específicos relacionados con la superdotación, basados en el gravamen de la necesidad de expertos, educadores, padres y políticos.

## 6.6. Política acerca de la educación de alumnos talentosos en Brasil

A pesar de aumentar el interés por los estudiantes con talento, se han identificado varias barreras de consolidaciones en el Brasil. Ideas falsas o desconocimiento de información con respecto al superdotado todavía son los problemas prominentes en la educación del superdotado, lo que conlleva dificultades a la hora de proveer un ambiente de aprendizaje con atención, tanto en la afectividad y aspectos cognitivos del desarrollo de la dotación como en alentar las expectativas con respecto al superdotado y talentoso. Además, debido a la falta de información sobre el superdotado, muchos alumnos talentosos han sido diagnosticados autistas o con problemas de aprendizaje. Los padres se sienten impotentes porque no saben cómo tratar a un superdotado. Además, la palabra brasileña para talentoso, *superdotado*, carga un valor muy fuerte en la imagen que se le tiene; los brasileños se engañan asociando superdotación con genio o una persona excepcionalmente inteligente, que tiene habilidad innata y un desempeño excelente en todas las áreas. También es frecuente la interrupción de programas exitosos para los superdotados debido a la falta de soporte financiero y a prejuicios y concepciones inadecuadas sobre los alumnos talentosos comunes en la sociedad. Se observa, incluso, un número limitado de servicios de asesoramiento para padres de alumnos talentosos.

Un análisis del panorama actual de la educación para talentosos en Brasil indica que diversas iniciativas son urgentes para que se puedan desarrollar los talentos de los alumnos. En un esfuerzo común de todas las instituciones y personas implicadas, es preciso mejorar el entrenamiento de consejeros, profesores, grupos de soporte de padres, así como potenciar la inclusión de alumnos y de cursos de graduación en el área de educación para superdotados y talentosos en el currículo universitario. Una sociedad cooperativa entre escuela y familia también es imperativa; información respecto a la superdotación y una explicación sobre los servicios y programas para niños talentosos deberían ser diseminados entre los padres, profesores y alumnos. Además, más investigaciones necesitan ser orientadas para un mejor entendimiento y el desarrollo de alumnos talentosos en países en desarrollo como Brasil. La literatura sugiere que para desarrollar el potencial del alumno es necesario considerar las características cognitivas, sociales y emocionales del alumno. (Fleith et al., 2002).

## Referências bibliográficas

- Alencar, E. M. L. S. (1999). Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, (3), 123-132.
- Alencar, E. M. L. S., Blumen-Pardo, S. y Castellanos-Simons, D. (2000). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin American countries. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 817-828). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Alencar, E. M. L. S. y Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S. y Blumen, S. (2002). Trends in gifted education in South America: The Brazilian and Peruvian scenario. *Gifted and Talented International*, (17), 7-12.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., Shimabukuro, L. y Nobre, M. A. (1987). Efeitos de um programa de treinamento de criatividade para professores do ensino de primeiro grau nas habilidades de pensamento criativo do aluno. *Interamerican Journal of Psychology*, (21), 56-71.
- Camara, C. G. (1999). *Auto-alfabetização precoce: indício de superdotação ou resposta a um ambiente rico em estímulos?* Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Chagas, J. F. (2003). *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Brasília, D.F.
- Cupertino, C. M. (1998). Afrontando la diferencia: un programa de apoio para alunos superdotados en edad escolar. *Interaccion*, (12), 12-19.
- Delou, C. M. C. (2001). *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Feldhusen, J. F. (1995). *Talent identification and development in education* (2<sup>nd</sup> ed.). Sarasota, F. L.: Center for Creative Learning.
- Feldhusen, J. F. (1998). Identification and assessment of talented learners. En J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating: Gifted and talented learners* (pp. 193-210). Denver, CO: Love.
- Fleith, D. S. (1990). *Efeitos de um programa de treinamento em estudantes normalistas*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasil.
- Fleith, D. S., Renzulli, J. S. y Westberg, K. L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*, (14), 373-386.
- Guenther, Z. C. (1995). A center for talent development in Brazil. *Gifted and Talented International*, (10), 26-30.
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos. Um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Maia-Pinto, R. R. (2002). *Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento ao superdotado*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Brasília, D.F.
- Maia-Pinto, R. R. y Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, (19), 78-90.
- Ministério da Educação (1995). *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação (1997). *Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.

Ministério da Educação (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação (2002). *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Altas habilidades/superdotação. MEC/SEESP.

Pfromm Netto, S. (1979). *O problema dos superdotados*. Problemas Brasileiros, (175), 25-33.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg y J. E. Davis (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. y Westberg, K. L. (2000). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students-revised*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras. Testes de Torrance*. Campinas: Imprensa Digital do Brasil.

## Servicio de atención psicoeducacional a padres de alumnos superdotados y talentosos

Varios programas de atención al superdotado han sido propuestos con el objetivo de mejorar las habilidades intelectuales y académicas de estos alumnos. Por otro lado, ha sido poca la atención dada al desarrollo socioemocional de estos individuos.

Para optimizar su potencial es necesario considerar a ese alumno desde una perspectiva holística. En este sentido, el sistema familiar debe también ser incluido en lo que se refiere a la implementación de estrategias que favorezcan al desarrollo socioemocional del alumno superdotado y talentoso. Muchos estudiosos han sugerido que los padres se sienten mal informados sobre las características y necesidades de sus hijos, así como confusos respecto al papel que deben desempeñar a fin de estimular las habilidades de los mismos. El objetivo general del proyecto es, por lo tanto, ofrecer a esos padres un espacio para la discusión de informaciones sobre superdotación, intercambio de experiencias y orientación de estrategias para ser implementadas en el contexto familiar (Alencar y Fleith, 2001).

### **Objetivos específicos:**

- 1 Presentar y discutir temas relativos al superdotado deshaciendo mitos al respecto sobre el mismo y sugiriendo fuentes de consulta.
- 2 Dar oportunidades a los padres para compartir dudas, dificultades y éxitos respecto a la educación de sus hijos superdotados.
- 3 Discutir estrategias de estimulación del potencial del alumno superdotado en el contexto familiar.
- 4 Concientizar a los padres de la necesidad de acompañar el desempeño de sus hijos superdotados en el contexto educacional.

### **Metodología de trabajo:**

- Lectura y discusión de textos.
- Relato de experiencias.
- Dinámicas de grupo.
- Discusión de videos.

### **Temas abordados:**

- Mitos sobre el superdotado.
- Definición de superdotación.
- Actividades desarrolladas en el programa de atención al superdotado.
- Desarrollo cognitivo y socioemocional del superdotado.
- Expectativas de los padres sobre el desempeño del superdotado.
- Límites en la educación del superdotado.
- Familia y superdotación.

Se realizan nueve encuentros, uno por semana, con duración de dos horas cada uno. El equipo está compuesto por psicólogos que participan en programas de atención al superdotado, alumnos de graduación y profesores universitarios del área de psicología.

Según la evaluación de los padres, el servicio:

- Provee informaciones sobre superdotación con base teórica.
- Da oportunidad para desmitificar ideas sobre alumnos superdotados.
- Da un espacio para que ellos puedan discutir sus dificultades e intercambiar experiencias respecto a la educación de sus hijos.
- Posibilita una interacción positiva entre educadores y padres.

Asimismo, sugieren una ampliación del número de encuentros y la continuidad del trabajo incluyendo nuevos temas.

De acuerdo con la evaluación hecha por el equipo, el servicio:

- Da a los padres acceso a la información actualizada en el área de superdotación.
- Promueve oportunidades para el esclarecimiento de la estimulación del potencial de sus hijos en el contexto familiar.
- Concientiza a los padres de la necesidad de acompañar el desempeño de sus hijos superdotados en el contexto educacional y discutir con la escuela alternativas de atención a las necesidades de los mismos.
- Promueve la reflexión de los padres sobre las prácticas de parentesco adoptadas en la educación de sus hijos.

# La educación de niños con talento en Colombia

*Miguel Villarraga  
Alexander Maz  
Manuel Torralbo*

## 7.1. Introducción

En la última década se ha venido dando un reconocimiento por parte de los organismos estatales a las necesidades educativas especiales de un colectivo de alumnos y alumnas que hasta ahora habían sido atendidos de manera aislada por profesores y psicólogos o por alguna institución de carácter privado: los alumnos talentosos y con capacidades excepcionales. Se observa que la mayoría de los países de Iberoamérica han llevado a cabo programas para complementar la educación de niños con capacidades excepcionales y existe poca información para docentes y padres acerca de dichos programas. En este capítulo se pretende aportar información en cuanto a los aspectos legales, métodos de identificación, intervención, resultados educativos y aportes para la sociedad que, de manera incipiente, se vienen realizando en Colombia.

## 7.2. Marco legislativo

Las leyes que hacen mención a las necesidades educativas especiales, con énfasis en niños con talento académico, en Colombia demuestran que existe esfuerzo por parte de los estamentos políticos por establecer pautas y normas en la educación de este sector de la población. Sin embargo, es necesario que se hagan operativas a través de las Secretarías de Educación Departamentales en cada uno de los departamentos geográfico-políticos en los cuales se encuentra estructurado el país; y que éstas, a su vez, gestionen y brinden recomendaciones a las Secretarías de Educación Municipales, para que orienten y coordinen la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada una de las instituciones educativas de su región. Esta intención política de atención a la población superdotada o con talentos excepcionales está determinada por unos objetivos que pretenden:

- “Favorecer la implementación de estrategias para la detección temprana de niños con talentos y capacidades excepcionales, con el fin de que reciban atención y apoyo lo más tempranamente posible.
- Propiciar la flexibilización curricular para que se definan planes de estudios personalizados y graduados, de acuerdo con las necesidades de cada alumno, para acompañar su desarrollo en forma equilibrada.
- Asegurar la integración del estudiante a su comunidad educativa, así como su inserción a la sociedad en general.
- Definir las responsabilidades de todos los actores en el proceso de atención a la población con capacidades excepcionales” (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Los fundamentos legales que apoyan y justifican estos objetivos son:

La Ley General de Educación (Ley 115) (Congreso de la República de Colombia, 1994), que define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, sus derechos y sus deberes, así como de presentar las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación, el cual cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad (Maz et al., 2002). Esta ley se fundamenta en los principios de la Constitución Política, en el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación, cátedra y en su carácter de servicio público. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, se define y desarrolla la organización y prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y a todo aquel que requiera rehabilitación social.

En la Ley 115, dentro del Título III: modalidades de atención educativa a poblaciones, se establece de forma concreta y explícita la atención a los alumnos con capacidades excepcionales:

“Artículo 46. *Integración con el servicio educativo.* La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

Los establecimientos educativos organizarán, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 35).

“Artículo 49. *Alumnos con capacidades excepcionales.* El Gobierno Nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral.

El reglamento definirá las formas de organización de proyectos educativos institucionales especiales para la atención de personas con talentos o capacidades excepcionales, el apoyo a los mismos y el subsidio a estas personas, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 36).

Se observa en este decreto la necesidad del establecimiento de mecanismos útiles para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales; también se aclara que la atención educativa de tales estudiantes está relacionada con variantes del currículo, es decir, el currículo debe ser reorganizado para dar respuesta de manera efectiva a los requerimientos del desarrollo de los alumnos talentosos y excepcionales. Este trabajo, generalmente, se viene realizando por el interés de algunos profesores en este tipo de estudios e intervenciones, quedando a su juicio la elaboración de los informes y la sistematización de los procesos y resultados.

El Decreto Ministerial 1860 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994), por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115, señala, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, que:

“La promoción en la educación básica se fundamenta en el reconocimiento de la existencia de diferencias en el ritmo del aprendizaje de los alumnos. Por tanto, los educandos deben tener oportunidad de avanzar en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales.

El Consejo Académico conformará comisiones de promoción integradas por docentes (...) Las comisiones también podrán decidir la promoción anticipada de los alumnos que demuestren persistentemente la superación de los logros previstos para determinado grado” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, pp. 84-85).

El Decreto 2082 de 1996, reglamentario de la Ley 115, por el cual se regula la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, establece, en sus artículos 8, 14 y 23 (Congreso de la República de Colombia, 1996), que:

“La evaluación del rendimiento escolar tendrá en cuenta las características de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales a que se refiere el presente decreto y adecuará los correspondientes medios y registros evaluativos, los códigos y lenguajes comunicativos específicos de la población atendida” (Art. 8).

“(…) las instituciones educativas podrán conformar equipos colaborativos o semejantes, integrados por docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa, que contarán con asesoría de organismos y profesionales competentes para atender las discapacidades o las excepcionalidades” (Art. 14).

“El Ministerio de Educación Nacional, sus entidades adscritas y vinculadas y las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, de manera coordinada y bajo sistemas de cofinanciación, podrán definir mecanismos que permitan planificar y gestionar programas y proyectos, dentro de sus respectivas competencias, para atender el servicio educativo de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales” (Art. 23).

La Ley 361 de 1997, en virtud de la cual se establecieron mecanismos de integración social de las personas con talentos excepcionales, señala que “[...] el Gobierno Nacional deberá establecer la metodología para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual, según el tipo de limitación, que garantice el ambiente menos restrictivo para la formación integral de las personas con limitaciones” (Art. 12).

De esta manera, la política educativa se ha orientado hacia el diseño de un sistema que compromete a los educadores a acondicionar el currículo para niños excepcionales, para que se organice un ambiente adecuado y una formación integral, de modo que interactúen en el medio académico y social con los educandos que reciben la educación común; todo ello, sin perjuicio de que aquéllos sean objeto de un tratamiento curricular singular, dirigido a desarrollar sus aptitudes y condiciones excepcionales.

Como se deduce de lo anterior, las políticas estatales han desarrollado el precepto del artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, asignando responsabilidades a las directivas de los planteles educativos, públicos o privados, para lograr que los alumnos con cualidades o talentos excepcionales obtengan sus niveles de crecimiento intelectual óptimo en búsqueda de la adaptación social y el desarrollo de la personalidad, con el objetivo de lograr el progreso integral de sus capacidades.

El Decreto 2082 de 1996, reglamentario de la Ley General de Educación, por el cual se regula la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, en su artículo 2 considera que:

*“Para satisfacer las necesidades educativas y la integración académica, laboral y social de esta población, se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades” (Congreso de la República de Colombia, 1996).*

En el artículo 3 del mismo decreto se exponen los principios en los cuales se fundamenta la atención educativa para talentos excepcionales; éstos son: desarrollo humano, oportunidad y equilibrio y soporte específico.

Actualmente, también existe un plan de cubrimiento gradual para la adecuada atención educativa de las personas con limitaciones o con capacidades y/o talentos excepcionales que se está desarrollando paulatinamente; esto se observa en los argumentos presentados por el Ministerio de Educación en la Sentencia de la Honorable Corte Constitucional SU 1149 de 30 de agosto de 2000:

*“¿Cuál o cuáles de las políticas de atención a niños superdotados se vienen ejecutando? En el marco de lo ordenado por las Leyes 60/92 (sic), 115/94 y el Decreto Reglamentario n° 2082 de 1996, la política se viene implementando en el país desde las Secretarías de Educación, quienes tienen la competencia y la responsabilidad de la prestación del servicio público educativo; por lo tanto, en sus planes de desarrollo se ha venido de forma gradual dando respuesta a las necesidades educativas de esa población”.*

En esta sentencia se considera que las respuestas dadas por las entidades fueron vagas, dilatorias e imprecisas, porque invariablemente se expresó que las dificultades de orden presupuestal, administrativo y operativo impedían la ejecución de las políticas diseñadas para dar solución al problema de la educación de los niños con capacidades y talentos especiales, aun cuando estaban en vías de superarse (este hecho muestra las dificultades de presupuesto que implica la atención a los niños superdotados y otras poblaciones), y obligan al Estado a:

- a) Diseñar políticas estables tendientes a garantizar la organización de programas encaminados a proporcionar educación especial a las personas con talentos y capacidades excepcionales, y asegurar su ejecución a través de organismos especializados o mediante el concurso de las entidades territoriales.
- b) Identificar y registrar en una base de datos a aquellas personas que posean calidades y talentos excepcionales.
- c) Garantizar la educación de las referidas personas, bien sea en instituciones públicas o privadas del país o del exterior, mediante la provisión de los correspondientes recursos económicos y el establecimiento de auxilios, subsidios, becas o créditos educativos en condiciones especiales, a favor de quienes no posean los medios económicos para ello.
- d) Hacer un seguimiento permanente de la educación de las referidas personas, con el fin de que éstas logren el cometido constitucional de su desarrollo integral.

### 7.3. ¿Qué se entiende por superdotado y talento?

Se ha considerado que un superdotado es aquel que tiene capacidad académica general; en tanto que el talento es una capacidad académica restringida a un dominio específico.

Se considera que existen las siguientes tipologías de talentos: científicos, tecnológicos y subjetivos. Aunque esta clasificación no es la usual en la literatura, es la que se propone desde el Ministerio de Educación Nacional (2001). Es recomendable una revisión, documentación y difusión de estas tipologías que a continuación se transcriben para su análisis:

“La tipología de los talentos incluye un énfasis en alguno de los siguientes campos:

*Talentos científicos.* Los talentos científicos son aquellos cuya producción se ubica en el ámbito de las ideas, es decir, aquellos que crean teorías o ideologías que las culturas utilizan para dar sentido a su realidad inmediata y a su experiencia; incluye productores culturales en ámbitos no relacionados, en el sentido común, con la producción científica, como la filosofía y la psicología.

*Talentos tecnológicos.* Éstos son aquellos cuya disposición principal se dirige a crear objetos y procesos en el mundo físico (lo que incluye, por ejemplo, sistemas biológicos) destinados a solucionar problemas y a transformar, en un sentido estricto, realidades. Los talentos tecnológicos son similares en su disposición a crear y diseñar cosas, pero son diferentes en el tipo de cosas que suelen crear, las cuales están más asociadas al dominio del trabajo específico de cada uno. Un ingeniero genético es evidentemente distinto a un ingeniero civil. Un diseñador industrial, difícilmente crearía un proceso de curación para el cáncer.

*Talentos subjetivos.* Los talentos subjetivos son quizás el avance más importante de los últimos años en concepciones de la excepcionalidad. Bajo la fuerte influencia de las teorías sobre inteligencia emocional, surgió un interés en la capacidad, sobresaliente en algunos casos, que poseían los seres humanos para comprender e impactar subjetividades. En otras palabras, se empezó a poner más atención en la disposición para generar y comprender sentimientos, ideas e intenciones a través de diversas claves (v.g. palabras, gestos, tonos de voz)” (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Se debe señalar que en los denominados talentos científicos se echa en falta la alusión al método científico, que debería estar presente de manera relevante, y sin embargo sí se hace énfasis en lo cotidiano (realidad inmediata y experiencia); esta descripción, eventualmente, podría hacer referencia más a talentos culturales que a científicos.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional hace referencia a lo que ha decidido denominar la excepcionalidad en dos líneas: superdotados y talentos. En ellas se alude a la posible existencia de talentos potenciales y, además, se considera la posibilidad del desarrollo de talentos en cada persona, pero ello sujeto a las condiciones ambientales de su desarrollo; afirma que puede considerarse a todas las personas como talentos potenciales. Asimismo, se considera que los superdotados son aquellos que puntúan por encima del 98% de la población en las pruebas de inteligencia. De esta última afirmación se puede deducir que la posición de la concepción sobre la superdotación varía entre el modelo innato-genético y el orientado al rendimiento, el cual es una aproximación, desde toda perspectiva, teóricamente lícita pero mejorable.

Este requisito que implica que el niño “considere su talento como un valor... como un principio rector de su vida” es demasiado pedirle a los niños menores de diez años; además, la mayoría de los niños superdotados deberían ser identificados tempranamente y evitar en muchos casos que aparezcan como desadaptados y problemáticos, con serias crisis en el proceso de enseñanza-aprendizaje o, incluso, que presenten deserción de la escuela.

Finalmente, una preocupación del Ministerio de Educación son los alumnos dotados de bajo rendimiento; al respecto considera que:

“El principal reto de educar superdotados es lograr encaminarlos por una ruta, encauzarlos hacia un dominio de conocimiento. Transformarlos de excelentes generalizados en expertos disciplinares capaces de aportar significativamente a un espacio de conocimiento. Pero, sobre todo, protegerlos de los peligros que su propio potencial encierra, enseñarles a conocerse a sí mismos y a encontrar un proyecto de vida” (Ministerio de Educación, 2001).

Estos elementos señalan qué entiende por talento el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

#### 7.4. La identificación de niños con talento

Cuando se intenta identificar un niño superdotado o con talento se emplean criterios relacionados con las definiciones de los mismos; por ejemplo, se considera un superdotado como alguien que obtiene resultados fuera de lo común en pruebas desarrolladas para medir capacidad intelectual y predecir desempeño académico; se cree que está relacionado con una capacidad académica general y que un individuo superdotado está definido por la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas:

- Una capacidad intelectual superior a la media.
- Un alto grado de dedicación a las tareas. Dedicar una gran cantidad de energía a resolver un problema concreto o a una actividad específica. La perseverancia es una característica de esta población, en ellos existe un *afán de logro* excepcional.
- Altos niveles de creatividad. Las personas que los conocen comentan con frecuencia que sus ideas, preguntas, dibujos, juegos, etc., son originales, ingeniosos, novedosos o poco corrientes (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Estos elementos presentados coinciden con los grupos de variables propuestos por Renzulli (1978) para observar la presencia de dotación de rendimiento, aunque no se menciona en este caso nada con respecto a la otra parte de su teoría (la concepción de los tres anillos).

Sobre los niños con talento, el Ministerio de Educación Nacional señala lo siguiente:

“Mientras que para identificar superdotados bastaba con realizar pruebas de inteligencia, para identificar talentos hay que saber si ellos en realidad consideran su talento como un valor, es decir, como un principio rector de su vida sin el cual no podrían concebirse. La idea es que para que alguien se pueda considerar como talento, en un campo específico, no sólo debe tener una alta competencia, sino que debe ser capaz de trabajar sostenidamente y elaborar productos que, para su edad, superen con creces las expectativas para un individuo común” (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

El Ministerio de Educación Nacional considera tres estrategias para la identificación, complementarias entre sí: entrevista preliminar con padres y niños, aplicación de pruebas a los niños, cuestionarios a padres y profesores. Se considera que los indicadores adecuados para orientar la excepcionalidad son de tres tipos: psicométricos (test de aptitud e intereses), métodos cualitativos (entrevistas y autobiografías) y pedagógicos (situaciones de desempeño de los alumnos y guías educativas).

Se considera que la identificación del *talento* debe realizarse en un espacio largo de tiempo para explorar el desempeño en un dominio específico y verificar si es talentoso o no. Se considera impropio descartar estudiantes a priori en un programa de talentos sin antes intentar identificar el área o contenido para la que un determinado alumno puede tener talento; además, “en el caso de los talentos, el proceso de exploración y el proceso de orientación son inseparables porque no se puede lograr una identificación efectiva sin que esto implique una orientación hacia un dominio específico, lo que sí es posible en los superdotados” (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Considerando que los superdotados son estudiantes con una inteligencia general ubicada por encima del 98% de la población, se aplican pruebas de inteligencia. Se consideran pruebas adecuadas las individuales y las de inteligencia y aptitud académica de aplicación masiva. También se emplean cuestionarios, que los profesores y padres de familia deben contestar, especialmente diseñados para identificar a los estudiantes que tienen el perfil típico del superdotado.

Para finalizar este apartado se presentan algunos métodos psicométricos que se emplean en algunas instituciones (Honorable Corte Constitucional, 2000):

“Entre los métodos empleados para identificar las personas con conocimientos o aptitudes excepcionales se han utilizado las pruebas de TERMAN y de WISC, que permiten medir su coeficiente intelectual. Sin embargo, el criterio de utilizar estas pruebas ha variado y se ha impuesto una nueva concepción basada en la exploración de las áreas del entorno y la personalidad y de tipos específicos de capacidad que permitan identificar en forma más apropiada y segura sus capacidades superiores.

Las pruebas internacionales de TERMAN Y WISC sí pueden ser aceptadas en nuestro medio, siempre y cuando cumplan con el debido proceso de validación, estandarización y adaptación a la realidad sociocultural colombiana. No son el único criterio para hacer el diagnóstico, puesto que, además de ellas, deben utilizarse otros procesos, como la observación en ambiente natural y la observación participativa y planeada, que permitan analizar el desempeño del educando en la resolución de los problemas de orden lingüístico, lógico-matemático, interpersonal, intrapersonal, cinético-corporal, musical, rítmico, valorativo, etc.”.

En general, estos datos nos muestran los elementos que en el país se emplean y se proponen para identificar las poblaciones de alumnos superdotados y talentosos.

## 7.5. Atención educativa de los superdotados y talentosos

El Ministerio de Educación Nacional tiene en su propuesta de política la creación de espacios dentro de la escuela que permitan acoger y orientar a los estudiantes excepcionales, teniendo en cuenta la flexibilidad curricular pertinente. Esta naturaleza reciente de la atención a niños superdotados y con talentos hace que los programas estén empezando a realizarse y otros a planearse. Sin embargo, se presentan a continuación las estrategias que se estiman convenientes para su puesta en práctica.

Cuando se tienen identificados los alumnos excepcionales se propone llevar a cabo procesos como la aceleración, promoviendo al niño a cursos superiores acordes con sus capacidades. No obstante, el niño puede sufrir problemas de interrelación y autoestima, por lo que se requieren procesos de readaptación permanente.

Se estima que la identificación debe realizarse en niños de educación primaria. A continuación, entre los 11 y 12 años, se debe realizar la orientación hacia dominios específicos con el objeto de fomentar el desarrollo de los talentos: “La orientación implica establecer cuáles son las debilidades y las fortalezas a nivel cognitivo y expresivo que poseen los estudiantes, así como las áreas de mayor interés y motivación, para sugerir opciones de donde ellos puedan elegir el dominio en el que quieren trabajar” (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

La potenciación se deberá desarrollar entre los 13 y 14 años, realizando un proceso de enriquecimiento dirigido a potenciar las capacidades intelectuales del superdotado mediante trabajo en un área determinada bajo la supervisión de su tutor. En Colombia hay pocas instituciones públicas que recientemente se están organizando para la atención de estas poblaciones de estudiantes; en particular, se aplica un programa de inteligencias múltiples en los colegios del distrito capital. Además, existen en el país las siguientes instituciones que ofrecen educación a personas con capacidades excepcionales: Instituto Alberto Merani en Santa Fe de Bogotá y el Instituto Alejandro Von Humboldt en Barranquilla, este último de carácter estatal.

En el año 2000, en Santa Fe de Bogotá, distrito capital, se abrieron programas en las siguientes instituciones: Colegio Cristóbal Colón, Colegio Camilo Torres, Colegio Rafael Uribe, Colegio Nicolás Esguerra, Colegio Francisco José de Caldas, Colegio la Merced, Colegio República de Colón, Colegio Jorge Eliécer Gaitán, Colegio Florentino González, Colegio San Bernardo. En todos estos colegios se registran puntajes altos en las pruebas del ICFES<sup>1</sup> y han destinado el 3% de su matrícula para estudiantes talentosos.

Como se puede apreciar, la atención a poblaciones con capacidades excepcionales, superdotados y talentosos está centralizada en un alto porcentaje en la capital del país, haciéndose urgente y necesaria la atención generalizada en todas las regiones de Colombia.

Se considera que la atención del talento y de los superdotados requiere de cuatro fases:

- 1 La exploración de la excepcionalidad.
- 2 La orientación.
- 3 La potenciación de la excepcionalidad.
- 4 La educación propiamente tal.

<sup>1</sup> ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Los exámenes de ICFES son los de conocimientos que realiza el Estado a los estudiantes que se hallan terminando el último curso de educación secundaria y cuyos resultados son tomados en cuenta para el ingreso a la mayoría de universidades.

## 7.6. Actividades realizadas en Colombia con superdotados o talentosos

La realización de investigaciones y proyectos realizados en Colombia sobre este tema es relativamente escasa, esto se refleja, por ejemplo, en una mínima difusión de sus resultados. Para hacerse una idea de la situación basta observar que en el Programa de Estudios Científicos del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología COLCIENCIAS (2003), en su sección de Proyectos relacionados con la Educación, no se encuentran proyectos terminados ni en curso relativos a poblaciones con superdotados ni con talentos.

Una de las instituciones pioneras en el trabajo con alumnos con capacidades excepcionales es el Instituto Alberto Merani, allí se ha desarrollado una investigación sobre la *Familia del niño superdotado*; en ésta se observó, de forma diaria y continua durante ocho años, el desarrollo de 250 niños con coeficiente intelectual entre 130 y 170 y su interacción con sus respectivas familias. Los resultados muestran que hay niños superdotados en todos los estratos económicos; sin embargo, un aspecto destacado que reveló la investigación es que el factor más decisivo en el desarrollo de estos niños es el nivel cultural y educativo de sus padres (De Zubiría, 1998). Este aspecto echa por tierra ciertos posicionamientos locales que pretendían relacionar la superdotación con las mayores posibilidades que brinda la posición económica de su entorno y relacionar todo lo referente a superdotación con clases privilegiadas socialmente.

Actualmente, en la ciudad de Itagüí se lleva a cabo un proyecto sobre *Estudiantes con potencialidades, talentosos o capacidades excepcionales*, que tiene como objetivo realizar un proceso de sensibilización, capacitación y valoración cualitativa y cuantitativa de estos alumnos, incluyendo padres y docentes de las instituciones municipales del orden estatal. Se pretende que el reconocimiento de la población educativa de Itagüí con capacidades o talento posibilite el estudio de las características personales de los estudiantes, la atención oportuna de las posibles necesidades educativas especiales, la potenciación de las capacidades en cada alumno, así como la prevención del fracaso escolar a través de la asesoría familiar, la búsqueda de recursos para el mejoramiento educativo, el desarrollo social, cultural y científico de la comunidad.

En el municipio de Soacha, la Unidad de Atención Integral desarrolla un *Modelo de atención a la población excepcional y talentosa*, desde el cual crea vínculos entre diferentes agentes que pueden cualificar el tipo de atención educativa para estudiantes excepcionales y talentosos. Se pretende capacitar y asesorar a los docentes para que conozcan y utilicen estrategias para la detección temprana de niños con talento, realizar entrevistas a padres e hijos, aplicar pruebas a los niños (de inteligencia natural, aptitudes específicas, creatividad y personalidad). Para esto pretende crear redes de apoyo e información con el Gobierno municipal, con miras a que incorpore y adecue en sus planes de acción las estrategias, recursos y mecanismos necesarios para atender a esta población. También intenta establecer convenios con instituciones de educación superior para crear una conexión entre la universidad y la educación escolar, a fin de hacer un seguimiento y apoyo adecuado de estos alumnos.

Un hecho destacado en el país fue la celebración del IV Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento, en Santa Fe de Bogotá, durante el año 2002. Este evento, que reunió a los investigadores del área, destacó en sus conclusiones finales la falta de atención de los Estados iberoamericanos para capacitar maestros que orienten a los niños y jóvenes de talentos y capacidades excepcionales, así como el hecho de que las políticas de integración que se han adoptado en América Latina no significan una respuesta a las necesidades educativas especiales de la población, e implican un desconocimiento de la diversidad de la excepcionalidad en los niños.

Otro aspecto señalado durante el congreso es la poca atención recibida por las temáticas de la superdotación, la excepcionalidad y el talento en los programas universitarios de formación y en la capacitación permanente de docentes y psicopedagogos, debido a que son ellos quienes tendrán el primer contacto educativo con niños de estas características.

Durante los últimos tres años se han hecho dos acciones puntuales a nivel gubernamental:

- 1** Elaboración de un documento con orientaciones de política para la atención de esta población (Ministerio de Educación, 2001).
- 2** Creación de un fondo con recursos económicos para apoyar el pago de los costos educativos de los niños en instituciones, principalmente de carácter privado, que puedan responder a sus necesidades educativas.

De esta forma vemos cómo las iniciativas, proyectos e investigaciones en este tópico no son fruto de las políticas estatales, sino también de iniciativas personales o privadas.

## 7.7. Conclusiones

El Estado colombiano ha legislado sobre la educación de las personas con talento, superdotadas o excepcionales; sin embargo, no ha establecido mecanismos realmente efectivos para preparar y capacitar a maestros de primaria, profesores de secundaria, padres y, en general, a todos los agentes relacionados con la educación en la atención de este sector de la población.

La tipología que el Ministerio de Educación Nacional maneja y recomienda podría conducir a interpretaciones diversas; por tanto, se hace necesario una clarificación conceptual de los términos superdotado, talento, excepcional, prodigio y precoz, tal como lo recomiendan las conclusiones del IV Congreso Iberoamericano de Superdotados y Talento.

El poco interés de los estamentos educativos y psicológicos de ámbito universitario hacia el tema de la superdotación se refleja en la falta de propuestas y proyectos en el programa de estudios científicos de COLCIENCIAS.

Pese a este panorama poco alentador, se van dando pasos relevantes encaminados hacia la concienciación de la sociedad sobre la importancia de atender a este sector de la población colombiana. Tanto las iniciativas privadas como las de algunas instituciones educativas estatales son valiosas aportaciones hacia el objetivo de integrar de manera óptima a las personas superdotadas, con talento o excepcionales en el sistema educativo y en la sociedad.

## Referencia bibliográficas

COLCIENCIAS (2003). *Estudios científicos en educación*. <http://colciencias.gov.co> (10 de agosto de 2003).

Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Santa Fe de Bogotá, D.E.: Gaceta Constitucional, n° 114.

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115: General de Educación*. Santa Fe de Bogotá, D.E.: Ediciones FECODE.

Congreso de la República de Colombia (1996). *Decreto reglamentario 2082 de 1996*, reglamentario de la Ley General de Educación, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

De Zubiría, M. (1998). La familia del niño superdotado. *Psicología desde el Caribe*, (1), pp. 45-56.

Honorable Corte Constitucional (2000). *Sentencia de Tutela SU 1149 de 30 de agosto de 2000*, notificada el 2 de octubre de 2000. <http://mineduccion.gov.co>

Maz, A., Villarraga, M. y Torralbo, M. (2002). Educación básica secundaria en Colombia: las matemáticas en el currículo. En A. Maz, M. Torralbo y C. Abaira (Eds.), *Currículo y matemáticas en la enseñanza secundaria en Iberoamérica*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto número 1860 de 3 de agosto de 1994*, por el cual se regula parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Santa Fe de Bogotá, D.E.: Solidario Editores.

Ministerio de Educación Nacional (2001). *Lineamientos generales de política para la atención de personas con talentos y/o capacidades excepcionales*. <http://mineduccion.gov.co> (5 de agosto de 2003).

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta Kappa*, 60, 180-184, 261.

# La educación de niños con talento en Chile

*Maryorie Benavides  
Carmen Gloria Ríos  
María Victoria Marshall*

## 8.1. Introducción

La educación en Chile se caracteriza por la continua preocupación de adaptarse a la atención de todos los niños y jóvenes; comenzando por cubrir necesidades tales como la alfabetización, la calidad y equidad de la atención educativa. A partir de los años noventa surgen iniciativas para atender a los niños que se creía no necesitaban un apoyo educativo especial, éstos son los que están sobre la media en cuanto a sus características académicas en uno o más campos del conocimiento.

De antecedentes internacionales se sabe que entre el 15 y el 20% de los niños tienen características de una población con talento (Gagné, 1993), es por esto que en Chile se ha debido prestar atención para conocer qué características tienen, de manera de poder ofrecerles una educación acorde a sus capacidades.

El objetivo de este capítulo es dar a conocer qué se está realizando en Chile en relación a la educación de niños con talento académico. Comenzamos con una descripción de la escasa normativa legal, seguida de una enumeración de los procedimientos que se han utilizado en la identificación e intervención de niños con talento. Posteriormente se mencionan las investigaciones que sobre el tema se están realizando, y de las que pronto habrá resultados que esperamos sean un aporte en el futuro.

## 8.2. El contexto legal de la educación especial en Chile

La última reforma educativa, que comenzó a ser elaborada en 1994, se ha centrado en fortalecer de manera general los procesos de enseñanza de los docentes y de aprendizaje de nuestros niños. A pesar de los logros en cuanto a aumentar la equidad y calidad de la educación, la atención de quien tiene requerimientos específicos ha sido considerada en una segunda instancia, propiciando un fortalecimiento de la educación a la mayoría de los escolares.

En Chile, la educación especial es considerada como una modalidad diferenciada de la educación general de tipo transversal e interdisciplinaria, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico, que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, entregando servicios y recursos especializados a aquellos niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, derivadas o no de una discapacidad en todos

los niveles y modalidades del sistema escolar. No se considera a los niños y jóvenes con talento como alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

A lo largo del país, las políticas de modernización de la enseñanza intentan atender a todos los niños de acuerdo a sus propias necesidades:

“Las autoridades y administradores de la educación ensayan fórmulas innovadoras de diseño curricular, convencidos que frente a los rápidos cambios sociales y culturales que marcan la sociedad actual se requieren respuestas flexibles y capaces de adaptarse a las condiciones y necesidades propias de cada una de las comunidades en que los aprendizajes escolares tienen lugar” (MINEDUC, 1996, p. 4).

El Ministerio de Educación plantea la importancia de la flexibilidad en la actividad docente para atender a la comunidad escolar; esta atención se podría interpretar como atender a los niños con necesidades educativas especiales, en el caso de los que tienen talento académico.

“El sistema utilizado para el establecimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media está dotado de la flexibilidad suficiente para permitir su aplicación mediante planes y programas que expresen los intereses de las respectivas comunidades escolares, y dispone de procedimientos que permitan adecuar su aplicación a las situaciones de excepción que puedan plantearse en el ámbito de la enseñanza media” (MINEDUC, 1998, p. iii).

Específicamente, el Decreto de Educación n° 220 señala que los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación media promueven la valoración de la diversidad, sin hacer más énfasis al respecto, pero que se entiende que es la diversidad del alumnado al cual se va enseñar. También dice:

“Respondiendo a la doble necesidad de velar por estándares nacionales respecto a la oferta de oportunidades curriculares y dejar espacio para la experimentación y la innovación, el presente marco regulatorio podrá ser flexibilizado en su organización temporal y en la secuencia de sus contenidos, en planes y programas de estudio de establecimientos que reúnan características de excepción, a ser evaluadas por procedimientos objetivos que a este propósito establecerá el Ministerio de Educación” (MINEDUC, 1998, p. 18).

Por otra parte, complementando lo anterior, el principio orientador para formular los Objetivos Fundamentales Transversales, aquellos cuyo logro se funda en el trabajo de más de un sector de aprendizaje de la educación básica, es que:

“La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad” (MINEDUC, 1996, p. 8).

Por lo anterior, se aprecia que el marco legal no considera explícitamente políticas educativas relacionadas con el niño con talento, pero es posible percibir la importancia de la atención a la diversidad y cómo los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos se pueden adaptar en función de los requerimientos específicos de cada establecimiento educativo.

Como consecuencia de la escasa legislación relacionada con la atención del niño con talento en nuestro país, no se ha hecho una explícita distinción de la terminología para referirse a los niños que están sobre la media en uno o más campos del conocimiento; es por eso que indistintamente se utilizan las palabras *talento*, *talentoso* o *superdotado*, aunque la literatura distingue entre quienes tienen una característica sobresaliente, como talento o talentoso y superdotado, del que posee varias cualidades sobresalientes.

### 8.3. Métodos de identificación de niños con talento

El sistema educativo en Chile evalúa en varias ocasiones a cada niño mediante las calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas. Este sistema no es suficiente para identificar a los niños con talento, pues, como es sabido, muchos aprendizajes de la escuela son memorísticos y la diferencia entre un establecimiento educativo y otro podría producir un error al determinar a los niños del extremo superior. Por esto es que se han utilizado otros métodos de identificación, tanto cualitativos como cuantitativos, que describimos a continuación.

El método cualitativo que se ha utilizado es la nominación de los educadores, que consiste en que algún profesor de los niños en el colegio observe características tales como compromiso con la tarea e interés por aprender más, y no sólo que se fije en la calificación obtenida en las asignaturas. Sobre la base de las características observadas por el maestro, éste propone a los niños que más se destaquen y que considere tienen talento en una o más áreas del conocimiento. Este método ha sido usado por el PENTA-UC<sup>1</sup> desde el año 2001 al 2004 en la etapa de preselección de los alumnos, entregando al docente una serie de pautas escritas que faciliten su observación en el aula. Las pautas utilizadas son las siguientes:

- a) *Pauta general de criterios para la identificación de alumnos/as con talentos académicos generales*, que consta de 30 ítems relacionados con características asociadas a la personalidad de cada niño; por ejemplo, en el ítem “demuestra gran compromiso con lo que hace”, el profesor debe escoger a aquellos alumnos de su curso que más destaquen en esa característica. Una vez completados todos los ítems, él decide quiénes son los tres niños que más ítems destacados tienen.
- b) *Pauta general de criterios para la identificación de alumnos/as en lógica y matemáticas*, con 15 aspectos a considerar, entre ellos si al niño le gustan los juegos que requieren de cálculo o lógica.
- c) *Pauta general de criterios para la identificación de alumnos/as con talentos académicos en lenguaje y escritura*, que engloba 15 ítems, entre ellos si el niño tiene un amplio y avanzado vocabulario.
- d) *Pauta general de criterios para la identificación de alumnos/as con talentos en ciencias sociales*, con un total 15 ítems, entre los cuales se encuentra el de si el alumno participa en discusiones sobre asuntos sociales.

Los procedimientos para que el profesor detecte a los estudiantes con más talento en áreas de conocimiento específico se hacen de igual forma que en la detección de habilidades generales.

---

<sup>1</sup> PENTA-UC: Programa Educacional para Niños con Talento Académico.

En nuestro país, los métodos cuantitativos han estado relacionados con aspectos académicos. Entre ellos está la Prueba de Selección de Habilidades Matemáticas, diseñada en el año 1993 por matemáticos de la Facultad de Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que consta de 24 preguntas de selección múltiple relacionadas con problemas matemáticos, y tiene como objetivo detectar capacidades matemáticas innatas.

Otra prueba usada es el test de Raven (Raven et al., 1996) que determina la inteligencia general y que ha sido pertinente utilizarlo por sus ventajas de poder aplicarlo simultáneamente a varias personas de diferentes edades, específicamente en colegios, que en nuestro caso ha correspondido a alumnos de entre diez y dieciséis años de edad. Este test ha sido utilizado por el PENTA-UC en su etapa de selección desde el año 2001 al 2004. Se ha considerado pertinente aceptar en el programa a los niños que obtuvieron al menos un percentil de 75, es decir a los que realizaron correctamente tres cuartas partes de la prueba, como mínimo, pues son quienes superan a la media de la población.

También están las pruebas que se realizan en las universidades o en diferentes corporaciones educativas en el marco de las olimpiadas en campos de conocimiento específicos como la matemática, la física o la química, las que permiten identificar a niños y jóvenes de entre 12 y 18 años de edad con habilidades superiores a la media en esas áreas del conocimiento científico. Usualmente, a los ganadores de dichas competencias se les brinda una serie de talleres para que desarrollen sus capacidades específicas, orientados por científicos o especialistas de nuestro país. Estos estudiantes han participado en olimpiadas internacionales, obteniendo una destacada actuación. Asimismo se realizan competencias a menor escala en agrupaciones de colegios o corporaciones educativas, con el objetivo de fomentar actividades recreativas en torno al conocimiento y detectar a niños con talento académico para que representen a sus establecimientos educacionales en los encuentros a nivel nacional.

#### **8.4. Programas de atención a los niños con talento**

En Chile, de entre los tipos de programas para la atención de los niños con talento, se ha optado por el de enriquecimiento, debido a las ventajas que la literatura sobre el tema plantea (Renzulli y Reis, 1997), además de destacar el hecho de que el niño se mantiene con otros de su edad, pudiendo desarrollarse en forma normal en cuanto a su desarrollo socioemocional.

Uno de los primeros programas comenzó en el año 1993, en la Facultad de Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile; este programa piloto y pionero en la identificación y desarrollo de talentos académicos (Marshall, 2000) tuvo como objetivo detectar a niños de nueve y diez años con habilidades matemáticas, para ofrecerles una educación complementaria durante su educación escolar. Se les dieron cursos de matemáticas especialmente diseñados por especialistas en la materia, tales como álgebra, geometría y combinatoria, algunos de ellos complementados con la utilización de un software matemático (Benavides, 2001). Este programa se describe en el apartado de anexo de este capítulo.

Basándose en la experiencia anterior se implementó, a partir del año 2001, el Programa para Niños con Talentos Académicos (PENTA-UC), cuyo objetivo es identificar a niños y jóvenes que posean talentos académicos sobresalientes, para ofrecerles un conjunto de servicios educacionales de excelencia que sean complementarios a las experiencias de aprendizaje que les brinda el sistema escolar regular, tales como cursos científicos, humanistas e interdisciplinarios, enriqueciendo la formación que reciben en sus establecimientos educacionales (Benavides,

2003). A diferencia del programa anterior, la oferta curricular ofrecida en este otro no se reduce a un campo de conocimiento, sino que ayuda al alumno a desarrollar su potencial en varias áreas del conocimiento.

La realización de estos programas ha tenido cierta repercusión en el ámbito educativo, al crearse pasantías o estadías de perfeccionamiento para docentes y la realización de seminarios vinculados con la educación de niños con talento.

Los objetivos de las pasantías para docentes de enseñanza media han sido: contribuir al perfeccionamiento y actualización disciplinaria de profesores de enseñanza media; dar a conocer a profesores de educación media nuevas herramientas y estrategias metodológicas que les permitan enriquecer su actividad docente, y promover la transferencia de los aprendizajes de contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizados en la atención del niño con talento a las clases regulares de alumnos en el sistema educativo.

En relación a los seminarios, se han realizado los siguientes: el seminario internacional *Niños y jóvenes con talentos académicos: un desafío para la educación en Chile* (2001), el cual contó con la participación de especialistas internacionales, como Gagné (Canadá), Mönks (Holanda) y Croft (Estados Unidos). En ese mismo año se celebró el seminario para profesores *La educación de estudiantes con talentos académicos*, el cual sirvió para guiar a los docentes en el proceso de identificación de talentos académicos en los niños de los colegios. También se realizó un taller para padres denominado *El rol de los padres en la educación de niños con talento*, que tenía como objetivo informar a los padres en qué consiste el programa educacional en que participan sus hijos.

## 8.5. Investigaciones relacionadas con niños con talento académico

Las investigaciones realizadas en el tema de la educación de niños con talento académico en Chile han tenido tres enfoques diferentes: uno en el campo del conocimiento específico, otro en el ámbito afectivo y el último relacionado con la evaluación de un programa.

Las primeras investigaciones se han desarrollado en el campo del conocimiento específico de la matemática. En el año 1998 se realizó la investigación *Talentos matemáticos: un programa en paralelo con el sistema de enseñanza en Chile*, donde se describe el programa para alumnos con talento en matemáticas, desde sus orígenes, organización, objetivos y cursos realizados, los que fueron diseñados especialmente para desarrollar el talento matemático en niños y adolescentes de entre diez y dieciocho años (Benavides, 1998). Posteriormente se realiza un estudio acerca del uso de la tecnología en la educación de niños con talento, en donde se evidencia que es posible incorporar el uso de un software matemático (Maple) en un programa de enriquecimiento para niños; en sus conclusiones se indica que la tecnología es un instrumento que se puede utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, permitiendo que cada estudiante avance a su ritmo sin límites superiores para el aprendizaje (Benavides, 2001). Esta conclusión se hace importante en el contexto de que es la primera vez que se diseñan actividades con el uso de un software de estas características para la enseñanza de las matemáticas en alumnos con talento académico.

Continuando con la línea de investigaciones en un campo del conocimiento específico, como es la matemática, se está desarrollando una investigación sobre la *Caracterización de niños con talento en resolución de problemas*<sup>2</sup>, cuyo objetivo principal es identificar características de niños de doce y trece años con talento para

---

<sup>2</sup> Benavides, M. Tesis doctoral.

resolver problemas matemáticos de estructura multiplicativa; la caracterización está basada principalmente en los procesos correctos e incorrectos que cometen los escolares al resolver los problemas.

En cuanto al ámbito afectivo, se está realizando la investigación *Dimensiones familiares afectivas asociadas a niños académicamente talentosos y con un autoconcepto positivo*. Este estudio pretende conocer aquellas dimensiones familiares que estén simultáneamente asociadas a la condición de talento y al establecimiento de un autoconcepto positivo; las dimensiones familiares serán medidas por la escala de ambiente familiar de Moos y Moos, instrumento aplicado a 50 niños con talento y a sus respectivas madres, y como grupo control a 100 niños normales y sus madres; también se utiliza la escala de autoconcepto de Piers Harris para confrontar los grupos conformados por los niños y sus madres, y se utilizará el coeficiente de correlación de Pearson para medir relaciones entre dimensiones familiares y talento más autoconcepto ([www.puc.cl/pentauc/documentos/haz.htm](http://www.puc.cl/pentauc/documentos/haz.htm)).

La investigación *Expectativas e intereses de potenciales usuarios del Programa para Niños con Talentos Académicos (PENTA-UC): Estudio cualitativo* tiene como objetivo general conocer la percepción de alumnos pre-seleccionados, sus padres, profesores y directores respecto a este programa.

En el aspecto de evaluación de programas se está realizando la investigación *Evaluación de un modelo de identificación y educación de escolares con talentos académicos, para su transferencia a organismos educacionales de Chile y Latinoamérica*, que tiene como meta desarrollar las siguientes cinco líneas de acción: validación de un sistema de identificación y selección de escolares con talentos académicos; reconocimiento de un modelo educacional para escolares con talentos académicos, en sus componentes de diseño curricular, prácticas pedagógicas y evaluación educacional; estimación del impacto de un programa educacional para estudiantes académicamente talentosos, sobre el sistema escolar del que ellos provienen y sobre sus familias; diseño y medición de sistemas y metodologías para la formación de recursos humanos en el área de educación de talentos académicos; y contribuir al fortalecimiento de la demanda por productos y servicios en esta área (<http://www.puc.cl/pentauc/html/recursos/frame.htm>). Esta investigación se está llevando a cabo con los alumnos que participan en Santiago de Chile en el PENTA-UC.

## 8.6. Conclusiones y perspectivas futuras

En Chile, los esfuerzos de atención en el tema educativo se han centrado en la media de la población y ha quedado como tema secundario la atención a los extremos. De estos extremos, el que ha sido más favorecido por iniciativas ministeriales es el de las necesidades educativas especiales asociadas a las discapacidades, no así los que están en el extremo superior, a quienes, desde los organismos centrales, no se les ha atendido en forma adecuada, debido a las políticas públicas vigentes.

Sin embargo, iniciativas impulsadas por académicos universitarios han permitido la atención del niño con talento académico, lo que supone un gran esfuerzo de innovación, y que ha dado resultados en cuanto al enriquecimiento de la educación de aquellos escolares a los que el sistema educacional usual no puede brindar una atención de acuerdo a sus necesidades.

A pesar de los pocos años que se llevan realizando, los programas de intervención han permitido el desarrollo de investigaciones en tres ámbitos diferentes y complementarios: un conocimiento específico, el ámbito

afectivo y el ámbito de la evaluación de un programa, lo que supone una pronta aportación que respalde la importancia de atender a los niños con talento en nuestro país.

Aún falta mucho por avanzar en la educación de niños con talentos académicos en Chile; por ejemplo, en cuanto a la utilización de más métodos de identificación complementarios, en la expansión de los programas de enriquecimiento curricular a lo largo de todo el país, pues en este momento sólo se han centrado en la ciudad de Santiago, y en el tema de la formación de docentes para poder brindar una educación a la diversidad de los alumnos de nuestras aulas. Necesitamos que los profesores conozcan la importancia de atender al niño con talento y que puedan ofrecerle actividades de aprendizaje acordes a su potencial académico.

## Referencias bibliográficas

Benavides, M. (1998). *Talentos matemáticos: Un programa en paralelo con el sistema de enseñanza en Chile*. Tesis de Magister. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

Benavides, M. (2001). The use of technology in a program for mathematically gifted children. *En Proceeding of The 14<sup>th</sup> Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children* (p. 40). Barcelona.

Benavides, M. (2003). La educación de niños con talentos académicos en Chile. *En Ideación, la revista en español sobre superdotación*, 19, 19-20.

Gagné, F. (1993). Construct and models pertaining to exceptional human abilities. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.

Marshall, V. (2000). Una experiencia piloto en la identificación y el desarrollo de talentos matemáticos. En S. Bralic y C. Romagnoli (Ed.), *Niños y jóvenes con talento. Una educación de calidad para todos* (pp. 293-298). Santiago de Chile: Dolmen.

MINEDUC (1996). *Decreto n°40, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.

MINEDUC (1998). *Decreto n° 220, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.

Raven, J. C., Court, J. H. y Raven, J. (1996). *Test de matrices progresivas. Escalas coloreada, general y avanzada*. Buenos Aires: Paidós.

Renzulli, J. y Reis, S. (1997). The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. En N. Colangelo y G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* (pp. 136-154). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

## Programa de Búsqueda y Desarrollo de Talentos Matemáticos en Chile

El objetivo de este anexo es dar a conocer la organización de un programa de enriquecimiento para niños con talento en el campo del conocimiento de la matemática, que se realizó en Santiago de Chile desde el año 1993 al 2001.

### Antecedentes

En el año 1993, el entonces decano de la Facultad de Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Dr. Rolando Chuaqui, se basó en la experiencia realizada desde la década de los sesenta por el Dr. Suppes, de la Universidad de Standford, de identificación y desarrollo de niños con talento matemático, para diseñar e implementar un programa adaptado a la realidad nacional que atendiese a alumnos con talento en matemáticas.

El Programa de Búsqueda y Desarrollo de Talentos Matemáticos detecta a niños de nueve y diez años con habilidades cognitivas en matemáticas y les da una formación matemática especial durante el resto de la enseñanza básica y media.

Los objetivos principales del programa son:

- 1 Contribuir a detectar y formar personas con talento matemático, para que posterior y eventualmente se dediquen a la investigación en matemáticas u otras actividades que requieran una formación matemática superior.
- 2 Mejorar el desarrollo cultural de niños de escasos recursos materiales.

### Proceso de selección de los niños

El proceso de selección consistió en una prueba elaborada por un grupo de matemáticos, la cual constó de 24 preguntas de selección múltiple que pretendía detectar capacidades matemáticas innatas: de percepción geométrica en el plano y en el espacio, capacidad de relacionar y comprensión de enunciado. Para diseñar la prueba fueron considerados dos aspectos: la capacidad para resolver problemas reales que involucren números y operaciones muy básicas, y la capacidad de abstracción (Marshall, 2000, p. 294).

El instrumento fue aplicado en el año 1993 a aproximadamente 5.000 escolares de la comuna de La Florida, en Santiago, y se escogió a aquellos que obtuvieron una puntuación igual o superior a 14 (cada pregunta valía un punto). Así, quedaron seleccionados 32 alumnos, 16 niños y 16 niñas.

Este proceso de selección se repitió en el año 1998, cambiando algunos ítems que se consideraron poco precisos, aplicando la prueba a un total de 4.000 alumnos de la misma comuna, debido a la cercanía con el campus universitario en donde posteriormente se realizarían las clases, lo que facilitaría el traslado de los niños seleccionados a las clases. En esta ocasión fueron 25 los alumnos elegidos.

En ambos procesos de selección, la muestra incluida no superó el 1% de la población a la que se le aplicó la prueba, lo que significa que la muestra tenía características diferentes al resto de los niños en cuanto a las habilidades matemáticas que se evaluaban en la prueba de selección.

### Descripción de las actividades

Una vez seleccionados los niños, se les ofreció una formación extracurricular, que consistió en cursos de matemáticas diseñados especialmente por profesionales de dicha materia. Desde el inicio del programa se les impartieron cursos de forma semestral con doce sesiones de dos horas cada una, separadas por un recreo, realizadas los días sábado en la mañana en las aulas de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El objetivo de los cursos impartidos es enseñar a pensar matemáticamente en el ámbito superior, partiendo de conceptos muy básicos pero que puedan llegar muy alto, y que en lo posible sean temas que no se repitan con los contenidos del colegio. En los registros que se tienen (Benavides, 1998) se ha documentado que desde el mes de agosto de 1993 a junio de 1998 se dieron los siguientes cursos: áreas, conjuntos, fracciones, representación decimal, geometría, ecuaciones, códigos secretos, funciones y combinatoria.

Los objetivos de cada uno de estos cursos se resumen a continuación, en el mismo orden en que fueron desarrollados desde el año 1993:

- En el curso de *áreas*, la finalidad es que el alumno incorpore la noción de área como cantidad material para cubrir una superficie.
- El curso de *conjuntos* tiene como meta incorporar al lenguaje de los niños los conceptos principales de teoría de conjuntos.
- En el curso de *fracciones* el objetivo es generar el concepto y las operaciones con fracciones de manera visual y no mecánica.
- El curso de *representación decimal* pretende continuar el tema anterior de fracciones relacionando el concepto de fracción con la representación decimal de un número a través de procesos de dividir un número por otro.
- En el curso de *geometría* el interés se centra en trabajar nociones de geometría euclídeana con los alumnos.
- En el curso de *códigos secretos*, fundamentalmente, se estudia parte de la teoría de números en el conjunto de los números enteros módulo  $n$ , propiciando el razonamiento abstracto.
- La base del curso de *funciones* es estudiar el concepto de función en diferentes situaciones y problemas de la vida real.
- El curso de *combinatoria*, el tema a desarrollar es el pensamiento mediante la resolución de problemas que involucren combinatoria.

En todos los cursos se utilizan metodologías de trabajo individual y grupal, para favorecer el diálogo enriquecedor entre pares; los grupos están formados por tres o cuatro alumnos en base a una guía de estudio diseñada especialmente para tal curso, en la cual se plantea paso a paso el desarrollo del tema para que el estudiante descubra y vaya construyendo su conocimiento; posteriormente, se corrige y discute, haciendo un debate sobre las respuestas que los niños han elaborado.

Como ejemplo describiremos algo del curso de funciones; éste se realizó cuando los escolares tenían catorce años. En ese momento, los alumnos no habían estudiado el tema en el colegio, por lo que, para no adelantarles contenidos, se optó por darle un enfoque aplicado a la vida real; es así como la primera guía del curso decía: "Pensemos en máquinas que reciben datos y entregan resultados". Entonces no se dan las fórmulas, el aprendizaje no se realiza en forma mecánica. La frase entre comillas espera provocar en los niños reflexión ante lo que ven diariamente; se les pregunta si dados ejemplos de una pesa, una máquina lectora de código de barras, un dispositivo para tomar la presión, un reloj, etc., qué datos recibe, qué resultado entrega; si entrega un dato, cuántos resultados entrega. Entonces se están comenzando a desarrollar intuitivamente los conceptos de dominio y recorrido trabajando sólo con el lenguaje usual de los niños.

Esto pone de manifiesto el enfoque constructivista que tenía el curso, comenzando con situaciones reales.

### **Resultados de la experiencia piloto de niños con talento matemático**

El grupo de profesores, universitarios y de colegio, y ayudantes que participó en este programa, luego de ocho años de trabajo conjunto, ha concluido que en los dos grupos seleccionados, tanto en 1993 como en 1998, hay una diversidad de alumnos en cuanto a su ritmo de aprendizaje, situación que ha de considerarse al escoger la metodología para trabajar con niños con talento.

Esto muestra que las necesidades educativas especiales las tienen todos los estudiantes, incluso los del sector más privilegiado, en cuanto a sus habilidades académicas.

De los niños que participaron en ese programa se sabe que algunos ingresaron a la universidad, pero lamentablemente no se realizó un seguimiento de ellos. Asimismo, se conoce que el haber estado ocho años en el programa ha provocado en ellos una manera diferente de ver la matemática, de reflexionar acerca de los procedimientos para resolver problemas y desafíos en este tema.

# La educación de los niños con talento en España

*Isidoro Segovia  
Enrique Castro*

## 9.1. Introducción

Cuando se observan los problemas de la educación en general, da la impresión que la superdotación es un problema menor para los sistemas educativos. Dan prioridad a otras dificultades que consideran más acuciantes, y si bien no lo olvidan, sí suelen dejarlo para el final –“cuando los demás estén resueltos, entonces abordaremos éste”, parecen pensar los que dirigen las políticas educativas–. Esto ha sido así en la mayoría de los países y no lo iba a ser menos en España; en su resolución, a lo más que se ha llegado ha sido a que se establezcan unas normativas generales que no terminan de ponerse en práctica. Sí hay leyes y normas, podría ser el resumen de lo que ocurre en España, pero poco efectivas. Los métodos de identificación de superdotados y las experiencias de intervención suelen estar asociados a investigaciones en el ámbito universitario, o al trabajo de determinadas asociaciones impulsadas por padres preocupados con un tratamiento específico en la educación de sus hijos con altas capacidades intelectuales.

En el momento actual, la ley educativa del año 2002, la LOCE, aborda el problema, pero queda abierto a un desarrollo posterior que, de momento, no ha ido más allá de otras normas similares establecidas anteriormente y que ya pusieron de manifiesto su ineficacia. El desarrollo de unas normas legales más concretas y prácticas, junto a las experiencias e investigaciones que se llevan a cabo, pueden permitir cambios importantes en un futuro más o menos inmediato.

## 9.2. Marco legal

La primera referencia legal hacia las necesidades educativas especiales para alumnos superdotados intelectualmente aparece en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 (LGE). Transcurrido más de un siglo desde el establecimiento de la primera ley de educación en España, la ley Moyano de 1858, la LGE es la primera que hace referencia a los infradotados y a los superdotados. En su capítulo VII y con relación a los últimos prescribe:

“Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos (Art. 49.2).

Más adelante, en el artículo 53 da orientaciones de carácter metodológico:

“La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que sus programas de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les faciliten, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales”.

Los cambios que la LGE producía en el sistema educativo eran tan amplios y profundos (escolaridad obligatoria hasta los catorce años y nuevos currícula en áreas de conocimiento clave, como las matemáticas, que requieren de una adaptación del profesorado), que estas orientaciones hacia el tratamiento de los superdotados no llegaron a ponerse en marcha; más efectivas fueron las medidas adoptadas con relación a los infradotados, para los que se crearon de manera generalizada aulas y profesorado específico.

Veinte años después, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo que antecedió a la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990 señala, refiriéndose a los superdotados:

“Otra manifestación de las necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados. Cuanto se ha dicho con relación a la valoración psicopedagógica, propuesta curricular, servicios y apoyos, se extiende también a estos alumnos, aunque lógicamente con las particularidades propias del caso. Deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los alumnos superdotados. En este sentido, la oferta diversificada y la optatividad que se contempla en la secundaria obligatoria pueden representar una contribución decisiva a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos superdotados” (MEC, 1989, p.169).

De nuevo los cambios en el sistema educativo son tan amplios y profundos, habida cuenta del cambio político que se había producido, dictadura/democracia, con una Constitución por medio a la que necesariamente habría de adaptarse el sistema, que estas orientaciones no llegan a plasmarse en la ley educativa LOGSE de 1990. Las necesidades educativas especiales se centran sobre todo en los menos capaces; no se cita a superdotados ni a infradotados, pero el contenido del texto va dirigido a estos últimos. Al menos esto se deduce del capítulo V, en donde se indica:

“El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (Art. 36.1).

Como desarrollo de este apartado de la ley, el Decreto 696/1995, de 28 de abril (BOE 2-6-95), regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y “la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, con orígenes variados”. En este caso sí se hace referencia explícita a la “sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales” mezclada con el conjunto de necesidades educativas especiales, considerando a ésta como una necesidad de origen distinto. Las normas de escolarización redactadas en el artículo 3 no establecen normas diferenciadas de actuación para unas u otras necesidades: integración en los centros y programas ordinarios, salvo excepciones, con un seguimiento continuado de sus procesos de aprendizaje, que tendrán siempre un carácter revisable. El capítulo II sí está dedicado íntegramente a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual:

“La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas” (Art. 10).

“El Ministerio de Educación y Ciencia determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.

A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual contarán con profesionales con una formación especializada” (Art. 11).

En la disposición adicional primera, relativa a la flexibilización del período de escolarización, se indica:

“El Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las Comunidades Autónomas que se encuentran en el pleno ejercicio de sus competencias, establecerá las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. El procedimiento que se establezca contemplará en todo caso la audiencia previa a los alumnos implicados y a sus padres o tutores”.

Esta normativa apenas ha tenido repercusión en la actividad educativa, siendo poco conocida por el profesorado, al menos en sus aspectos fundamentales. En algunos casos, para satisfacer las demandas de algunos padres, trasciende de alguna manera la flexibilización del período escolar a que se refiere el decreto y que está dirigida a avanzar más rápidamente en los cursos, no sin cierta preocupación por parte de los profesionales que han de diagnosticar y tomar decisiones en este sentido (Jiménez Fernández, 2002). Ésa es la dimensión más positiva del problema, pues, en opinión de Jiménez Fernández, otra más necesitada de atención es la situación que podría generar en unos padres que tienen diagnosticado un hijo como superdotado y que, sin embargo, “obtiene mal rendimiento y apenas si tiene estima hacia su propia persona”.

En la Orden de 24 de abril de 1996 (BOE de 3 de mayo de 1996) se regulan las condiciones y el procedimiento para la flexibilización del período escolar para el caso de niños con sobredotación intelectual. Esta orden es desarrollada en la Resolución de 29 de abril de 1996 (BOE de 16 de mayo de 1996) en la que se determinan los procedimientos para el tratamiento de los niños diagnosticados con necesidades educativas especiales asociados a condiciones personales de sobredotación intelectual. En la Resolución de 20 de marzo de 1997 (BOE de 4 de abril de 1997) se determinan los plazos de presentación y resolución de expediente de los referidos alumnos, así como los criterios, requisitos y condiciones para la flexibilización del período escolar (Benito, 1999).

Desde una perspectiva general, el desarrollo del marco legal relativo a los niños con sobredotación intelectual comienza una nueva andadura con la nueva ley de educación española, Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza (LOCE) (BOE 24 de diciembre de 2002). En su capítulo VII, relativo a la “atención a los alumnos con necesidades educativas específicas”, en su sección 3ª, con el título “De los alumnos superdotados intelectualmente”, el artículo 43 indica:

- 1 Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.
- 2 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.
- 3 El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecido en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.
- 4 Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, pueden prestarles una atención adecuada a sus características.
- 5 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 atiende. 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.

Como puede observarse, se recogen las ideas e iniciativas del Decreto 696/1995, de 28 de abril (BOE 2-6-95), que de esta manera quedan establecidas en una ley orgánica. El desarrollo del apartado 3 de este artículo se ha publicado recientemente en el BOE de 31 de julio de 2003 mediante *Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente*; los aspectos fundamentales del texto pueden verse en el anexo I.

De manera resumida, la situación actual, en opinión de Jiménez Fernández (2002), presenta un panorama esperanzador porque, entre otras cosas, tenemos legislación y, a la vez con síntomas de desaliento, porque el olvido viene de lejos y el tema no ha entrado en las instituciones de formación del profesorado.

Por otra parte, dado que en España las distintas autonomías que la componen tienen competencias en educación, nos parece pertinente describir lo que ocurre en algunas de ellas que han regulado el tema.

En *Andalucía* (Rayo, 2002) se han establecido normativas legales para la comunidad completando o desarrollando las leyes de carácter estatal, así como las actuaciones que contempla el “Plan de detección y seguimiento del alumnado con sobredotación de capacidades”. En concreto, las actuaciones han sido:

- a) Campaña de información, que consiste en la edición de un folleto con un cuestionario de detección de alumnos superdotados presentado por los equipos de orientadores, así como la edición de documentos de orientación al profesorado.
- b) Asignación de funciones y tareas que recaen sobre los equipos de orientación educativa y departamentos de orientación, como son la valoración psicopedagógica, las medidas de flexibilización, adaptación y asesoramiento del profesorado.
- c) Seguimiento y apoyo a la atención educativa de este alumnado.

El autor de este informe concluye que, reconociendo la complejidad del problema, es necesario un mayor compromiso por parte de la Administración educativa que permita ir más allá del aspecto económico de la solución

al problema, apostando por la flexibilización y, cómo no, porque el profesorado ajuste su respuesta educativa a las características individuales de los sobredotados intelectualmente.

En *Galicia* (Ferro, 2002) se han elaborado decretos y órdenes relativos al marco legal relacionado con la sobredotación. Concretamente, el Decreto 120/1998 y la Orden de 24 de julio del mismo año tienen un carácter especial en cuanto que se crean departamentos y equipos de orientación específica (EOE) en los centros educativos formados por especialistas en las distintas áreas, incluida la sobredotación. Esto va a:

“Posibilitar que la escuela ordinaria esté capacitada para atender convenientemente también a aquellos otros alumnos que, por sus particulares características, van a necesitar un enriquecimiento o una ampliación de su currículo de referencia” (p. 475).

Desde la puesta en práctica de estos equipos, hasta el momento de escribirse el trabajo citado, había registrada una población escolar de unos 300 alumnos con sobredotación intelectual siguiendo programas de enriquecimiento.

En definitiva, para el autor del informe, en Galicia se dan unas condiciones favorables para la atención a los alumnos sobredotados intelectualmente, el inconveniente principal se encuentra en la falta de sensibilización de la comunidad educativa.

La *Comunidad de Madrid*, que asume competencias plenas en educación en 1999, mediante la Resolución de 24 de enero de 2001, determina los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (Casanova, 2002). En esta orden se establecen procedimientos ordinarios y extraordinarios de actuación: los primeros, dirigidos a promover el desarrollo pleno de las capacidades establecidas en la etapa educativa, y los segundos, mediante ampliaciones y flexibilizaciones curriculares que permitan al alumno avanzar más rápido de curso. Como en el caso gallego, los departamentos de orientación y los equipos de orientación educativa son los encargados de la evaluación psicopedagógica de los alumnos y la dirección de la atención en los centros ordinarios. Existen también programas de enriquecimiento extracurricular, en un primer momento con carácter de investigación, que atienden cada año mayor número de alumnos.

En el *País Vasco*, el Decreto 118/1998 (BOPV, 13-7-98), que ordena la respuesta educativa a alumnos con necesidades educativas especiales, establece una serie de actuaciones dirigidas al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno vasco. Posteriormente se dictan una serie de normativas que completan a la anterior (Apraiz, 2002). La más específica es la Resolución relativa al alumno con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación (BOPV, 31-8-98), en la que se establecen y regulan criterios de actuación, procesos de detección e identificación, fórmulas de actuación diferenciada, procedimientos de atención personalizada, posibles excepcionalidades en los períodos de escolarización y adelantos y dispensas (Apraiz, 2002). Este autor indica que desde 1995 se ha avanzado en el establecimiento de recursos humanos mediante equipos multiprofesionales, en formación del profesorado y en el apoyo de la Administración educativa con los siguientes principios rectores:

- “La atención a todo el alumnado que presente una capacitación superior, en cualquier aspecto de su comportamiento, al margen de esquemas previos de tipificación.
- Lograr que el propio profesorado detecte los casos posibles y reclame la intervención de los equipos multiprofesionales, como servicio de apoyo especializado.
- Facilitar a los centros la necesaria asistencia y orientación para el diseño de planes de trabajo específicos, adaptados a cada alumno.
- Posibilitar la adopción de las medidas extraordinarias previstas en la normativa, cuidando especialmente el desarrollo integral del niño o niña y evitando la toma de decisiones simplistas en ocasiones propuestas por los centros y las familias” (p. 451).

La flexibilización del período escolar como alternativa de actuación que combina el enriquecimiento del currículo con una moderada aceleración, implica un esfuerzo personal del alumno, la continuidad en su grupo de referencia y la acomodación de los procedimientos de trabajo y sistemas de presentación de contenidos.

En la *Comunidad Foral de Navarra* no se ha desarrollado una normativa específica para la comunidad. Se sigue la normativa estatal que tiene como enfoque general, dirigido desde el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, un planteamiento de integración del alumnado dentro del grupo ordinario que comienza con la evaluación psicopedagógica seguido de la adaptación curricular de ampliación. Este trabajo puede estar apoyado por el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), que dispone de un equipo dedicado a la sobredotación y altas capacidades.

En el informe realizado por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra (2002) se indica que ya se han puesto en marcha medidas de detección con las que se está trabajando en la línea de lo expresado; también se trabaja en la elaboración de una batería de indicadores que permita al profesorado realizar esa identificación.

### 9.3. Métodos de identificación

Para la identificación de alumnos con sobredotación intelectual en España no se han producido, en general, métodos específicos, sino que, por lo común, se utilizan procedimientos estándares aplicados en la mayor parte de los países para los que sí se han establecido modelos y protocolos que articulan estas normas. Tourón y Reyero (2002) presentan un listado de métodos en donde tienen un papel prioritario los test (de inteligencia general, de aptitudes específicas, de rendimiento, de creatividad, de pensamiento divergente) y otras fuentes de información, como la nominación por los profesores, por los padres, por los iguales, las autonominaciones y los autoinformes.

Los autores citados concluyen en su trabajo que no hay un modelo de reconocimiento único y que para cada caso debe articularse un proceso apropiado empleando los mejores instrumentos disponibles, y que la identificación debe de considerarse como un proceso y no estar limitada a un momento dado en el tiempo.

Desde esta perspectiva y en una línea de orientación práctica, Martín y González (2000) proponen un modelo mixto de “criba” que parta del cien por cien de la población escolar y que emplee diversas técnicas, entre ellas la observación de los profesores, la de los padres y la evaluación por los equipos de orientación o centros específicos. Con relación a la observación de padres, profesores y también asociaciones, se presenta un cuadro

de ventajas e inconvenientes que tienen estas vías de captación y unos *inventarios* y *cuestionarios* que pueden ser usados por estos colectivos y cuyos resultados deben ser complementados con las evaluaciones realizadas por especialistas.

Yolanda Benito (1999) considera que el cribaje es, seguramente, el proceso fundamental del sistema de identificación de alumnos sobredotados intelectualmente; en este sentido, la autora llama la atención sobre el uso de métodos que no atienden a la validez y fiabilidad de los mismos; una de sus investigaciones, publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia (Benito y Moro, 1997), se ha centrado en proporcionar un método de cribaje para la detección temprana de alumnos superdotados en España que atienda a estas características y que está basado en una *tabla de observación del desarrollo y aprendizaje* para el primer ciclo de educación primaria; para el segundo y tercer ciclo, Benito aconseja la utilización conjunta de un test de inteligencia y otro de rendimiento. En el caso de la educación secundaria aconseja tener en cuenta las conclusiones de un grupo de investigación de la Universidad de Oxford que ha contrastado la eficacia del profesor en la selección de los alumnos con mayor potencial de rendimiento en comparación con el empleo de los test. En este sentido, Benito cita también estudios que ponen en cuestión la eficacia de selección del profesor como forma de cribaje de superdotados, y da orientaciones dirigidas al docente para establecer una selección más eficaz en los niveles de infantil, primaria y secundaria. Para el caso de la educación infantil, Benito y Moro (1997), citados en Martín y González (2000, p. 44), dicen que se podría considerar a un niño como superdotado si cumple alguna de las dos condiciones siguientes:

- a) Presencia de al menos una de las siguientes variables:
  - Lectura de un libro a los cuatro años.
  - Identificación de al menos seis colores a los dieciocho meses.
  - Realización de un puzzle de, como mínimo, veinte piezas a los dos años y medio.
  
- b) Presencia conjunta de las dos variables siguientes:
  - Contar hasta diez a los dos años.
  - Saber el abecedario (al menos 18 letras) a los dos años y medio.

Con relación a la evaluación del alumno superdotado hecha por especialistas, que de acuerdo con las normativas españolas son los equipos de orientación educativa, debe tener en cuenta al propio alumno y a los contextos escolar, familiar y social. En relación con el alumno, la evaluación debe considerar la historia escolar, el desarrollo general, los posibles desequilibrios, el nivel de competencia curricular, la creatividad, el autoconcepto, el estilo de aprendizaje, la habilidad para plantear y resolver problemas, las actividades preferidas, las metas que persigue, la perseverancia en la tarea y el ritmo de aprendizaje. Con respecto al contexto escolar, se tendrán en cuenta las características y la organización de la intervención, las relaciones en el grupo-clase y la interacción con compañeros y profesores. En cuanto al contexto familiar, se evaluarán las características familiares, el entorno, la cooperación de la familia y sus expectativas. Por último, en lo referente al contexto social, se analizarán los recursos culturales de la zona que se estimen convenientes para el desarrollo del alumno (Casanova, 2002, p. 459). Hay establecido un protocolo de actuación (ver anexo II), algo extenso en el tiempo, que va desde la detección de las necesidades educativas especiales en un alumno excepcional hasta el comunicado que debe hacer la dirección del centro a la familia. También hay propuestas de diversas técnicas y procedimientos de selección y se citan instrumentos de recogida de información y valoración (Martín y González, 2000, pp. 66-71).

Por último, señalar que el Departamento de Educación de Navarra (2002) aconseja que los instrumentos de valoración de las capacidades intelectuales vayan dirigidos a la determinación de un perfil de puntos fuertes y débiles, más que a una puntuación única basada en los resultados de un test de inteligencia; de esta manera, al mismo tiempo, se determinan puntos de actuación.

#### 9.4. Experiencias de intervención. Objetivos y logros

Los modelos tradicionales de intervención son: la *aceleración*, cuyas formas más comunes son la aceleración dentro de la clase ordinaria, en una clase especial, en una admisión precoz y en una asistencia dual; el *enriquecimiento curricular*, orientado al contenido, al proceso y al producto, y el *agrupamiento por capacidad*, que puede darse dentro del aula común o en el aula especial. Jiménez Fernández (2002) considera que los tres modelos de intervención deben incidir en cuatro dimensiones: el *contenido*, es decir las ideas, conceptos, información descriptiva, que debe tener un mayor nivel de complejidad; el *proceso*, forma de presentación del contenido, que debe dirigirse a un trabajo más autónomo del alumno; el *producto* o resultado a obtener, que debe estar relacionado con los problemas reales significativos de los alumnos, y el *ambiente* de aprendizaje, que debe estar centrado en el interés e ideas del estudiante. Cajide y Porto (2002) y Martín y González (2000) analizan estos modelos con respecto a las normas legales asociadas para su puesta en práctica en España, reflexionan sobre las ventajas que implican para los superdotados y exponen objeciones y críticas que tienen cada uno de los modelos.

Sánchez Manzano (2002) recoge algunos ejemplos relacionados con el modelo de enriquecimiento curricular y desarrolla más en profundidad el PES (Programa de Enriquecimiento de Superdotados), que enfatiza la actitud creativa y la producción divergente. El programa pretende el desarrollo de la creatividad partiendo de la:

“Transposición de las propias ideas al ambiente; formulación de problemas básicos o genéricos; transformación de las ideas por medio de oposiciones o analogías; generación de resultados con características creativas; facilitación de destrezas creativas por medio de la exposición o estimulación sensorial directa” (p. 305).

Este programa está siendo aplicado desde 1990, aunque con una perspectiva de investigación se está empleando desde el curso 1999-2000 a una muestra de 213 niños de la Comunidad de Madrid; en el caso de alumnos de educación primaria, el programa se organiza en torno a cuatro áreas: *creatividad a través de las matemáticas*, *creatividad a través de la lengua y la comunicación*, *taller imagina e inventa* y *taller de juegos lógicos*.

Fernández Fernández (2002) describe las principales características del proceso y las dimensiones curricular, prescriptiva y exploratoria de un *programa de enseñanza adaptativa (EA) que responda a las necesidades educativas especiales de alumnos superdotados*. Entre las características se encuentran un desarrollo de la enseñanza individualizada o en grupo, dependiendo de las necesidades de los alumnos, y un planteamiento educativo, con una variedad de métodos y técnicas, dirigido a proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan al alumno conseguir los fines educativos deseados. Las dimensiones del programa de EA relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje son: el desarrollo de autocontrol y responsabilidad del alumno, la realización y mantenimiento de materiales de enseñanza, el diagnóstico de necesidades de aprendizaje de cada estudiante, el plan de aprendizaje, programa de enseñanza individual o adaptación curricular, los procedimientos docentes, la enseñanza interactiva y el control del progreso de aprendizaje y anotación de resultados. Las medidas referentes al aula son: la disposición de espacios y recursos, el establecimiento de reglas, normas y procedimientos y la organización de

recursos y servicios de apoyo. En cuanto a lo concerniente al centro y a la zona educativa, las cuestiones básicas son: agrupamiento homogéneo, la enseñanza compartida, el desarrollo docente y la implicación de la familia y la comunidad.

Con una perspectiva de investigación, el programa DASE (Álvarez, 2002), diseñado para atender las necesidades educativas de alumnos superdotados de entre cinco y siete años, tiene como objetivo desarrollar las habilidades superiores de pensamiento, análisis, síntesis y evaluación, y la intervención consiste en un programa de enriquecimiento basado en actividades de análisis, síntesis y evaluación dentro del aula ordinaria. Los resultados de la investigación ponen de manifiesto una mejora constatable de los alumnos que realizaron el programa.

En la Comunidad de Madrid (Casanova, 2002) se llevan a cabo programas de intervención centrados en la atención de los niños superdotados en los centros ordinarios mediante adaptaciones curriculares, aceleración de curso y con programas de enriquecimiento extracurricular atendidos, en algunos casos, por asociaciones privadas y, en otros, por la propia Administración. De manera particular, la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Comunidad de Madrid puso en marcha un proyecto en 1998 de detección (mediante un test de aptitud y entrevistas personales) e intervención de jóvenes de doce y trece años con talento por medio de programas de enriquecimiento extraescolares (De Guzmán, 2003).

También en el País Vasco, desde el curso 2000-2001, se inició un programa de enriquecimiento extracurricular destinado a alumnos previamente flexibilizados en algún ciclo de su escolarización, con los objetivos de potenciar la adquisición y empleo de técnicas de estudio, estimular la creatividad, habituar al trabajo sistemático, aprovechar diversas fuentes de información, movilizar cauces de expresión, aumentar el conocimiento en campos de interés del alumno y afianzar su personalidad y autoestima.

Es necesario citar, por último, el Centro Huerta del Rey, situado en la provincia de Valladolid (<http://www.centrohuertadelrey.com>), dirigido por la doctora en Psicología Yolanda Benito, que se constituye en una referencia básica relacionada con la superdotación en cuanto que, además de ser un centro de identificación, formación, seguimiento e investigación, es un foro de difusión mediante la edición de libros y revistas y la organización de congresos.

## 9.5. Investigaciones

En el campo de la investigación hay grupos y proyectos sobre el tema en siete universidades españolas que inciden en los aspectos más relevantes de la sobredotación intelectual. A continuación se presentan algunas de las producciones asociadas a estos grupos de trabajo.

### *Sobre identificación:*

- En Sánchez Manzano (2002) se identifican niños superdotados y talentos que cursan educación primaria (6-12 años de edad) en el 5% de centros escolares de la Comunidad de Madrid, con base en el uso de test de inteligencia general. Los resultados manifiestan que el porcentaje de niños identificados fue del 1,36 %. El error de la nominación por los profesores en los centros fue del 94%, y éstos dejaron de reconocer al 56 %.

- Peralta y Reparaz (2002) analizan si el test de rendimiento WISC-R proporciona suficiente información sobre los perfiles cognitivos de los alumnos de alta capacidad intelectual.
- López et al. (2002) examinan la eficacia de los procedimientos informales (informes de profesores, padres y compañeros) en la identificación de alumnos con altas habilidades en los primeros niveles educativos.

#### *Sobre intervención:*

- Álvarez (2002) evalúa la eficacia del programa de atención DASE a las necesidades educativas de alumnos de entre cinco y siete años con alta capacidad intelectual.
- Fernández Fernández (2002) describe las principales características del proceso y las dimensiones curricular, prescriptiva y exploratoria de un programa de enseñanza adaptativa que responda a las necesidades educativas especiales de alumnos con alta capacidad; la aplicación del mismo implica un aumento de competencia curricular del alumnado y una mejora en sus interacciones con el profesorado.
- Cardona (2002) examina los efectos del agrupamiento en clase sobre el rendimiento de alumnos buenos lectores en función del curso.
- Cerdá (2002) analiza los resultados de aplicar un programa de diseño creativo, PDC/C-1999, que estimula la creatividad a la vez que sirve para la identificación de niños con talento creativo.

#### *Sobre caracterización:*

- Pontón y Fernández (2002) identifican diversos aspectos de la acción educativa con alumnado de altas capacidades y analizan la percepción de las familias y profesionales de la acción especializada.
- Jiménez et al. (2002) describen la situación personal, familiar, social y escolar de una muestra de alumnos que han obtenido premio extraordinario de bachillerato.

## **9.6. Importancia social. Perspectivas futuras**

La consideración específica en el sistema escolar de los niños con altas capacidades se hace necesaria en cuanto que, como indica Jiménez Fernández (2004):

- a) Es un colectivo olvidado que necesita ayuda ante dificultades que ellos, a pesar de su condición, no pueden resolver por sí mismos.
- b) Tienen unas necesidades educativas específicas que deben ser atendidas tempranamente.
- c) Constituyen un colectivo sin identidad, recursos y obligaciones por parte de la escuela, y que asumen la familia y la sociedad, condicionada por sus posibilidades económicas.
- d) En este grupo se producen fracasos escolares y sociales, aunque no sea de manera generalizada.
- e) Nuestra sociedad puede beneficiarse de las grandes posibilidades de desarrollo que se pueden crear con el talento de este colectivo.
- f) El fracaso de los superdotados puede generar personas con cierto grado de inadaptabilidad social que lleven a encauzar sus altas capacidades en perjuicio mismo de la sociedad.

La gran cantidad de asociaciones en todo el territorio español relacionadas con los niños superdotados intelectualmente, así como una atención en aumento por parte de la investigación, ponen de manifiesto la preocupación que despierta y la importancia que está teniendo el tema en los últimos años. Resumiendo lo dicho, hay dos grandes razones para ello: por un lado, los niños con altas capacidades intelectuales deben tener un tratamiento

específico para que esas aptitudes se desarrollen, por su propio bien y por el de la comunidad; por otro, en algunos casos esos niños presentan problemas variados que hay que atender. Las Administraciones educativas parecen ser conscientes de esta realidad y la han abordado desde una perspectiva legal; pero parece que todo esto no llega a mostrarse suficiente como para que sea habitual su consideración en el contexto escolar desde una perspectiva práctica, al igual que sucede con los menos capacitados. ¿Cuáles son las razones? Apuntamos algunas:

- Para la parte de la sociedad que no vive de cerca las circunstancias de estos niños no existe ningún problema, sino todo lo contrario: podría parecer un derroche de recursos apoyar a los más capacitados.
- No existe una formación específica del profesorado como la hay para el caso de la atención a los menos capacitados; la titulación de maestro especialista en educación especial está centrada en las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades.
- No existe la costumbre o rutina, en el ámbito escolar, que lleve desde una identificación del niño con altas capacidades intelectuales en el momento adecuado hasta el tratamiento específico idóneo para cada circunstancia; quizá porque ambas cosas tienen un gran nivel de complejidad.

El futuro de la atención específica a los niños con necesidades educativas especiales de los alumnos superdotados en España va a depender en mucho del desarrollo de la normativa general establecida en la LOCE; el desarrollo de estas normativas depende ahora de las comunidades autónomas que tienen competencia en materia educativa, pero, cualquiera que sea esta normativa, no será efectiva si no va acompañada de medidas que incidan en las problemáticas expuestas, menos aún si no van acompañadas de recursos económicos y menos aún si las medidas legales no cuentan con la opinión de los profesionales que, a pesar de las dificultades, trabajan y conocen la problemática asociada al tema. Véase si no el desarrollo normativo establecido en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha [Orden de 15/12/2003 (DOCM n.º 180, de 24 de diciembre de 2003)], que, lejos de asentar los principios necesarios para dar una respuesta escolar adecuada, decide resolver el problema para el 2,5% de la población escolar haciendo una definición de ellos que los hace casi desaparecer: “El alumnado que tenga un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social se considera superdotado intelectualmente” (comunicado de prensa de la Asociación AEST).

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, B. (2002). Estrategias cognitivas para alumnos de altas capacidades. Un estudio empírico: programa DASE. *Bordón*, 54 (2 y 3), 341-357.
- Apraiz, J. (2002). Alumnado con altas capacidades (AA.CC.) en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Bordón*, 54 (2 y 3), 449-255.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis, S.A.
- Cajide, J. y Porto, A. (2002). Intervención y educación de sobredotados. *Bordón*, 54 (2 y 3), 241-253.
- Cardona, M. C. (2002). Efectos del agrupamiento sobre la fluidez y la comprensión lectora en alumnos buenos lectores. *Bordón*, 54 (2 y 3), 359-374.
- Casanova, M. A. (2002). La atención del alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid. *Bordón*, 54 (2 y 3), 457-461.
- Cerdá, M. C. (2002). Estimular la creatividad: aplicación del programa de desarrollo creativo PDC/C-1999. *Bordón*, 54 (2 y 3), 375-382.
- De Guzmán, M. (2003). Detección y estímulo del talento matemático precoz en la Comunidad de Madrid. *UNO*, 33, 20-33.
- Fernández Fernández, S. (2002). La adaptación curricular de aula para el alumno de altas capacidades. *Bordón*, 54 (2 y 3), 269-281.
- Ferro, J. E. (2002). La sobredotación en Galicia. Nuevas perspectivas desde la reforma de la orientación del 98. *Bordón*, 54 (2 y 3), 471-477.
- Jiménez Fernández, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar. *Bordón*, 54 (2 y 3), 235.
- Jiménez Fernández, C. (2004). Los alumnos con alta capacidad. *Revista Educar en Castilla-La Mancha*, 20. [http://www.jccm.es/educacion/educar/num\\_20/alta\\_capacidad.htm](http://www.jccm.es/educacion/educar/num_20/alta_capacidad.htm) (15 marzo 2004).
- Jiménez, C., Álvarez, B., Aguado, T., Gil J. A. y Jiménez, R. (2002). Caracterización de los alumnos con premio extraordinario de bachillerato. *Bordón*, 54 (2 y 3), 383-398.
- López, O., Bermejo, M. A., Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. (2002). El papel de los alumnos en la identificación de sus compañeros de altas habilidades. *Bordón* 54 (2 y 3). 399-408.
- Peralta, F. y Reparaz, C. (2002). El WISC-R como instrumento de diagnóstico de alumnos de alta capacidad intelectual: un estudio descriptivo. *Bordón*, 54 (3 y 4), 419-429.
- Martín, J. y González, M. T. (Coord.) (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid: CIDE.
- Pontón, M. A. y Fernández, S. (2002). La percepción de familias y educadores sobre la acción educativa con el alumnado de altas capacidades. *Bordón*, 54 (2 y 3), 431-445.
- Rayo, J. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.
- Sánchez Manzano, E. (2002). La intervención psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón*, 54 (2 y 3), 297-309.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2002). "Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Bordón*, 54 (2 y 3), 311-338.

## **Criterios y requisitos para la flexibilización del período de escolarización [Real Decreto 943/2003, de 18 de julio (BOE núm. 182, de 31 de julio de 2003)]**

### **CAPÍTULO II Enseñanzas de régimen general**

Artículo 7. Criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente.

- 1** 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 postobligatorias. 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.
- 2** La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.

Artículo 8. Procedimiento general para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente.

Las Administraciones educativas determinarán el procedimiento, trámites y plazos que, de acuerdo con lo dispuesto en este real decreto, se han de seguir en su respectivo ámbito territorial para adoptar las medidas de flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente, así como el órgano competente para dictar la correspondiente resolución.

### **CAPÍTULO III Enseñanzas de régimen especial**

Artículo 9. Criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos grados, ciclos y niveles para los alumnos superdotados intelectualmente, en las enseñanzas de régimen especial.

En el caso de las enseñanzas de régimen especial, la flexibilización de la duración de los diversos grados, ciclos y niveles para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad, siempre que la reducción de estos períodos no supere la mitad del tiempo establecido con carácter general. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tal limitación. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

### **Procedimiento a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual**

- 1** El equipo docente detecta necesidades educativas especiales en un alumno.
- 2** El director del centro informa a la familia y al equipo de orientación educativa y psicopedagógica o al departamento de orientación, si lo hubiere.
- 3** La familia da su conformidad para que sea evaluado.
- 4** El equipo de orientación evalúa y dictamina positivamente.
- 5** El director remite la solicitud a la Dirección Provincial incluyendo:
  - Informe de los profesores coordinado por el tutor.
  - Informe de la evaluación psicopedagógica.
  - Propuesta de modificación del currículo firmada por el director del centro.
  - Un documento con la conformidad de los padres o tutores.
- 6** Informe de la inspección sobre la idoneidad de la propuesta.
- 7** Con 15 días de plazo, la Dirección Provincial remite la documentación a la Dirección General de Renovación Pedagógica.
- 8** La Dirección General de Renovación Pedagógica resolverá en el plazo de tres meses a contar desde la presentación de la solicitud en la Dirección Provincial.
- 9** La Dirección General de Renovación Pedagógica comunica su resolución a la Dirección Provincial.
- 10** La Dirección Provincial lo comunica al director del centro.
- 11** La dirección del centro avisa a la familia del alumno superdotado.

# La educación de niños con talento en México

María de los Dolores Valadez  
Julián Betancourt

## 10.1. Introducción

A finales del siglo pasado y principios de éste, la educación especial en México ha reformulado su objeto de atención y reorientado sus servicios. Actualmente se enfoca en términos de apoyos educativos que requieren los alumnos para lograr los objetivos formativos perseguidos para toda la población escolar, más que en términos de circunscribirse únicamente a las características del déficit y la rehabilitación. Esta nueva orientación, llamada por algunos educación integradora, supone una visión que privilegia las necesidades educativas especiales de las personas y de los ambientes en que éstas se desarrollan.

A partir de la *Declaración de Salamanca*, en México se define a un niño con necesidades educativas especiales como aquel que "(...) en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos" (Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002, p. 14). De esta manera, cuando se habla del niño con necesidades educativas especiales, también se refiere a aquellos alumnos que destacan de manera significativa en diferentes aspectos de la vida escolar y que, por tanto, requieren un apoyo educativo adicional o enriquecido al que se les ofrece comúnmente en las aulas, para que puedan cubrir sus necesidades específicas de aprendizaje y desarrollar al máximo su potencial.

En este capítulo se dará una visión de las acciones que nuestro país, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el Programa de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) y la iniciativa privada, han emprendido para brindarle atención a esta población, comúnmente denominada con "capacidades y aptitudes sobresalientes". En un primer apartado, el lector se encontrará con el marco legal y, específicamente, el avance que tiene México en términos de legislación sobre la atención a esta población; posteriormente, se abordarán los diferentes procedimientos de identificación que se utilizan, para luego dar paso a las experiencias de intervención e investigación y, por último, cerraremos este capítulo con un análisis breve de la importancia social de atender en la nación a estos niños.

Debe aclararse que en nuestro país no existe un consenso conceptual respecto a la población con capacidades y aptitudes sobresalientes. Algunos la consideran como sinónimo de talentoso y de superdotado, otros la conceptúan como diferente de la superdotación, y otros prefieren hablar de altas capacidades. En este trabajo se hace referencia a estas diversas nociones según sea la instancia educativa que brinde la atención y el concepto que utiliza.

## 10.2. Marco legal

En México, la inquietud por atender a los niños con aptitudes sobresalientes se inicia en 1982, bajo la iniciativa de la Dirección General de Educación Especial, la cual, a partir de un trabajo sobre la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler para el nivel de primaria, identificó niños con capacidad intelectual “muy superior” en el distrito federal. A partir de este trabajo se promovió la realización de investigaciones con el fin de caracterizar a la población sobresaliente de edad escolar en la capital de la República. Lamentablemente, no se cuenta con los resultados de estas investigaciones.

En 1985, once estados de la República Mexicana inician la atención a niños con aptitudes sobresalientes a través de las Direcciones de Educación Especial y a través del Programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes).

Posteriormente, entre los años 1989 y 1994, en el marco del Programa para la Modernización Educativa, se estableció como uno de los objetivos principales para la educación especial consolidar el Programa de Atención a Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

En 1993, la Ley General de Educación (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993), en el capítulo IV: del proceso educativo, sección 1: de los tipos y modalidades de educación, precisa en su artículo 41: “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes (...)”.

Este tema queda un tanto olvidado a raíz de la reorientación de los servicios de educación especial, sin embargo es retomado a partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el apartado *Política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta*, donde se señala como una de las líneas de acción “establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes”, y como una meta “diseñar, en el 2002, un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes”. Respondiendo a esta demanda, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) se plantea, dentro de las líneas de acción y metas al 2006:

“Diseñar un modelo de atención para los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes que asisten a escuelas de educación inicial y básica. (...), desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes” (pp. 44 y 47).

Cada estado diseñará su estrategia de operación, sin embargo es hasta este momento que se está trabajando para definir las principales líneas de acción; este propósito es el que tuvo la *Reunión nacional del proyecto de investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, celebrada en la Ciudad de México en el año 2003.

Respecto a los niños con “talento académico”, legalmente no se estipula nada; sin embargo, en el país se promueven diferentes concursos a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). De esta manera, se cuenta con las “olimpiadas del conocimiento”, donde participan los alumnos de 6° grado de primaria y cuyo propósito es

elevar la calidad del sistema educativo nacional y el aprovechamiento escolar de los estudiantes. En este concurso se evalúan conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes, otorgándosele un reconocimiento a 550 niños que resultan ganadores, de acuerdo a los programas establecidos por la SEP.

A nivel de enseñanza secundaria, se participa en el *Concurso Hispanoamericano de Ortografía*, promovido por la República de Colombia con el apoyo de la Fundación Colombia Bien Escrita. También para este nivel, en las escuelas técnicas secundarias se prepara a los estudiantes para la *Olimpiada Internacional de Informática*, obteniendo México a la fecha tres medallas de bronce. También se realiza un *Encuentro Nacional de Evaluación Académica, Tecnológica y Cultural*, en el que los mejores estudiantes ponen a prueba sus conocimientos y habilidades en los campos académico, científico, tecnológico y humanístico.

### 10.3. Descripción de los métodos de identificación

En los trece estados (México, Quintana Roo, Querétaro, Guanajuato, Coahuila, Baja California Sur, Colima, Chihuahua, Jalisco, Tabasco, Veracruz, Chiapas y Nayarit) que trabajaban el Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) se seguía más o menos el mismo proceso de identificación: *inicial y permanente*.

La primera tiene como objetivo conformar a un grupo especial CAS inicial. La identificación se realizaba a través de la aplicación de diversos instrumentos a todos los alumnos de los grupos regulares que serían atendidos, y su duración aproximada era de dos meses. La selección se efectuaba a través de los siguientes instrumentos:

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

Estos instrumentos son fundamentalmente cualitativos, con un margen de subjetividad por parte del que los completa y del que los califica.

El elemento fundamental de la evaluación del maestro CAS era la observación directa, y de forma complementaria podía utilizar un cuestionario que le permitía obtener información específica acerca de los intereses de los alumnos.

El procedimiento para llevar a cabo la selección de alumnos que formarán parte del grupo CAS era el siguiente:

- a) Después de recopilar las calificaciones y calificar los instrumentos (cuestionario sociométrico “Adivina quién es” y la escala Renzulli-Hartman), se registraban los datos en el formato de identificación inicial, junto con los de las calificaciones escolares.
- b) Se señalaban las puntuaciones más altas de cada columna.

El paso que seguía era el de la integración de los expedientes. Éste se daba como resultado del análisis de la información obtenida mediante la aplicación de los diferentes instrumentos. Una vez registrada la información en el formato de identificación inicial, jerarquizados los datos y seleccionados los alumnos, se abría un expediente únicamente a los niños que formarían el grupo CAS.

En éste se concentrarán los resultados de la escala Renzulli-Hartman y la ficha familiar. Se debía tener presente que los expedientes podían enriquecerse constantemente con la información pertinente que se vaya recopilando durante el ciclo escolar. De igual manera, se iban formando los expedientes de los alumnos que iban ingresando al grupo CAS a través del proceso de *apertura permanente*.

En algunos estados se siguieron otros procedimientos diferentes a los mencionados. A continuación se hará referencia a algunos.

En Monterrey, la Asociación Mexicana Para el Apoyo a Sobresalientes (AMEXPAS) utiliza métodos no tradicionales de identificación, los cuales incluyen: el Interest-A-Lyzer, cuestionario sobre las ocho inteligencias múltiples (versión maestro y versión alumno) y algunos cuestionarios adicionales.

En Cuernavaca (Morelos) se utilizan para la identificación, aparte de la observación, la escala de inteligencia Stanford-Binet. A los niños identificados se les aplica la escala de inteligencia revisada en México (WISC-RM).

Cabe hacer mención que recientemente se está retomando la atención a estos niños por parte de la Secretaría; en algunos estados ya se están iniciando los trabajos por medio de la Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) o por los Centros de Atención Múltiple (CAM); sin embargo, el propósito es unificar a nivel nacional tanto los procedimientos de identificación y evaluación como los de intervención.

Por último, en la Universidad de Guadalajara (Jalisco) y en el Centro de Estudios e Investigación de Creatividad Aplicada A. C. (CEICREA) se utilizan: entrevista a padres y niño, test de Raven escala coloreada, pruebas de creatividad, nominación de compañeros, identificación por parte del maestro; todas éstas para la preidentificación. Para la confirmación se emplean: test de retención visual de Benton, escala de inteligencia revisada para el nivel escolar de Wechsler (WISC-R), cuestionario de inteligencias múltiples para padres y cuestionarios de intereses. Para valorar la parte emocional se usan: escala de ansiedad manifiesta (CMAS-R), cuestionario de depresión infantil (CDS), test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI) y el test de los cuentos de hadas (FTT) de Coulacoglu.

#### **10.4. Experiencias de intervención: objetivos y logros alcanzados**

*Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS):* Desde los inicios, la atención a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes se ha llevado a cabo bajo el concepto de sobresaliente definido por Renzulli. El objetivo de este programa era desarrollar al máximo las potencialidades de los alumnos y proveerlos de experiencias enriquecedoras, tanto académicas como científicas y culturales.

Este programa se realiza con niños de cinco a doce años de edad, de tercer grado de preescolar y de educación primaria al interior de las escuelas, en aulas denominadas CAS. La atención a éstos se caracterizaba por:

- Basarse en la pedagogía psicogenética y operativa.
- Emplear el modelo de Renzulli, combinado con los planteamientos de Taylor, entre otros.

El maestro y personal especializado del Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes trabajaba con una serie de recursos didácticos compuesto por un documento, que a su vez estaba dividido en cinco áreas de trabajo:

- 1) Fundamentos teóricos del Proyecto CAS.
- 2) Cuaderno de trabajo del maestro CAS.
- 3) Paquete de actividades.
- 4) Banco de información.
- 5) Manual operativo.

El Programa CAS tenía como objetivo de trabajo que los alumnos llegaran a realizar actividades de investigación de los problemas reales, así como la producción y expresión creativa a través del desarrollo de sus talentos. El concepto de alumno que subyacía era el de sobresaliente, que es un reflejo de la teoría de los tres anillos de Renzulli: *compromiso con la tarea, creatividad y habilidad por arriba del promedio*.

Según este modelo, un alumno sobresaliente no lo es siempre, depende de muchos factores y del contexto familiar y escolar en que se encuentra. Mediante este modelo se incorporaba el mayor número posible de niños y niñas al programa, entre cuyas bondades estaban las siguientes:

- Que los alumnos desarrollaran su pensamiento creativo y reflexivo.
- Que aprendieran a emplear concientemente la información.
- Que fueran más responsables en cuanto a su aprendizaje.

Mientras se iba conformando el grupo CAS inicial se trabajaban actividades exploratorias generales tipo I. Éstas estaban diseñadas para ofrecer a los alumnos experiencias de enriquecimiento que van más allá del programa de educación regular.

Es importante señalar que los planes de trabajo que realizaba el maestro CAS tomaban en cuenta las sugerencias del profesor regular. Esto favorecía la organización del tiempo y de los recursos que conseguía el maestro CAS para llevar a cabo este tipo de actividades.

Las actividades tipo I ocupaban un lugar prioritario al inicio del programa, en la medida que los alumnos CAS iban definiendo su área de interés, éstas disminuían en frecuencia, sin dejarse de aplicar en el período escolar.

La didáctica de las actividades tipo II consistía en su totalidad en actividades para desarrollar los procesos de pensamiento y sentimiento que todos los alumnos necesitan para resolver problemas de la vida real. Éstas pueden transcurrir a través de tres tipos diferentes. En el primer tipo de ellas se efectúan ejercicios básicos que permiten desarrollar habilidades generales y están dirigidas a la totalidad del grupo regular. Las actividades eran planeadas por el maestro CAS y el del grupo regular, tratando de integrar, en la medida de lo posible, los contenidos del grado con el que se estaba trabajando. En el segundo tipo de clases se responde a intereses y capacidades detectadas en el grupo especial, por lo que no pueden plantearse de antemano. Estos intereses pueden surgir

durante el desarrollo de las actividades del programa regular, de las planeadas tipo I y II o de las extraescolares de los alumnos. En el último tipo se apoya a los estudiantes que ya tienen un tema de interés, para que determinen el problema a investigar, ofreciéndoles los recursos metodológicos que requieren.

Las actividades tipo III de investigaciones reales o trabajos creativos son las que constituyen el nivel más avanzado del proceso que viven los alumnos que participan en el Programa CAS. Éstas consisten en acciones que ayudan a la formación de investigadores de problemas reales o creadores de trabajos originales en las distintas disciplinas de las expresiones humanas.

Siguiendo esta línea de pensamiento, dichas actividades deben desembocar en trabajos *creativos-productivos*. Éste va a ser aquel que, tomando en consideración la edad y grado académico del alumno, sobresale del promedio por su originalidad y elaboración, así como por la evaluación que los especialistas pueden hacer del producto y por la cantidad y calidad de conocimientos y esfuerzos que se requieren para su elaboración. Es decir, pone de manifiesto compromiso con la tarea, habilidad por encima del promedio y creatividad. Estos trabajos creativos-productivos pueden ser de tres tipos:

- a) *Investigaciones*: Tareas en las cuales los alumnos indagaban los fenómenos de su entorno social o natural y que podían ser de tipo experimental, documental, histórico, etc.
- b) *Creaciones artísticas*: Trabajos en los que expresaban sus emociones, valores y sentimientos, tales como composiciones literarias, musicales, pictóricas, etc., utilizando técnicas y procedimientos conocidos o creados por los propios niños.
- c) *Productos de apoyo*: Labores que desarrollaban los alumnos como medios o recursos para comunicar sus experiencias o conocimientos y que servían para motivar a otros niños en los temas o áreas que han abordado, y que pueden ser periódicos o boletines informativos, conferencias o cursos para grados inferiores.

Se basaban en dos principios de trabajo:

- 1) Considerar los intereses de producción de los alumnos, así como sus estilos de aprendizaje, para que de esta forma ellos tomen libremente su tema de investigación.
- 2) Propiciar que el niño o niña obtenga un producto creativo en el área específica de su interés.

Los alumnos que participaban en ellos reunían los siguientes requisitos:

- Tener interés en algún tema o problema.
- Estar en la disposición de trabajar a un nivel avanzado.
- Estar dispuestos a dedicar tiempo para desarrollar su actividad.
- Comprometerse a no descuidar su tarea en el grupo regular.

En este modelo, las tres actividades mencionadas están estrechamente interrelacionadas entre sí. Cualquier alumno puede iniciarse en ellas en el momento que quiera, siempre y cuando tenga un interés definido.

Al realizar una valoración crítica del Programa CAS puede señalarse lo siguiente:

- Fue una experiencia que puso de manifiesto, a nivel educativo y social, que existen estos alumnos y que necesitan propuestas de enriquecimiento.
- La sólida propuesta metodológica que propone, que no es ajena a la integración educativa.
- Proporcionó una serie de recomendaciones y herramientas a la escuela regular para trabajar el pensamiento científico de los niños.
- No hubo una sólida sustentación teórica del tema.
- Hubo carencia de recursos para su operatividad y seguimiento.
- El personal no siempre estaba bien preparado o era el idóneo para llevarlo a cabo, e insuficiente atención a la mayoría de las escuelas que lo pedían.
- No se mantuvo a lo largo de los años una constante capacitación sobre las bases del programa y los avances en el tema.
- Los instrumentos para la identificación y diagnóstico son cualitativos, con un gran margen de subjetividad por parte del que los rellena y los califica.

Otras propuestas diferentes que se han desarrollado por la SEP en otros estados son:

En Monterrey, en 1999, con apoyo de la Secretaría de Educación del Estado, se prepararon maestros en la identificación y desarrollo de habilidades sobresalientes en los alumnos de escuelas públicas estatales. Se trabaja con estrategias para desarrollar altos niveles de pensamiento, múltiples habilidades no académicas, mapas mentales y centros de interés portátiles.

En Cuernavaca (Morelos), como parte del Programa de Fomento a la Innovación en la Educación Básica, se encuentra el Programa Niños y Niñas con Aptitudes Sobresalientes, cuyo objetivo general es promover el desarrollo intelectual, emocional y social que requieren para su formación como ciudadanos autónomos y responsables de su desarrollo personal y de la sociedad morelense, de la cual forman parte. El programa de enriquecimiento está basado en el modelo propuesto por el Proyecto Spectrum, de Howard Gardner, trabajando el niño dos veces a la semana. También se tiene una asociación de padres de familia de alumnos con aptitudes sobresalientes.

En Chihuahua se ha trabajado con los modelos de Renzulli y Taylor durante diez años en preescolar, primaria y secundaria; actualmente, sólo se realiza en el nivel de primaria en la USAER-CAS. Se trabaja la creatividad y el pensamiento lógico, ya que la misión de este programa, a partir de 1996, es brindar a los niños CAS una amplia gama de oportunidades donde puedan descubrir y desarrollar su pensamiento creativo, habilidades de autoaprendizaje, elaboración de trabajos de investigación y creativos-productivos enfocados a la participación social.

## **10.5. Atmósferas creativas: una propuesta de intervención para niños superdotados**

Esta propuesta surge en 1995 en el Centro de Educación Especial y Rehabilitación (CEER), en la carrera de Psicología de la Universidad de Guadalajara, cuando se toma conciencia de que con el Programa CAS muchos niños con alto rendimiento intelectual no eran tomados en cuenta con la propuesta de la SEP. Además, por la misma organización del citado proyecto, el área emocional de dichos alumnos era poco abordada. A partir de estas necesidades, y también de la reorientación de los servicios del CEER, se dio prioridad al paradigma del crecimiento y no del déficit. El programa surge con objeto de atender a los superdotados, tal como los define Benito (1999, p. 21):

“Aquella persona que presenta un funcionamiento intelectual significativamente superior a la media, una capacidad intelectual arriba de 130, mayor madurez en los procesos de información (memoria visual y percepción visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los seis años), *insigth* en la resolución de problemas, creatividad, motivación intrínseca para el aprendizaje, precocidad y talento”.

*Atmósferas creativas* (Betancourt y Valadez, 2000; Betancourt, 1996) es el clima que se genera en un contexto educativo (formal e informal) para propiciar un buen pensar y sentir. Se basa en las ideas de la escuela histórico-cultural acerca de cómo desarrollar la creatividad en función de un enfoque holístico, donde se enfatiza la unidad de los procesos cognoscitivos y afectivos, y una valoración crítica de los programas y concepciones teóricas existentes en la actualidad para el desarrollo de las altas capacidades de los alumnos. Los señalamientos que se hacen a estos programas, para ser superados por el propuesto, son: abordan fundamentalmente aspectos cognitivos, en tanto que la esfera afectiva es subvalorada o no tratada de forma explícita; existen escasos datos cualitativos consistentes, a través de estudios longitudinales, sobre la aplicación de los mismos en función de efectos duraderos y generalizables; y el aspecto de creatividad es abordado de forma aislada (Betancourt 1996; Mitjans et al., 1995).

¿Por qué el juego como eje central a través del cual gira el programa?

- Permite el incremento de la capacidad imaginativa del alumno y propicia el desarrollo de la esfera afectiva del niño (autonomía, autovaloración adecuada, sentido personal, concepción del mundo).
- Contribuye al incremento de habilidades de razonamiento del alumno (construcción de inferencias, hipótesis, analogías, establecer relaciones causa-efecto y estrategias de pensamiento: ejecutivas, de planeación y metacognitivas).
- Posibilita el desarrollo de los valores morales y sociales del niño. A través de los mismos se estimula la actividad de pensar y sentir basados en la cooperación, solidaridad y respeto mutuo. Esto se logra en la medida en que el alumno es capaz de crear y transformar las reglas de los juegos, considerando como válidas aquellas que conducen al bien común y que cuentan con el consenso general. Contribuyendo a determinar el carácter de lo justo y de lo injusto, y a respetar y hacer respetar las normas una vez establecidas.
- Crea un clima de libertad y espontaneidad para analizar la realidad con ojos no cotidianos y disfrutar con el propio proceso de crear.
- Facilita la construcción de aprendizajes significativos a través de compartir las experiencias que cada niño trae al aula.

Este programa trata de aprovechar el período óptimo de determinados procesos psicológicos; es decir, en cada etapa existen procesos psicológicos que pasan a un primer plano de desarrollo del niño, y en el ciclo posterior dichos procesos se trasladan a un segundo plano, y pasan otros al primero. Además, se parte de que el desarrollo de potencialidades es un proceso dialéctico en el cual el tránsito o progreso cualitativo de éstas se realiza de una forma revolucionaria

y dialéctica, en donde se van a presentar momentos críticos de cambios en el desarrollo del estudiante. De tal forma que se considera que las crisis y los saltos son productos necesarios del desarrollo de potencialidades.

Por otra parte, se parte de la idea de que este programa debe proponer un aprendizaje anticipador del desarrollo, en donde la realidad psicológica que el alumno construya sea mediada y anticipada por un maestro facilitador-indagador y que pase por dos planos: primero como algo social, el diálogo con los otros; después como algo psicológico, el diálogo interno.

Otra idea que se defiende en este programa es que las actividades lúdicas que se realicen con los alumnos deben ser encaminadas a la activación de procesos cognitivos y afectivos que existen pero que están dormidos. Para esto se van a tener en cuenta las etapas sensibles del estudiante, o sea, aquellos períodos evolutivos en que determinadas influencias educativas actúan con más fuerza sobre el desarrollo de las potencialidades del mismo.

Para lograr lo señalado se va a tener una estructura metodológica abierta y creativa, que no obvie los determinantes psicológicos de la problemática del niño superdotado. El estudio de ello permitirán en el futuro construir una periodización del desarrollo psicológico del superdotado desde la más temprana infancia. Aquí se podrían descubrir las regularidades de los procesos y promover su construcción anticipada.

Un último elemento teórico tomado en este momento por el programa es la situación social de desarrollo del alumno con altas capacidades, entendiendo ésta como la relación única, irrepitable e indivisible entre él y la realidad que le rodea, llámese escuela o familia, por sólo citar dos de las más importantes. Este aspecto no puede ser obviado por el maestro que trabaja el programa, ya que determina en gran medida las estrategias y vías de acción a través de las cuales el niño interioriza la realidad y construye su personalidad.

En esta relación afectiva alumno-escuela y niño-familia ocupa un lugar importante la categoría vivencia reflexiva, donde se une de forma dialéctica el mundo externo e interno del alumno, provocando la transformación del conocimiento construido a través de las experiencias que él trae al aula.

Las potencialidades que se quieren desarrollar en los niños tienen que ver con el funcionamiento armónico y unido de los procesos cognitivos y afectivos caracterizados por: la flexibilidad, originalidad, autonomía y sensibilidad a los problemas, y por abrirles un espacio a los pares creativos que se encuentren en el aula.

Esta propuesta va dirigida a una población con edades que van desde los tres hasta los doce años, y se puede implementar en las aulas regulares o en espacios paralelos a la escuela.

Entre los resultados obtenidos con *Atmósferas creativas* se encuentran: un incremento en la metacognición, motivación, autoestima, mejora de las habilidades sociales, disminución de la ansiedad, mayor creatividad y más tolerancia a la frustración. Recientemente, esta propuesta está siendo considerada en el proyecto global que a nivel nacional se está desarrollando por parte de la SEP.

Por otra parte, la inquietud por brindar atención a esta población no sólo ha partido de la instancia pública, sino también de la privada y de las asociaciones civiles. Así pues, tenemos que en 1997 se funda la Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes A.C. (AMEXPAS), sin fines de lucro. Esta asociación cuenta con un *Diplo-*

mado, el cual se ha impartido en Sinaloa, Monterrey, distrito federal y Chiapas, y además cuenta con un programa de *Verano de enriquecimiento*. En 1998 se funda el Centro de Estudios e Investigación de Creatividad Aplicada A.C. (CEICREA), en que una de sus líneas de trabajo es el *Proyecto Talentitos*, que brinda atención a los niños y adolescentes de altas capacidades por medio de programas de enriquecimiento individuales y grupales, además coordina un *Diplomado en Altas Capacidades* y cuenta con una escuela a padres de niños con altas capacidades; asimismo, oferta cursos de verano para los niños.

## 10.6. Investigaciones realizadas

Aún no contamos con instrumentos estandarizados en nuestro país para identificar a niños con talento y tal vez se han desarrollado varias investigaciones, sin embargo éstas no han sido difundidas. Una conocida es la llevada a cabo por la Universidad de Guadalajara (Jalisco) (Valadez et al., 2002) en relación a los instrumentos de identificación.

Esta investigación se realizó en siete escuelas de primaria de la zona metropolitana de Guadalajara, participando 519 niños que cursaban el cuarto grado escolar, y se identificó al 3% de la población como superdotada. Los resultados de los instrumentos se sometieron a análisis estadísticos, y a partir de éstos se concluye lo siguiente:

*Instrumento de identificación para maestros* (Novaes, 1984). Se pudo constatar que esta vía de información es poco confiable como único criterio de identificación, ya que de la muestra total un porcentaje muy bajo fue identificado por el maestro, y de la muestra seleccionada menos del 50% fue reconocido por esta vía. Este bajo porcentaje pudiera deberse a que los profesores tienen que realizar diferentes actividades de planeación y de organización de su práctica, así como labores de tipo administrativo, por lo que resulta difícil tener una observación cualitativa detallada del total de su grupo, y más aún cuando el número de alumnos es elevado. Asimismo, otra variable a considerar sería la idea que ellos tienen respecto a que un niño sea superdotado o sobresaliente en rendimiento escolar. En este sentido, si el alumno presenta las características de sobresaliente pero no tiene un buen desempeño escolar o incluso presenta bajo rendimiento, no será identificado.

*Instrumento de identificación para niños* (Renzulli). Fue el que mayores datos arrojó para la identificación, resultando ser los pares una buena fuente de información con respecto a sus compañeros. Los niños no tienen dificultad para identificar quién de su aula participa más en clases, tiene más amigos, dice cosas interesantes, es bueno en deportes y sabe más. De hecho, resultaron ser las variables que más diferencias marcaron entre el grupo de preseleccionados, seleccionados y no seleccionados. Saber más, participar mucho en clases y decir cosas interesantes son los parámetros de mayor peso para la clasificación de un grupo de sobresalientes, los cuales, según los autores, guardan relación con el rendimiento académico y la creatividad. Por tal motivo, se podría inferir que los niños todavía le dan más importancia a estos aspectos, si lo comparamos con la que les otorga la sociedad en general. De igual manera, estos resultados también pudieran deberse a como está estructurado el cuestionario, por lo que sería necesario ampliar dicho instrumento a fin de considerar otros aspectos, como por ejemplo vocabulario más desarrollado o a quién se le ocurren muchas ideas.

*Test de matrices progresivas de Raven*, escala coloreada para niños. En cuanto al test de Raven (1976), resultó ser una prueba de filtro o screening adecuada. Ahora bien, tal y como lo corrobora el análisis discriminante, al ser una variable de más peso para preidentificar a los niños pero no para su selección definitiva, se precisan

instrumentos mucho más depurados que permitan determinar las capacidades intelectuales. Por lo anterior, resulta de suma importancia que el test de Raven no se use como criterio para una determinación de la capacidad intelectual de un alumno, ni para la toma de decisión respecto a ésta.

*Prueba de creatividad* (Betancourt, 1996; Yuste, 1993). La creatividad ha sido una característica que se ha atribuido a los niños sobresalientes; sin embargo, de acuerdo a los resultados, sólo aproximadamente el 50% de ellos presentaron algún indicador, aunque sí fue superado este porcentaje en la originalidad. Con estos datos como base se puede corroborar que la creatividad no es exclusiva de niños con alta capacidad intelectual, y que son justamente la originalidad (actos o ideas novedosos, inusuales, que causan impacto) y la sensibilidad ante los problemas los rasgos más frecuentes en esta población. Valdría la pena realizar estudios posteriores para observar la relación entre decir cosas interesantes (referida por los niños) y la originalidad.

*Escala de inteligencia para niños revisada de Wechsler* (1982). Es un instrumento mucho más logrado para determinar capacidad intelectual y discrimina con bastante objetividad los niños superdotados de los que no lo son; en este estudio se identificó al 3 % de la población estudiada, por lo que se recomienda ampliamente seguir utilizándolo.

Con todo lo anterior se concluye que en la identificación y evaluación de los niños es necesario que los instrumentos sean combinados (formales, como son los estandarizados, e informales, como son los cuestionarios), puesto que al diversificar las evaluaciones se identifican mayor número de habilidades, pero sobre todo la posibilidad de indagar con mayor número de recursos las capacidades y las diversas aptitudes del sujeto. Así también, esta combinación de instrumentos permite ampliar posibilidades de los niños para poder ser seleccionados.

## 10.7. Perspectivas futuras

Considerar que esta población “no existe” o no requiere de atención, como algunas autoridades han mencionado, sería un grave error que, tarde o temprano, pagaremos. Los niños y jóvenes con talento sobresaliente, superdotados o de altas capacidades requieren las mismas oportunidades que el resto de la población. Consideramos que México tiene un enorme potencial humano para sacar al país de la crisis social y económica, pero para ello necesitamos creer y apoyar a nuestros ciudadanos y desarrollar proyectos efectivos y duraderos para el progreso del talento o de la alta capacidad. Si esto es importante, más importante será el que cada niño y joven tenga el derecho de ser feliz y desarrollarse al máximo hasta donde sus posibilidades se lo permitan, y creemos que como padres, ciudadanos o gobernantes ésa es nuestra principal tarea.

Aún estamos lejos de lograr legislaciones y políticas para esta población, pero estamos menos lejos de alcanzarlas, porque ya hemos despertado la inquietud en nuestra sociedad y en nuestros gobiernos, y muy difícilmente los padres, los niños, los jóvenes, los educadores y demás profesionales podríamos hacer “oídos sordos” a esta realidad.

Nuestros niños requieren tener las mismas oportunidades de desarrollo que los demás; si se les brinda una atención de acuerdo a sus necesidades, muchos de ellos ya no abandonarán las aulas, ni se deprimirán al ver que no se les permite desarrollar al máximo sus capacidades, y algunos otros ya no canalizarán sus potencialidades a

actividades sociales no deseables, como la delincuencia o la drogadicción. Las acciones que está implementando nuestro Gobierno a través del *Proyecto de investigación e innovación: Un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, será la vía que permitirá en un futuro no muy lejano ver hecha realidad una atención de calidad para este tipo de niños.

*Queremos agradecer a la Lic. Iliana Puga Vazques, coordinadora del Proyecto de investigación e innovación: Un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, por su valiosa cooperación al proporcionarnos algunos datos que hicieron más completo este trabajo.*

## Referencias bibliográficas

Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Escuela Española.

Betancourt, J. (1996). *Psicología y creatividad: apuntes y reflexiones*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.

Betancourt, J. y Valadez, D. (2000). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea*. Guadalajara: Editorial Manual Moderno.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1993). *Ley General de Educación*. Distrito federal, México: Diario Oficial de la Federación.

Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Distrito federal, México: Secretaría de Educación Pública.

Mitjás, A., Betancourt, J., Solís-Cámara, P. y De la Torre, S. (1995). *Pensar y crear: estrategias, programas y métodos*. La Habana: Academia.

Novaes, M. (1984). Superdotados. Desafío constante para a educação e a sociedade. En S. Barros, *Superdotados. Quem são? Onde estão?* São Paulo: Oioneira, Novos Umrías.

Raven, J. (1976). *Test de matrices progresivas, escala coloreada*. Buenos Aires: Paidós.

Valadez, S. D., Villegas, V. y Gutiérrez, S. (2002). *Identificación de niños sobresalientes en escuelas públicas de la ciudad de Guadalajara*. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento, celebrado en la Santa Fe de Bogotá, Colombia, del 9 al 11 de octubre.

Yuste, C. et. al. (1993). *Progresint*, nº 18, "Pensamiento creativo". Madrid: CEPE.

Wechsler, D. (1982). *Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar (WISC-R)*. Distrito federal, México: Manual Moderno.

## Proyecto Talentitos

El *Proyecto Talentitos* es creado por la maestra María de los Dolores Valadez Sierra y surge al considerar que los talentos no aparecen mágicamente, sino que deben ser detectados, reconocidos, cultivados y desarrollados; por lo tanto, el objetivo principal de este proyecto es orientar a padres y educadores en la identificación y desarrollo de las capacidades de todos los niños para que logren convertirse en personas realizadas, seguras y creativas para afrontar un mundo de alta competencia.

Este proyecto forma parte de los servicios que brinda el Centro de Estudios e Investigación de Creatividad Aplicada A.C. (CEICREA), en él se ofrece una serie de talleres, cursos de verano y programas de enriquecimiento durante todo el año para niños de tres a doce años de edad (sobresalientes, superdotados y/o talentosos) que les ayudarán a identificar sus capacidades y limitaciones para conocerse y comprenderse a sí mismos, logrando ubicarse dentro de la sociedad en la que están inmersos.

Actualmente se están ofertando a instituciones educativas, profesionales de la educación, padres y niños las siguientes actividades:

### Niños:

- Evaluación psicoeducativa y detección de potencialidades y necesidades educativas.
- Talleres en modalidades de fin de semana o intensiva en el verano: *Desarrollo de la creatividad a través de las Inteligencias múltiples* y *Aprendiendo a vivir creativamente*.
- Intervención psicoeducativa a niños superdotados (trabajándose el programa de *Atmósferas creativas y filosofía para niños*, además de valores e inteligencia emocional).
- Temas selectos: pláticas mensuales con especialistas y profesionales en las diferentes ramas del saber.
- Convivencias y red de amigos.

### Padres:

- Conferencias: *Inteligencias múltiples*, *Manejo de disciplina*, etc.
- Talleres: *Identificando los talentos de nuestros hijos*, *Volando al éxito: ¿cómo los padres podemos regalarle el pase de abordar a nuestros hijos?* (manejo de disciplina y límites, así como toma de decisiones) y *Estrategias para desarrollar la creatividad en los niños*.

### Maestros:

Cursos taller de capacitación: *Identificación y evaluación del potencial intelectual y creativo*, *Inteligencia, creatividad y personalidad*, *Las inteligencias múltiples como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en el aula* e *Integración educativa de niñas y niños sobresalientes, superdotados y/o con talento*.

Adicionalmente se promueve la publicación de un boletín bimestral donde los autores de todos los artículos son los niños que pertenecen al *Proyecto Talentitos* y al *Club Kids Talentitos*. En este boletín, los niños publican dibujos, reseñas de eventos, hechos históricos que han investigado, poemas, etc. Además, se cuenta con una sección donde los padres expresan sus ideas respecto al hecho de contar con un hijo sobresaliente.

En el *Proyecto Talentitos* han participado más de 300 niños junto con sus padres y se han capacitado aproximadamente 150 profesores de educación básica.

# La educación de niños con talento en Perú

*Ernesto Gutiérrez*

## 11.1. El marco legal peruano para las necesidades educativas especiales por talento o superdotación

La educación especial en el Perú se instituye en el año 1971, creándose dentro de la estructura orgánica del Ministerio de Educación una dependencia técnico-normativa encargada de formular la política de la modalidad y las correspondientes orientaciones técnicas.

En el año 1983 se promulga la Ley General de Educación 23384, la cual en su artículo 68 explicita la atención desde la educación especial, a ambos extremos de la diversidad educativa:

“La educación especial es la modalidad destinada a aquellas personas que por sus características excepcionales requieren atención diferenciada. Comprende tanto a quienes adolecen de deficiencias mentales u orgánicas o desajustes de conducta social, como a quienes muestran condiciones sobresalientes. El Estado estimula y apoya la educación especial” (Ministerio de Educación, 2003).

El niño talentoso se define como “el niño excepcional debido a capacidades sobresalientes que sobrepasa significativamente el promedio de inteligencia normal” (Ministerio de Educación, 1983a), por ello se establece la necesidad de brindarle atención especial. Sin embargo, debido a que por muchos años la educación pública peruana siguió una política masiva, no logró brindar la atención adecuada para los alumnos que puedan ser identificados como talentosos (Alencar y Blumen, 1993).

El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Educación Especial, asumió los acuerdos internacionales y respondió a las demandas del contexto, cada vez más cambiante y desafiante, postulando una educación integradora que permita el respeto a las naturales diferencias o diversidad, considerando que la sociedad es una diversidad socialmente ineludible, y reconociendo por ello la necesidad de forjar espacios educativos inclusivos, que fomenten el acceso, la permanencia y el éxito escolar de los educandos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, talento y superdotación.

En coherencia con esta visión se hacen cada vez más explícitas las acciones en fomento del talento de los alumnos de las aulas públicas. De esta manera, en el año 2001, después de haber estudiado la variedad de

medidas de intervención existentes en el país y la experiencia de la comunidad científica internacional, el Ministerio de Educación elaboró la *Guía de organización y funcionamiento de los programas de intervención con niños con necesidades educativas especiales por superdotación y/o talento*.

En el año 2002, la Jefatura de Educación Especial define entre sus lineamientos de política la tarea de redefinir y fortalecer la educación como un proceso fundamental para la formación integral de los niños y adolescentes, en un marco de interacción plena, de respeto a la natural diversidad, sea por características geográficas, étnico-raciales, económicas o por capacidades; en este caso, se habla de quienes presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, y por talento y superdotación (Ministerio de Educación, 2002).

Los esfuerzos realizados por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación para sensibilizar a la comunidad peruana sobre la importancia de la atención a los niños y jóvenes talentosos y superdotados ha hecho posible que en la nueva Ley de Educación 28044 (Ministerio de Educación, 2003) se establezca lo siguiente:

- Promoción de programas educativos especializados para los estudiantes con mayor talento, a fin de lograr el desarrollo de sus potencialidades (Art. 18, inciso F).
- Establecimiento de un sistema de becas y ayudas para garantizar el acceso o la continuidad de los estudios de aquellos que destaquen en su rendimiento académico y no cuenten con recursos económicos para cubrir los costos de su educación (Art. 18, inciso H).
- El reconocimiento de que los niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos son sujetos directos de la acción de educación básica especial y que su educación se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran (Art. 39).

Sobre este marco normativo se espera ir desarrollando las acciones necesarias, a nivel del ministerio, gobierno y sociedad, para brindar a los niños y jóvenes talentosos la oportunidad de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima, su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento (Ministerio de Educación, 2003).

## **11.2. Métodos de identificación de niños con talento en Perú**

La Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación está convencida que no existe un modelo perfecto de identificación y, por ello, considera que, antes de desarrollar propuestas educativas que atiendan exclusivamente las necesidades específicas de los alumnos con talento y superdotación, necesita atender a aquellos niños que tengan mayor probabilidad de beneficiarse al recibir ayudas especiales.

Los métodos de identificación utilizados en el Perú corresponden a las diversas propuestas sugeridas por la comunidad científica internacional que investiga el tema (Tourón y otros, 1998; Ministerio de Educación y

Ciencia, 1991), y éstos pueden ser agrupados, según Verhaaren (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991), en tres categorías: psicométricas, de rendimiento y de conducta.

**a) Recursos psicométricos:**

*Tests de inteligencia*

No obstante el cuestionamiento al uso del test de inteligencia, se hace necesario contar con esta información para la toma de decisiones en conjunto con otras medidas de evaluación. Las instituciones que trabajan en este campo en el Perú aplican, por lo general, las siguientes pruebas: the Stanford-Binet test of intelligence (Terman-Merrill. Forma L-M), the Wechsler intelligence scale for children-revised (WISC-R), the Wechsler preschool and primary scale of intelligence (WPPSI), matrices progresivas de Raven: escala coloreada, y escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA).

Los resultados de estos test deben ser complementados con datos adicionales para disminuir el error de identificar falsos positivos y falsos negativos (Tourón et al., 1998).

**b) Evaluación del rendimiento o actuación académica**

Algunos centros educativos que poseen programas de intervención pedagógica con niños talentosos tienen en cuenta el rendimiento académico del mismo. En los primeros grados de la educación primaria se toma como referencia los estándares alcanzados en comunicación integral y pensamiento lógico-matemático; en los grados mayores se incluyen los conocimientos en ciencia y ambiente e historia general, entre otros. Éste es el caso del Centro Educativo Estatal Alfred Binet, de la ciudad de Arequipa, que tiene entre los criterios de admisión a su centro no sólo los resultados de la prueba Wechsler (WISC-R), sino también una evaluación pedagógica centrada en el logro de conocimientos que han elaborado.

**c) El análisis de los procesos de aprendizaje**

Se tiene en cuenta la habilidad del alumno para aprender cómo hacer las cosas, para planificar qué hacer y cómo hacerlo y realizar realmente aquello que han aprendido y planificado hacer. Se complementa buscando información en los trabajos habituales del alumno y en la opinión que tienen sobre él sus compañeros y profesores.

### **11.3. Proceso de identificación de niños talentosos en un centro educativo de gestión particular**

Habiendo identificado los diversos instrumentos utilizados en el proceso de identificación de niños talentosos en el Perú, se presenta una experiencia de identificación de niños talentosos en el Colegio Reina del Mundo, en La Molina, que se viene implementando desde el año 2001.

En primer lugar se realiza *un análisis del perfil de capacidades intelectuales por sección*: el departamento psicopedagógico del colegio tiene el objetivo de aplicar pruebas psicométricas de inteligencia a los alumnos de las secciones de educación primaria. Esta información es utilizada para orientar a las tutoras sobre las fortalezas y debilidades de cada niño, a fin de que se le pueda orientar mejor a través del Proyecto de Mejora Personalizado. Esta información se actualiza cada dos años aproximadamente y se hace a través de la aplicación de pruebas colectivas de inteligencia, como la *Batería de aptitudes diferenciales y generales. Renovado BADYG-E2* (Yuste, 1998).

Con este análisis se identifica a los alumnos que podrían ingresar al programa de enriquecimiento curricular; por otro lado, se encuesta a los docentes a fin de que señalen a los alumnos que consideran deben ingresar al programa. Los criterios que utilizan para hacer su elección son: rendimiento académico, perseverancia y compromiso con la tarea y motivación por aprender.

Se unifican las dos selecciones, que en muchos casos coinciden y en otros no; es por ello que todos los alumnos, tanto los identificados por el análisis del perfil de capacidades intelectuales como los seleccionados por los docentes, pasan a la segunda etapa de identificación.

La segunda etapa consiste en la aplicación de las escalas de aprendizaje y motivacionales de Renzulli (SCRBSS) (Renzulli, 1997) y en la valoración del departamento psicopedagógico que evalúa individualmente a los alumnos con la prueba Wechsler intelligence scale for children-revised (WISC-R).

Son admitidos al programa los alumnos que alcancen un CI igual o superior a 130 en la prueba WISC-R y corroboren un alto nivel de interés en las escalas de aprendizaje y motivacionales de Renzulli (SCRBSS).

#### **11.4. Experiencias de educación de niños talentosos**

Las experiencias en la educación del talento son diversas; las hemos agrupado en dos bloques: las de los centros de gestión pública y las de centros educativos e instituciones particulares.

En el primer bloque, donde las experiencias son en aulas de gestión pública, encontramos tres niveles de intervención:

El primer nivel agrupa las experiencias que se realizan en los Programas de Fomento del Talento y la Superdotación del Ministerio de Educación del Perú y que tienen como finalidad promover acciones para que se observen conductas de superdotación o talento, a través del desarrollo de programas de enriquecimiento curricular en las aulas de los centros educativos piloto. Han sido nominadas como *primer nivel de intervención*, caracterizadas por trabajar en las aulas regulares, desde la estructura curricular vigente con un enfoque de enriquecimiento bajo el modelo de los tres anillos propuesto por Renzulli (Tourón et al., 1998). Se escogió este modelo porque permite la aplicación del programa de enriquecimiento, en el modelo tipo I, a todos los alumnos de las aulas regulares y así fomentar en ellos el emerger de conductas de talento y superdotación.

Fueron dos las convicciones de fondo que guiaron este trabajo: la primera, que la superdotación es una condición que puede ser desarrollada y no es algo mágico concedido a una persona (Tourón et al., 1998), y la segunda, que se manifiesta en diferentes momentos y bajo diversas circunstancias (Renzulli, 1986).

Esta experiencia comenzó el año 2001 con siete escuelas piloto de los niveles inicial y primaria, 76 docentes y 4.000 alumnos que participaron en los distintos programas de enriquecimiento curricular.

Los resultados al término de 2001 evidenciaron la necesidad de replantear la forma de trabajo y de sentar las bases para una posterior investigación y proceso de identificación.

En el segundo semestre escolar de 2001 se decidió velar por la mejora de la calidad educativa de las secciones en las que se desarrollarían los diversos programas, preparando a los docentes en los siguientes aspectos: organización y planificación de las clases, optimización del uso del tiempo en cada actividad y sesión, experiencias de aprendizaje y estrategias de intervención mediadora para mejorar la práctica educativa en las aulas y fomentar los talentos de los alumnos.

El año 2002 estuvo marcado por el establecimiento de centros irradiados; es decir, se replicaron los programas con las mejoras establecidas en los centros educativos piloto y se sensibilizó y capacitó a nuevos centros educativos, que fueron nominados centros irradiados. De esta manera, cada una de las coordinadoras de los Programas de Fomento del Talento y la Superdotación de los siete centros educativos pilotos asesoró y acompañó la inserción de la experiencia en otros colegios cercanos a su centro piloto.

La Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación ha utilizado como estrategia fomentar la mejora de la calidad educativa en las aulas de los colegios participantes en el programa y sensibilizar a los centros educativos de diversas regiones del Perú sobre la necesidad de intervenir en el campo del talento y la superdotación.

Para ello ha organizado numerosos talleres de capacitación para docentes y se han realizado visitas a las diversas regiones educativas, desarrollándose talleres de sensibilización para docentes en Piura, Cuzco, Arequipa y Puno.

El segundo nivel de intervención corresponde a los programas extracurriculares, que brindan formación a los niños y jóvenes que han sido identificados como talentosos. En esta modalidad está el Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas y Sobresalientes (PAENFTS) de la ciudad de Lima. Una experiencia que debe adecuarse a los lineamientos que establece la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación y realizar investigaciones que permitan corroborar los logros que alcanzan a través del desarrollo de sus programas. La Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación tiene entre sus próximos planes la creación de centros de recursos que puedan desarrollar programas extracurriculares para los alumnos talentosos y superdotados que hayan sido identificados en los centros piloto de fomento del talento y la superdotación.

El tercer nivel corresponde a los programas de inmersión o centros educativos específicamente para niños y jóvenes identificados como talentosos o superdotados. En el Perú se desarrolla una experiencia en el centro educativo Alfred Binet, de la ciudad de Arequipa. Los alumnos ingresan a este centro educativo después de una rigurosa evaluación psicológica y pedagógica y son admitidos después de la deliberación de un consejo escolar conformado por el equipo de psicología y el de docentes responsables del proceso de admisión. Esta experiencia integra la participación activa de los padres de familia en las actividades del centro.

En el bloque de las experiencias realizadas en los centros educativos e instituciones particulares podemos diferenciar dos niveles. Por un lado, son escasos los centros educativos particulares que desarrollan programas de enriquecimiento curricular orientados a brindar a los niños con talento un espacio de desarrollo acorde a sus necesidades dentro de la gama de actividades que como escuela les ofrecen. Hay experiencias en los Colegios Reina del Mundo y León Pinelo, pero es preciso investigar los procesos que desarrollan y una mayor diversificación y sistematización de las oportunidades que brindan a los alumnos con talento y/o superdotación.

En el Colegio Reina del Mundo se viene desarrollando desde el año 2001 el Programa de Filosofía para Niños como un programa de enriquecimiento que tiene como objetivo propiciar espacios de reflexión que permitan a los alumnos dialogar sobre la forma cómo aprenden, sobre los temas de fondo de las lecturas y las estrategias que despliegan en la resolución de problemas.

El programa busca desarrollar en los participantes las habilidades de: analizar proposiciones, formular hipótesis, definir términos, descubrir alternativas, extraer inferencias a partir de premisas únicas, encontrar supuestos subyacentes, formular explicaciones causales, realizar preguntas, dar razones, entablar conexiones, hacer distinciones y proporcionar ejemplos e ilustraciones.

En el ámbito de instituciones particulares encontramos, desde 1999, un centro de investigación, *Mente Futura*, que viene desarrollando programas de identificación y enriquecimiento para la población peruana y diversos programas de capacitación docente para sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación de los niños y jóvenes con talento (Alencar y Blumen, 1993; Blumen 2000).

### **11.5. Investigaciones realizadas sobre talento y superdotación**

En el Perú, la investigación científica en el campo del talento y la superdotación estuvo circunscrita a la acción de la Pontificia Universidad Católica del Perú; no obstante, hay que mencionar algunas iniciativas llevadas a cabo por instituciones técnicas, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), institución que a mediados de los años ochenta realizó un programa de detección y apoyo a niños superdotados en la ciudad de Lima, involucrando en el estudio a 3.000 alumnos (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1989), e impulsó una propuesta de desarrollo para la regionalización a partir de la detección de niños y jóvenes talentosos (González, 1991). Así como los trabajos realizados por investigadores de otros centros universitarios (Ruiz, 1991).

Una buena reseña de la investigación realizada en el campo del talento y la superdotación en el Perú la encontramos en Alencar y Blumen (2001). Este estudio muestra como, a principios de los años noventa, la investigación en el Perú se centró en el estudio del desarrollo de las habilidades creativas y de la creatividad misma. Posteriormente, se estableció un convenio entre la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Católica de Nijmegen (Holanda) para el desarrollo de diversas investigaciones sobre la educación del talento en el Perú.

En mayo de 1997 se organizó un taller de entrenamiento para profesores para identificar las necesidades y desventajas del alumno superdotado y talentoso; estudio desarrollado en el marco del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) con la colaboración de la German Cooperation Agency for Education (GTZ) y la Pontificia Universidad Católica del Perú. En diciembre del mismo año se publica el libro *Nuestros niños son talentosos* (Mönks et al., 1997). Éste es el primer libro publicado en Perú que llama la atención por presentar de manera sistemática y amena las características de los niños superdotados y talentosos y por promover el desarrollo apropiado de diversos programas educativos.

En los años 1999 y 2000 se desarrolla en el Perú, y por primera vez en Latinoamérica, el Programa del Diploma Europeo de Estudios Avanzados en la Educación del Talentoso, un programa de entrenamiento desarrollado por el Center for the Study of Giftedness de la Universidad Católica de Nijmegen (Holanda) con el auspicio del European Council for High Ability (ECHA).

Los participantes que cursaron el Diplomado ECHA tuvieron que sustentar una memoria a fin de obtener el diploma que los cualifica como *especialistas en educación de niños talentosos*. Las investigaciones realizadas fueron recogidas y publicadas posteriormente como aporte al Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP, 2001). Se realizaron investigaciones en: programas de enriquecimiento curricular en las áreas lógico-matemática, verbal, atención en preescolar, trabajo con padres de familia y capacitación docente para el enriquecimiento de alumnos talentosos, por mencionar algunas.

Las conclusiones que emergen de estas investigaciones realizadas son:

- Es posible elaborar un programa para estimular el desarrollo de las competencias y habilidades del área lógico-matemática desde la actual estructura curricular de primaria y, que al mismo tiempo, permita reconocer alumnos con talento matemático dentro del aula para un trabajo posterior de enriquecimiento (Monroy y Ruiz, 2001).
- Se puede estimular el desempeño creativo-figurativo dentro del nivel inicial, a través de un programa de enriquecimiento adecuado, y demostrar de esta manera que es posible atender las necesidades educativas especiales de los niños talentosos mediante la diversificación curricular. El desarrollo de los talentos plantea un reto en el campo educativo y demanda una inversión en pro del futuro de nuestro país (Valdivia, 2001).
- Es factible incrementar la denominada *Triple alianza para el aprendizaje*, metacognición, motivación y habilidades cognitivas, en alumnos de educación primaria, trabajando de manera coordinada escuelas y familias. (Gutiérrez, 2001).
- Atender las necesidades de los talentosos en el aula de clases es posible si se cuenta con profesores bien calificados y preparados en el área de educación del talentoso. En este sentido, el monitoreo es importante con el fin de establecer actividades de capacitación permanente para los profesores (Blumen, 2001).

## 11.6. Importancia social de atender en el país a los niños con talento

La atención sistemática e integral de los niños talentosos en el Perú debe ser una de las metas importantes de la actual gestión educativa. Hoy, cuando los dirigentes reflexionan sobre los miles de profesionales que emigran hacia países desarrollados y postulan fórmulas para fomentar el retorno de los talentos emigrantes, es necesario volver las miradas a las aulas escolares actuales, donde muchos chicos con el potencial necesario ven desperdiciar su talento por falta de apoyo, de visión de sus educadores o de oportunidades concretas de desarrollo.

El reconocimiento de que el talento emerge y se desarrolla según las oportunidades que se brinden y que los superdotados tienen necesidades educativas singulares, ha de traducirse en un compromiso concreto por parte del Ministerio de Educación para abordar progresivamente las necesidades educativas de los alumnos talentosos.

El desarrollo del talento y la superdotación en el Perú no tiene como fin la formación de cuadros de élite, alejados de la realidad de la gran mayoría de peruanos, sino, como afirma Verhaaren (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991), más bien se debe fomentar el desarrollo de estos alumnos, en lo posible, al interior de sus propias

aulas (principio de integración escolar), prestando la máxima atención al proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas de estos estudiantes más capaces y elaborando la propuesta curricular a partir de las necesidades detectadas y de acuerdo con el estilo de aprendizaje de cada uno. Para ello se deben establecer alternativas viables para el marco operativo (elaboración de proyectos de ampliación, de enriquecimiento del currículo y la opción a favor de nuevas estrategias y metodologías), identificación de los apoyos y servicios que eventualmente puedan requerir estos alumnos en su proceso de escolarización, y el desarrollo de un programa de capacitación para la práctica cotidiana de los profesores en orden a conocer las formas de organización y los recursos necesarios para satisfacer adecuadamente las necesidades de los niños superdotados.

## 11.7. Conclusiones

Los avances en la educación de los alumnos con talento en el Perú en los últimos diez años han sido significativos pero insuficientes. Se ha logrado una mayor conciencia respecto a que los escolares con talento y superdotados requieren una respuesta educativa específica a sus necesidades de enseñanza. El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Educación Especial, también ha tomado conciencia de su rol en las aulas estatales, por lo que cabe esperar el crecimiento progresivo de los Programas de Fomento del Talento en el futuro.

Estos logros y las otras acciones que se han presentado en este capítulo son insuficientes. No sólo se necesita apoyo, sino una política decidida y clara en el fomento y educación del talento en el Perú. Se hace necesario establecer los medios adecuados para que las universidades, centros de investigación y organismos privados, entre otros, inviertan en la formación de docentes y ofrezcan una diversidad de oportunidades de desarrollo a los niños superdotados y talentosos.

Se requiere sistematizar las experiencias de intervención existentes en el país, y sobre todo implementar una política decidida de promoción e identificación del talento y de diversificación de los currícula escolar, a través de los programas de enriquecimiento curricular. Es preciso también el estudio y aprobación de la aceleración como medida de intervención, bajo criterios establecidos y acorde a la práctica evidenciada en naciones con mayor experiencia en la educación de los niños con talento. Finalmente, es necesario realizar un mayor esfuerzo en la formación de docentes, insertando en la formación inicial de éstos cursos e investigaciones sobre el talento y la superdotación, y promoviendo programas de especialización a través de un convenio con el European Council for High Ability.

Desde la flexibilidad de la actual estructura curricular de educación inicial y primaria es posible diseñar programas de enriquecimiento curricular que optimicen el desarrollo de los talentos y que, además, permitan identificar conductas de talento y superdotación. No obstante, es justo admitir que Perú, como país, necesita seguir creciendo en una cultura de investigación: diseñar instrumentos de identificación de alumnos talentosos, estandarizar los que se vienen realizando, desarrollar investigaciones que permitan optimizar los procesos educativos y la intervención educativa con los alumnos talentosos.

Finalmente, el respeto a la singularidad se ha de traducir en oportunidades de aprendizaje acorde a las propias necesidades. Éste ha de ser el horizonte de nuestro servicio a la educación de los niños y niñas talentosos del Perú.

## Referencias bibliográficas

- Alencar, E. y Blumen S. (1993). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Central and South America. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 849-864). Londres: Pergamon.
- Alencar, E. y Blumen, S. (2001). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Central and South America. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 817-828). Londres: Pergamon.
- Blumen, S. (2000). *Identification of and attention for the highly able in Lima*. Nimega: UK.
- Blumen, S. (2001). Atención integral del talentoso en el Perú. En MECEP (Eds.), *Enriquecer el talento en el aula de clases*. Vol. 11, 46-55.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (1989). *Programa de detección y apoyo a niños superdotados*. Lima: CONCYTEC.
- González, A. (1991). *Detección de talentos y desarrollo para la regionalización*. Lima: CONCYTEC.
- Gutiérrez, L. (2001). Programa de Enriquecimiento Despliegue: Habilidades cognitivas y hábitos de estudio para niños de quinto grado. En MECEP, *Enriquecer el talento en el aula de clases* (pp. 39-43). Lima: MED.
- MECEP (2001). *Enriquecer el talento en el aula de clases*. Lima: MED. Vol. 11.
- Ministerio de Educación (1983). *Ley General de Educación 23384*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación (1983a). *Normas y reglamento para la educación especial*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación (2002). *Lineamientos de política: Jefatura de Educación Especial*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación 28044*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991). *La educación de los alumnos superdotados*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Monroy, C. y Ruiz, G. (2001). Programa de enriquecimiento en el área lógico-matemática en el segundo grado de educación primaria de un centro estatal de la ciudad de Lima. En MECEP (Eds.), *Enriquecer el talento en el aula de clases* (pp. 13-15). Lima: MED.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. y Smith, L. M. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. *Journal for the Education of the Gifted*. 13(4), 309-321.
- Renzulli et al., (1997). *Escalas de Renzulli (SCRBSS) para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Ruiz, C. (1991). *Diferencias en las características de personalidad entre niños de ambos sexos bien dotados intelectualmente y aquellos de inteligencia normal*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.

Tourón, J., Peralta, F. y Reparaz, Ch. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.

Valdivia, C. (2001). Programa de enriquecimiento del desempeño creativo figurativo de niños de cinco años. En MECEP (Eds.), *Enriquecer el talento en el aula de clases* (pp. 35-37). Lima: MED.

Yuste, C. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales*. Renovado BADYG-E2. Madrid: CEPE.

## Diploma Europeo de Estudios Avanzados en Educación de Niños Talentosos

Este diploma es un curso de especialización para la intervención educativa con niños y jóvenes talentosos, desarrollado por la Universidad de Nijmegen bajo el auspicio del ECHA (Consejo Europeo de Altas Habilidades).

Esta experiencia ha sido la primera que se ha desarrollado en Iberoamérica y se inició en enero de 1999 y terminó en diciembre de 2000 con la calificación de 44 participantes como especialistas en la educación del talentoso (MECEP, 2001).

El doctor Franz J. Mönks, presidente del European Council for High Ability (ECHA) en aquel momento, da fe de la preparación de la primera promoción de alumnos del Programa del Diploma ECHA en el Perú:

“Cientos de profesores de toda Europa han obtenido este diploma. Sin embargo, hasta ese momento no se había visto un grupo tan brillante y motivado como el peruano, en el que siete de los veintiún candidatos obtuvieron la calificación Cum Laude, cuando por lo general ésta es otorgada a uno o dos por curso, pero nunca a un tercio del grupo”. (MECEP, 2001).

### Objetivos del Programa del Diploma ECHA

Que los candidatos sean capaces de:

- 1 Conocer la historia del talento, tanto la perspectiva nacional como la internacional, la terminología relevante, así como los estudios y las teorías más importantes en el campo del talento y la superdotación. Esto incluye la interiorización de una filosofía y criterios para el reconocimiento de capacidades excepcionales.
- 2 Mayor aproximación a la medición y asesoramiento de las altas capacidades, a partir de los criterios contemporáneos más comunes, consideraciones locales y el uso de los procedimientos de observación que estén disponibles actualmente.
- 3 Comprender que los alumnos talentosos no sólo han de ser atendidos en el aspecto académico, sino que se les debe ayudar a crecer como individuos, y por ello se ha de tomar en cuenta el desarrollo emocional y social.
- 4 Aproximarse a la educación contemporánea del talento y conocer procedimientos e instrumentos de evaluación específicos.
- 5 Identificar la importancia de la búsqueda de la creatividad y su influencia en el desarrollo del potencial del superdotado.
- 6 Conocer las necesidades específicas del desarrollo de la personalidad, de la motivación de logro, de los aspectos socioemocionales y los específicos del género.
- 7 Elaborar programas de intervención educativa para superdotados aplicables a los ámbitos de la escuela, la familia y las organizaciones estatales.

El contenido del diploma tiene un alcance de aproximadamente 500 horas, consiste en una parte teórica y otra práctica. La parte teórica (aproximadamente 250 horas) se desarrolla a través de seminarios, con cuatro bloques temáticos, e incluye también reuniones en grupos para discutir la literatura estudiada.

Los bloques temáticos se estructuran de la siguiente manera:

- 1** *Conceptos de talento y superdotación:* nociones básicas de desarrollo humano, naturaleza y conceptos de inteligencia y creatividad humana: modelos y teorías, teorías y modelos en superdotación y talento, características cognoscitivas, afectivas, sociales del superdotado y del talentoso.
- 2** *Identificación del superdotado y del talentoso:* fundamentos del proceso de identificación, la identificación como proceso de toma de decisión, instrumentos en el proceso de la identificación, modelos de identificación e identificación en la práctica: estudio de algunos ejemplos de investigación.
- 3** *Educación de superdotados. Modelos y prácticas educativas:* aceleración y enriquecimiento, planeamiento y desarrollo del plan de estudios, características del ambiente en que aprenden, contenido, proceso y modificaciones de producto, agrupamiento del plan de estudios, estrategias de aceleración, programas para el superdotado y el talentoso, análisis de instituciones y de programas relevantes por todo el mundo, adaptación del plan de estudios en las áreas que se requieran.
- 4** *Aspectos especiales:* superdotación y la familia, las necesidades sociales y emocionales del superdotado, algunos grupos especiales de superdotación: minorías, mujer, underachievers, entre otros.
- 5** *Asuntos metodológicos:* conocimiento básico de los paradigmas educativos de investigación, fundamentos de la medición y de la evaluación.

El Programa del Diploma ECHA realizado en Perú ha sido una experiencia que ha permitido descubrir cómo se puede beneficiar a todos los niños de un aula sin distinción y a la vez atender las necesidades de intervención con los alumnos más capaces.

Los diversos trabajos de investigación elaborados corroboran la flexibilidad del programa curricular de inicial y primaria, que permite diversificar la currícula de tal modo que se puedan aplicar, de manera natural, programas de enriquecimiento curricular en las diversas asignaturas.

Los programas de enriquecimiento que fueron sustentados como investigación final del Programa del Diploma ECHA son testimonio de que es posible brindar una atención educativa al niño y adolescente talentoso dentro de las aulas de clases regulares con profesores bien calificados y entrenados en la educación ellos.

El Programa del Diploma ECHA en el Perú ha sido y será un inicio a la intervención seria y técnica en el campo de la educación del talento y la superdotación. Es una experiencia que debe ser replicada no sólo nuevamente en nuestro país, sino también en otras ciudades latinoamericanas y generar una corriente de investigación-acción en el campo del talento y la superdotación. De esta manera podremos ir creciendo en la inversión de nuestro capital humano latinoamericano y contribuiremos a que tantos niños y niñas que hoy pasan inadvertidos por nuestras aulas puedan desarrollar al máximo sus talentos o capacidades.

# La educación de niños con talento en Venezuela

José Luis Villegas  
Manuela Ball

## 12.1. Introducción

El talento o un cociente intelectual alto no son genéticamente determinados, sino que son el resultado de la estimulación y el aprendizaje (Lebeer, 1998; Fraga, 2003). En Venezuela, los niños que tienen lo anteriormente señalado, eventualmente son llamados: superdotados, con alto nivel de desempeño, con dotación intelectual superior, con aprendizaje rápido, con inteligencia superior o con talento superior, o sencillamente niños con talento, que es el que se empleará en este capítulo.

En la atención del niño con talento, las cuestiones de mayor importancia son su detección como tal y su posterior educación dentro de un programa que estimule y valore sus capacidades sin excluirlo de su ambiente natural de aprendizaje. Los niños talentosos son generalmente confundidos con niños que presentan problemas de conducta, déficit de atención e hiperactividad. Ellos incomodan en clase, cuestionan al docente, lo corrigen, se aburren. Generalmente, son remitidos al aula integrada o al departamento de orientación de la institución escolar.

En los actuales albores del siglo XXI es necesario preguntar: ¿qué sucede con este aspecto tan importante de análisis y discusión?, ¿se han realizado las investigaciones necesarias en esta dirección?, ¿los resultados se han llevado a las aulas?. De forma generalizada, en Venezuela la respuesta a estas preguntas es negativa. No existen las condiciones para que el talento se exprese y se cultive; en la mayoría de nuestras escuelas no hay suficientes recursos y las propuestas no estimulan la discusión, reflexión y el pensamiento divergente. Los profesores no están preparados porque en las carreras docentes de muchas universidades no se contempla el estudio y análisis de la problemática de la educación especial como una necesidad; no se trabaja en función del desarrollo de todas las potencialidades de los alumnos, ni se le da la importancia necesaria que esto tiene para el beneficio y progreso del país. Al futuro docente no se le plantea la posibilidad de que en una escuela, pública o privada, encuentren niños que aprenden más rápido que otros, que traen cúmulos de información diferentes, que han tenido contactos distintos con la realidad y con el mundo en general. Estos niños, frecuentemente, son un *problema para el docente* y no sabe qué hacer con ellos. Si el docente carece de esta formación, no podrá ofrecer a *todos sus alumnos* desafíos que les permitan seguir adelante, que encuentren en la escuela un espacio permanente de aprendizaje, descubrimiento, crecimiento intelectual, personal y social, donde todos y cada uno de los ellos puedan expresarse con autonomía, haciendo uso de todas sus capacidades y potencialidades.

En este capítulo pretendemos dar una visión general de la atención del niño con talento en Venezuela, los inicios, las normativas, la importancia social, las investigaciones realizadas, los logros y cuál es el rumbo de esta parte significativa de la educación.

## 12.2. Historia de la educación especial en Venezuela

La atención a las personas con necesidades especiales se inició bajo la protección del sector médico, como una iniciativa privada y con una evidente inclinación por los internados (por ejemplo, el Consejo Venezolano del Niño, CVN, y el Instituto Venezolano de Ciegos, fundados en 1936). Sin embargo, es en 1950 cuando comienzan a verse los primeros rasgos de integración con la creación de un laboratorio psicopedagógico en la Escuela Normal Gran Colombia. Posteriormente, en 1961, el Ministerio de Educación funda la primera escuela oral para sordos IEE David Pascoe, y en 1967 se crean las primeras aulas especiales que estaban anexas a grupos escolares.

Estos primeros intentos representan el inicio de un movimiento cada vez más fuerte de integración por parte de la educación especial, la cual, hasta ese momento, tenía una concepción segregadora. Estos esfuerzos se vieron recompensados en 1975, cuando se establece una política específica de la modalidad de educación especial y se plantea la meta de un modelo de integración ajustado a la realidad política, económica y social. De esta manera, se pretendía integrar a la población con necesidades especiales a los diferentes contextos de la vida del individuo: familia, escuela y comunidad. En ese mismo año se redacta el documento *Conceptualización y política de la educación especial en Venezuela*. Hasta ese momento no existía una política de la educación especial que unificara criterios, ni que estuviese apoyada en un análisis exhaustivo del problema.

La elaboración del documento mencionado, desde el punto de vista metodológico, se basó en un análisis de la estructura y funcionamiento vigente de la educación especial en el Ministerio de Educación y de organismos afines, tanto en Venezuela como en otros países. De acuerdo con este documento, la educación especial se rige por el concepto amplio de la educación, sostenido asimismo en otro documento, *Hacia una revolución educativa*<sup>1</sup>, en el cual se señala que “sin desconocer la interdependencia que existe entre la formación y la instrucción, deberán anteponerse los fines formativos que conduzcan al sujeto a conquistar una personalidad autónoma y socialmente integrada” (Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial, 1976, p. 4). Bajo esta perspectiva, la educación especial adquiere cierta autonomía en el contexto de un modelo psicopedagógico como base estructural para el funcionamiento de los servicios de educación especial, el cual enfatiza “la evaluación en términos educacionales y psicológicos, y la planificación educativa posterior basada en perfiles de funcionamiento psicopedagógicos contruidos con los datos de esa evaluación” (Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial, 1976, p. 12). La función del educador es la de educar a un sujeto con particularidades (que pueden derivarse de sus limitaciones en algunos casos, y de su *talento* en otros), que la sociedad debe estimular y aprovechar.

De acuerdo con esta nueva concepción, la educación especial se define como “(...) un área de la educación general que, a través de métodos y recursos especializados, proporciona educación diferenciada e individualizada a los sujetos con necesidades especiales” (Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial, 1976, p. 5). Con la educación especial se pretende el mismo objetivo que establecía la Constitución de la República de Venezuela de 1961, en su artículo 80:

“La educación tendrá como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana” (p. 22).

<sup>1</sup> Fue una propuesta del año 1974, la cual defendía la capacitación del educando para la vida desde el punto de vista individual y ciudadano, así como para el servicio de la nación.

### 12.3. ¿Quiénes son los sujetos con necesidades especiales?

En Venezuela se había empleado el término *excepcionales* hasta el año 1976, pero la Dirección de Educación Especial adoptó el de *sujetos con necesidades especiales*, pues éste respondía a los principios de normalización e integración y al criterio amplio de educación implicado en su filosofía, y consideraba como sujetos con necesidades especiales a:

“Aquellos cuyas características son de tal naturaleza y grado que tienen dificultad para adaptarse y progresar a través de los programas diseñados para la educación regular y, por lo tanto, requieren de programas específicos complementarios o sustitutivos, transitorios o permanentes” (Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial, 1976, p. 8).

El término *sujetos con necesidades especiales* vino a sustituir un gran número de calificativos discriminatorios que se utilizaban para denominarlos. Se emplearon términos como “anormales”, “incapacitados”, “disminuidos”, “deficientes”, “inadaptados”, “diferenciados”, “alumnos especiales”, etc.; la denominación de “excepcionales”, aunque también tiene un connotación segregadora, tuvo una mayor aceptación, puesto que, entre las desviaciones de la media referida a lo “intelectual”, considera tanto a los sujetos con retardo mental como a los talentosos.

Entre las áreas de atención a los sujetos con necesidades especiales que contempla la educación especial en Venezuela, referidas en el documento al que se hace mención, se encuentran: retardo mental, *talento superior*, dificultades de aprendizaje, trastornos del lenguaje, trastornos de la personalidad, deficiencias visuales, deficiencias auditivas, impedimentos motores, impedimentos múltiples, y se desarrolla una política específica en cuanto al retardo mental, pero las demás áreas no son especificadas.

### 12.4. Fundamentos filosóficos y políticos de la educación especial venezolana

Estos principios que sirven a los programas de educación especial se basan en la Constitución Nacional y en la Ley de Educación; se valen de la experiencia y las reflexiones que constantemente modernizan la teoría y la práctica en esta área específica de la educación. Los principios fundamentales y universalmente aceptados para la educación son la democratización y la modernización.

#### *Principio de democratización*

Se fundamenta en el derecho de toda persona a tener las mismas oportunidades para aprender y desarrollar las capacidades que le faciliten su integración a la sociedad en la cual está inmersa. En este principio está implícito el derecho de los sujetos con necesidades especiales a la educación, donde, por supuesto, se incluyen los niños con talento. Esto se contemplaba tanto en la anterior Constitución de la República de Venezuela, de 1961, la cual establecía en el artículo 78 que “todos tienen derecho a la educación”, como en la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, de 2000, la cual contempla en el artículo 103 que:

“Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales...” (p. 36).

### *Principio de modernización*

Incluye la prevención e intervención temprana, la normalización y la integración. La prevención y la intervención temprana comienzan por detectar y vigilar situaciones de alto riesgo durante el embarazo, el parto y la primera edad a través de la intervención de especialistas preparados para ello. A través de la educación temprana se pueden prevenir deficiencias.

La *normalización* se refiere a la necesidad de evaluar las capacidades del niño con necesidades especiales y hacer hincapié en sus posibilidades, resaltar sus similitudes con otros niños para propiciar actitudes positivas en sus padres y promover en la comunidad la aceptación del sujeto con necesidades especiales. Para ello se incluye a la familia y al medio escolar como elementos fundamentales en la tarea de mantener al niño con necesidades especiales en la escuela regular, sin negar el apoyo de los servicios especiales que pueda requerir.

La *integración* es un proceso dinámico que involucra a las distintas instancias de la actividad humana, y requiere una coordinación de acciones continuas y sistemáticas que posibiliten el ajuste progresivo del sujeto con necesidades especiales, y que depende de las posibilidades efectivas del medio para satisfacer sus necesidades. Concreta el principio de normalización, pues se opone a la segregación del sujeto con necesidades especiales y su aislamiento en asilos o escuelas especiales.

## **12.5. Bases legales que sustentan la integración**

La Constitución Nacional representa el primer soporte legal del principio de integración, ya que el artículo 78 establece:

“Todos tienen derecho a la educación. El Estado creará y sostendrá escuelas, instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso a la educación y a la cultura, sin más limitaciones que las derivadas de la vocación y de las aptitudes (...)” (1961, p. 21).

“La educación tendrá como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana” (artículo 80, p. 22).

Este fundamento legal se observa de forma más precisa en la Ley Orgánica de Educación de 1980, en el artículo 33:

“La educación especial está orientada hacia el logro del máximo desarrollo del individuo con necesidades especiales, apoyándose más en sus posibilidades que en sus limitaciones, y proporcionará la adquisición de habilidades y destrezas que le capaciten para alcanzar la realización de sí mismo y la independencia personal, facilitando su incorporación a la vida de la comunidad y su contribución al progreso general del país” (Ley Orgánica de Educación, 1980. Art. 33, p. 12).

El Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986), en su artículo 33 dispone: “Las políticas y los programas de estudio de educación especial abarcarán la detección, la intervención temprana, el proceso de escolaridad y la preparación e incorporación activa de los educandos a la sociedad y al trabajo productivo” (p. 9).

De manera explícita, tanto el reglamento como la ley, en sus artículos 30 y 32 respectivamente, abogan por la atención de los niños con talento, especificando que:

“(…) la modalidad de educación especial estará destinada a la atención de los niños y jóvenes que presenten alteraciones del desarrollo, dificultades para el aprendizaje, deficiencias sensoriales, trastornos emocionales y de la comunicación, parálisis cerebral, impedimentos motores, retardo mental o impedimentos múltiples. También atenderá a quienes tengan aptitudes superiores y capacidad para destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano” (Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, 1986. Art. 30, p. 8).

“La educación especial tiene como objetivo atender en forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, a aquellas personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales comprobadas sean de tal naturaleza y grado que les impida adaptarse y progresar a través de los programas diseñados por los diferentes niveles del sistema educativo. Igualmente debe prestar atención especializada a aquellas personas que poseen aptitudes superiores y sean capaces de destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano” (Ley Orgánica de Educación, 1980. Art. 32, p. 8).

## 12.6. Experiencias de atención al niño con talento en Venezuela

El primer rasgo de atención al talento en Venezuela se remonta a los años cincuenta, cuando el sacerdote jesuita Carlos Guillermo Plaza funda el primer colegio para niños con inteligencia superior. Psicólogo y filósofo, fundador de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, se preocupa por los niños con talento superior, en especial por aquellos con dificultades de aprendizaje y con problemas de atención.

A partir de entonces existe un gran número de experiencias de intervención con niños con talento, las cuales, en su mayoría por problemas económicos, falta de apoyo gubernamental, poco personal capacitado, entre otros factores, no pudieron seguir desarrollándose. Algunas de estas experiencias, sus objetivos, logros y dificultades son las que presentamos a continuación.

En los años setenta se fundan en Venezuela una serie de organismos gubernamentales y no gubernamentales cuya labor, de alguna manera, se centraba en la identificación y la intervención de los niños con talento.

El movimiento prodesarrollo de la inteligencia CREÁTICA y de Estimulación Integral es uno de los pioneros en esta década. Es un programa psicoeducacional que, en palabras de su autor, Natalio Domínguez Rivera, se emplea para descubrir, no para enseñar algo (Domínguez, 2002). Este movimiento se inició en Venezuela en 1970 e intenta desarrollar la inteligencia como vivencia y reformar el sistema educativo centrándolo en el alumno. Una de sus vertientes es conocida como *Creática Educativa*. Este programa pretende, en primera instancia, convencer al alumno, en forma experimental, de que él es inteligente y capaz. Seguidamente, en la segunda parte, denominada *Libro blanco*, se ayuda al educador a convertir el texto en fuente de datos, de ejemplos y preguntas para que sea el alumno quien descubra el tópico instruccional, esto es, propiciando un autoaprendizaje integral.

CREÁTICA también cuenta con programas sobre pensamiento abstracto y profundo para universitarios, talleres para docentes y maestros que deseen familiarizarse con el modelo; el *Programa Educar para Educar* está dirigido

a padres de familia cuyos hijos presentan bajo rendimiento escolar. En él se les orienta acerca del desarrollo de la inteligencia en el hogar.

Posteriormente, el 6 de agosto de 1973 fue creada la Fundación CENAMEC, Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia, con la finalidad de atender en forma orgánica, continua y sistemática, el mejoramiento de métodos y medios de enseñanza, así como la formación y perfeccionamiento de los docentes para que, al igual que los alumnos, desarrollen una actitud investigativa, creadora y activa. En 1995, el centro se transforma en fundación pública bajo la tutoría del Ministerio de Educación.

La misión del CENAMEC es la de mejorar la calidad del proceso educativo asociado a la ciencia, la tecnología y a las áreas conexas, introduciendo innovaciones en los medios y métodos de enseñanza mediante la actualización de los docentes venezolanos. Dentro de las acciones que ejecuta esta fundación se encuentran las *Olimpiadas Científicas*, que se realizan con la finalidad de brindar un espacio extracurricular, donde los jóvenes puedan manifestar su potencialidad en el área científica y/o en las tecnológicas. Igualmente, brindan a los docentes de física, química y matemática la posibilidad de actualizarse y de hacer del conocimiento público sus proyectos e innovaciones. Entre los estudiantes fomenta el interés por la ciencia y la tecnología y su importancia en el desarrollo y bienestar de la sociedad.

Las olimpiadas se realizan una vez al año, a nivel nacional, en las áreas de matemática, física, química, petrolera y del agua. Las más reconocidas son las *Olimpiadas Matemáticas*, cuyo objetivo es descubrir en los niveles de educación básica (tercera etapa) y educación media, diversificada y profesional, estudiantes con capacidades especiales para la matemática, que manifiesten creatividad, destrezas operatorias y habilidades para transferir conocimientos matemáticos a situaciones nuevas.

En 1974 se funda INVEDIN, Instituto Venezolano para el Desarrollo Integral del Niño, una organización no gubernamental. Esta fundación tiene planteados dentro de sus objetivos atender a infantes, niños y adolescentes que presenten alteraciones en su desarrollo cognitivo, social y conductual, con el propósito de que se integren a su medio social en función de sus habilidades y de su entorno, ofreciendo orientación y apoyo integral al grupo familiar. INVEDIN aplica pruebas integrales basadas en el modelo ecológico. Se realizan evaluaciones neuropsiquiátricas, pedagógicas y psicológicas, entre las que se pueden mencionar la cognitiva, la perceptiva y la emocional. Todas estas pruebas evalúan al niño en los ámbitos en los cuales se desenvuelve, y con base en esta teoría ecológica se obtienen los resultados acerca de su intelecto.

El 13 de julio de 1976, y por decreto presidencial, se crea FUNDACREDESA, Fundación Centro de Estudios sobre el Crecimiento y Desarrollo de la población venezolana. La misma contempla dentro de sus objetivos la realización de estudios sobre condiciones de vida, lo que ha permitido construir índices confiables de desarrollo y presión social. Dentro de los logros más importantes de la fundación está la determinación de los baremos venezolanos de la inteligencia infantil (WISC-R) (FUNDACREDESA, 1996).

Un gran acontecimiento para la educación en Venezuela fue la creación del Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia, el cual fue instituido en 1979. Este despacho organizó una serie de programas que se incorporaron a la estructura curricular del sistema educativo venezolano; estos programas eran los siguientes:

- *Programa Aprender a Pensar*. Tenía cobertura nacional y era aplicado a niños de 4° a 6° grado de escuela básica. Aportó a los niños herramientas de pensamiento formuladas por De Bono sobre el pensamiento lateral.
- *Proyecto Inteligencia* de la Universidad de Stanford. Dirigido a desarrollar procedimientos para el incremento de las habilidades de pensamiento en los estudiantes de secundaria.
- *Proyecto Enriquecimiento instrumental*. Un programa de estimulación intelectual cuya finalidad es incrementar el aprovechamiento académico de los escolares a partir de la corrección y del desarrollo de los procesos y funciones psicológicas.
- *Programa de Estimulación temprana*. Consistía fundamentalmente en una estimulación en el pre y postparto para desarrollar la inteligencia en el niño.
- *Proyecto Creativa*. Consiste en una estimulación integral de la persona de cara al futuro e intenta desarrollar la inteligencia como vivencia y reformar el sistema educativo centrándolo en el alumno.
- *Proyecto Operaciones del pensamiento para niños de primer grado*. Desarrollado como proyecto de investigación en seis escuelas por David Vivas.

Como expresa, Vivas (1999), en los programas anteriores se generaron una gran cantidad de resultados positivos. Los estudiantes hacían demostraciones de cómo aplicar las técnicas aprendidas cada día en el salón de clase, se entrenaron miles de maestros en herramientas y operaciones del pensamiento, se elaboró material didáctico para los educandos. Generó un nutrido grupo de investigadores que aún siguen trabajando en las ideas iniciales, incorporando todo un repertorio de nuevas tendencias en el desarrollo de la inteligencia, el talento y la creatividad. Puede decirse que a partir de 1979, Venezuela se convirtió en la “sede experimental del desarrollo del pensamiento y la creatividad” (Vivas, 1999, p. 1).

Por supuesto, el proyecto no estaba exento de dificultades; se señalaron como debilidades de los programas propuestos y desarrollados por el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia: formación acelerada de los docentes, falta de bases teóricas en los programas, poca investigación independiente sobre la efectividad de los proyectos y una relación poco relevante con las escuelas de psicología y educación de las universidades. En 1984, al producirse el cambio de gobierno, los programas pierden apoyo político y caen inevitablemente en su aplicación masiva; sin embargo, ciertas experiencias sobreviven y algunos líderes de la innovación se van al exterior.

Para Gómez (1987), el talento implica capacidad en el trabajo, creatividad y aporte al progreso y el bienestar de la sociedad. En este sentido, el Programa para la Promoción del Alto Nivel de Desempeño fue concebido desde una perspectiva humanística y democrática, basado en los principios de normalización y democratización. Su principal objetivo era promover los altos niveles de desempeño y estaba dirigido a todos los niños sin excepción, abriendo oportunidades para que pudieran demostrar y desarrollar su talento; se ejecutaba en el ámbito natural de infante, en su escuela, lugar de interacción con la comunidad; se concebía al niño talentoso como aquel que en la práctica hace realidad, en un alto nivel, una labor para la cual lo habilitan las aptitudes que posee. Ese desempeño sobresaliente consiste en comportamientos que reflejan la interacción entre grupos básicos de cualidades humanas, esto es: habilidades generales y/o específicas por encima del promedio, niveles altos de compromiso con la tarea y un elevado grado de creatividad. El campo de atención pedagógica es el desempeño en su realidad compleja y no las competencias individualizadas y abstractas. Entre los componentes del alto nivel de desempeño se encuentran:

- *Habilidades generales y específicas.* Lleva implícito el concepto de inteligencia, así como las competencias lingüísticas, pensamiento abstracto y la apreciación y expresión artística en sus múltiples manifestaciones.
- *Compromiso con la tarea.* Se enmarca dentro de una dimensión psicológica y social del individuo. Estas cualidades están vinculadas al entorno, con la motivación que el niño obtenga del medio. Para propiciar actitudes motivadoras hacia la tarea se requiere de una organización del entorno que suscite en el escolar la capacidad de aprender y el interés por resolver los conflictos que aquél le genera.
- *La creatividad.* [“Representa la expresión de una intrincada red de motivaciones, experiencias y conocimientos que se actualizan en la solución de un problema, en la realización de una tarea en una o varias áreas más o menos circunscritas o relacionadas de la actividad humana” (Gómez, 1987, p. 4)]. Un programa dirigido al desarrollo del talento debe comenzar por promover altos niveles de desempeño, pero para ello debe configurar un ambiente apto y estimulante para el aprendizaje. El programa, al fundamentarse en el principio de democratización de la educación, defiende el hecho de que la gran mayoría de los niños posee diferentes tipos de talento en una o varias áreas. Es así que mientras más amplia sea la gama de oportunidades que oferte el programa y cuantos más alumnos incluya, más variadas sean las actividades y contenidos que se aborden, más altas serán las posibilidades de que se manifiesten talentos diferentes en un alto nivel. Esto garantiza que el talento se exprese y evita, por tanto, la selección a través del uso de instrumentos psicométricos que agudizan aún más la discriminación.

El Programa para la Promoción del Alto Nivel consiste en tres niveles, los cuales tienen sus respectivos procedimientos y objetivos específicos:

- *Primer nivel: la atención se dirige a todo el grupo.* Se seleccionan y planifican las tareas. Se genera la motivación y se establece un ambiente propicio para el aprendizaje. El objetivo es elevar la calidad de desempeño de todo el grupo.
- *Segundo nivel: la atención pedagógica está dirigida a alumnos que muestran los componentes básicos de un alto nivel de desempeño (habilidades superiores en una o más áreas, compromiso con la tarea y creatividad).* Se destacan los alumnos más exigentes, que comienzan a liderar las actividades. Ellos requieren de información más profunda o complementaria que redundará en el mejoramiento del grupo. Si bien estos aprendizajes especiales no van a ser adquiridos por todo el grupo, no marcarán una frontera entre talentosos y no talentosos, puesto que los niños que manifiesten talento en algunas áreas no serán los mismos que se expresen en otras; además, el asesoramiento se ofrecerá a aquellos que lo demanden.
- *Tercer nivel: orientar hacia programas especiales a aquellos niños que han mostrado talentos superiores en determinadas áreas (gimnasia, música, pintura, matemática, inquietud por la investigación científica) y que requieren de personal altamente especializado.* Así, se beneficiarán con actividades que por sus características no pueden ser cubiertas por el programa regular.

La propuesta de Promoción del Alto Nivel de Desempeño tiene una vertiente humanística, pues se resalta la necesidad de que el alumno, junto con los conocimientos que adquiera, internalice y desarrolle los valores fundamentales de la condición humana. Se fundamenta en una concepción democrática y respetuosa del desarrollo del niño.

En cuanto a la evaluación del programa, ésta debe enmarcarse dentro del acto pedagógico en todos sus componentes: alumno, profesor, ambiente, metodología, oportunidades de aprendizaje. No se considera apropiado evaluar previamente las capacidades de los niños fuera de la acción real, mucho menos con test inapropiados. Por el contrario, el talento aparecerá si se crean las condiciones necesarias, si se proponen tareas y actividades significativas y pertinentes dentro de un contexto social, en este caso la escuela. Este programa perdió vigencia por falta de recursos económicos.

Actualmente existen programas, experiencias o instituciones que se originaron de la labor del Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia; en general, la mayoría de ellos tienen una repercusión regional, pero son de gran importancia en la detección y la educación de los niños con talento. Entre ellos se encuentra el *Programa de Red de Escuelas de Excelencia*, dirigido por Juan Maragall; este programa fue aplicado a 44 planteles públicos venezolanos entre 1995 y 1999. Coordinado por el Dividendo Voluntario para la Comunidad (DVC), contó con la participación voluntaria de planteles de educación básica de los estados de Carabobo, Mérida, Bolívar, Miranda y Nueva Esparta. El objetivo de esta primera etapa piloto era demostrar que sí existe la posibilidad de una educación pública “eficaz y eficiente, como la que una vez hubo en Venezuela” (Hinds, 2001, p. 1).

Las escuelas de excelencia son autónomas, cuentan con profesores responsables, con alumnos competentes y representantes participativos. Las aulas no son tradicionales, en lugar de pupitres hay mesas y sillas distribuidas en círculo. El docente es una de las fuentes de información disponibles. El objetivo es implantar en las aulas la cultura de la inteligencia, empleando para esto debates en clase y trabajos en grupo (Hinds, 2001). Se enseña al estudiante a tomar su tiempo para pensar los planteamientos y abrir su mente a las diferentes opciones, se muestra la relación entre las materias estudiadas y los ámbitos de la vida cotidiana. Se utilizan métodos como el de las *preguntas poderosas*, lo que resalta la importancia de las interrogantes como elemento para buscar información y desarrollar la reflexión y el análisis.

Uno de los logros más importantes es la motivación generada en los alumnos, y esto se aprecia en la disminución significativa de los porcentajes de inasistencias durante la aplicación del proyecto, la participación activa de padres y representantes y el incremento del promedio académico de los estudiantes. Un ejemplo de este programa es FUNDAEXCELENCIA, Fundación para la Excelencia Educativa. En 1997 comienza a desarrollarse el Proyecto de las Escuelas de Excelencia en el Estado Miranda, cuyos antecedentes reales se remontan a los años ochenta, cuando se puso en marcha el Ministerio de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia. FUNDAEXCELENCIA es una organización sin fines de lucro formada por especialistas en el área de la educación, capacitación, formación y facilitación, que tiene como objetivo desarrollar sistemas, métodos y estrategias dirigidos específicamente a desplegar la capacidad de pensar y aprender, que pueden ser utilizados en sistemas educativos formales y en programas de formación y capacitación en organizaciones empresariales y privadas. Esta fundación se ha encargado de elaborar y desarrollar metodologías para mejorar la capacidad de pensar de los estudiantes de educación básica, dirigidas al desarrollo deliberado e intencional de destrezas de pensamiento y de aprendizaje. El programa está vigente en el Estado Miranda y se aplica a más de 400 escuelas (públicas y privadas), lo que involucra a 200.000 alumnos de educación básica y 5.000 docentes y directivos. El método se corresponde con el diseño curricular actual del Ministerio de Educación, que hace énfasis en un modelo de avanzada que tiene como eje transversal el pensamiento.

Otra de estas instituciones es el CEDIHAC, Centro de Investigaciones para el Desarrollo Integral Humano a través de la Comunidad; es una institución sin fines de lucro que se encarga de realizar investigaciones sociales aplicadas. Ejecuta los programas educativos y preventivos a través de la comunidad probados en investigaciones sociales y orientados a propiciar el desarrollo de las potencialidades del ser humano en sus distintas etapas evolutivas, desde el momento de la concepción. Se dedica a estimular el desarrollo de las potencialidades de las personas mediante la capacitación de la familia en un trabajo intenso en maternidades, centros de control de niño sano, entre otros. Entre sus objetivos más importantes se encuentran:

- Elevar la calidad de vida del venezolano a través de la familia en la comunidad.
- Propiciar un ambiente enriquecido de estímulos desde la concepción hasta los tres años.

## 12.7. Investigaciones para la atención del niño con talento

La creación del Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia no parece haber sido impulsor de investigaciones sólidas y continuas en cuanto al tema de la atención del niño con talento en Venezuela. Sin embargo, cabe destacar algunas investigaciones desarrolladas en este campo en los últimos años:

Sánchez diseñó y validó materiales y proyectos para la implantación de cursos dirigidos al desarrollo de habilidades de pensamiento y a la transferencia de procesos a la enseñanza y al aprendizaje, los cuales se han ido adaptando a las necesidades de diferentes tipos de población. Es conveniente destacar que la aplicación de estos proyectos se ha difundido no sólo en Venezuela, sino en otros países. Asimismo, todos los trabajos realizados han estado apoyados en la investigación disciplinada de los sujetos y procesos involucrados, en los productos obtenidos, en el desarrollo, validación y evaluación, de los modelos utilizados, y en el estudio del impacto personal y social de las intervenciones (Sánchez, 1991, 1984).

Por otra parte, Franca Trezza (1995) viene realizando investigaciones en esta área y continuamente divulga información acerca de los niños con talento en diarios y revistas de difusión nacional; intenta comprobar si el grupo de niños con inteligencia superior y promedio difieren entre sí con respecto a la frecuencia y tipos de problemas de conducta, según los juicios emitidos por sus padres y maestros. La única diferencia que encontró entre el grupo de niños con inteligencia superior y el grupo promedio fue el temor escolar, concluyendo que los problemas de conducta de los niños con inteligencia superior, y específicamente la de aquellos cuyo CI oscila entre 120 y 150, no obedecen a la superioridad intelectual, sino a otros factores, que también son los mismos que operan en los alumnos con inteligencia promedio.

En algunas universidades del país se han realizado tesis de grado en el área, entre las que podemos destacar la realizada en la Universidad de los Andes (Mérida) por Rivera (2001), en la cual se diseñó un manual dirigido a docentes de preescolar de la ciudad de Mérida que contribuyera a orientarlos en relación con las estrategias pedagógicas que podrían ser utilizadas en el proceso formativo de niños con talentos superiores; y la realizada por Ball e Hidalgo (2000) en la Universidad Metropolitana (Caracas), donde la detección es un objetivo central de la investigación.

## 12.8. Importancia social de atender a los niños con talento en Venezuela

La educación especial, y en particular la de los niños con talento, tiene una especificidad que se debe reivindicar y mantener. Los contenidos, su metodología, el personal docente y técnico, las actividades pedagógicas, sus recursos, deben ser específicos, adecuados a los requerimientos de las personas a quienes va dirigida. Para Name y García (1998), es importante introducir en los currícula de formación docente materias que aborden la atención a las personas con necesidades especiales de acuerdo a las nuevas tendencias y a las derivadas de investigaciones científicas nacionales e internacionales, pero en muchas de las universidades el currículo de las carreras docentes no contempla asignaturas que estudien directamente la problemática de los niños con necesidades especiales, y mucho menos al talento como un aspecto que hay que abordar y canalizar pedagógicamente.

El ámbito escolar ofrece un marco privilegiado para la acción pedagógica y constituye, indudablemente, el lugar más accesible para que el niño pueda desarrollar altos niveles de desempeño en un proceso de aprendizaje. Es en este proceso en el que se manifestarán los altos niveles de desempeño, y esto no porque se hayan escogido a los niños talentosos en base a una evaluación previa de habilidades. Se manifestarán los altos niveles de desempeño porque en el proceso de aprendizaje en la escuela puedan crearse las condiciones para que interactúen los tres grupos de cualidades estudiadas (habilidades generales y/o específicas por encima del promedio, niveles altos de compromiso con la tarea y elevado grado de creatividad) y para que las competencias de todos los niños puedan ser desarrolladas y aprovechadas en toda su potencialidad. Este planteamiento es clave para hablar de la detección de los niños con talento; Gómez (1987) propone que no se apliquen pruebas, sino que en el contexto escolar, creando las condiciones necesarias de aprendizaje, en un ambiente estimulante, las capacidades de los niños aflorarán y, por ende, los altos niveles de desempeño. El alto nivel de desempeño depende, en gran medida, de las condiciones en que se dé el proceso de aprendizaje. También existe un paralelismo entre la clase de atención pedagógica y las condiciones socioeconómicas del alumnado. Esto lleva a plantear que no basta en absoluto con estimular y reconocer a los niños para que se mejore su desempeño, sino que se debe “incidir a través de los modelos pedagógicos de la escuela, con una programación que podemos calificar de extensiva, en el sentido de que incluya a aquellos niños provenientes de los sectores menos favorecidos” (Gómez, 1987, p. 6).

## 12.9. Conclusiones

El siglo XX representó un gran avance en cuanto a la integración social de las personas con necesidades especiales y, sobre todo, la respuesta de la sociedad hacia ellas. El progreso de las ciencias médicas, pedagógicas y sociales, además de una creciente toma de conciencia por parte de la sociedad, jugaron un papel fundamental en este hecho. Luego, con la aparición del modelo psicológico, se hizo énfasis en el uso del test como instrumento fundamental de diagnóstico, considerándose la evaluación de la inteligencia en términos de un cociente intelectual. Esto conllevó a la identificación de los niños por niveles de desarrollo intelectual, utilizándose este parámetro para su respectiva ubicación.

Como se ha expresado en este trabajo, según el documento Conceptualización y política de la educación especial en Venezuela, el talento es considerado como una de las áreas de atención de las personas con necesidades especiales. En Venezuela, la atención al talento ha sido objeto de preocupación durante décadas. Los primeros intentos, antes de todo el movimiento de lucha por la integración de las personas con necesidades es-

peciales, los niños catalogados como talentosos a partir de pruebas o test de inteligencia eran apartados del aula normal para ser atendidos con programas especiales. Otras iniciativas, como la propuesta de Promoción del Alto Nivel de Desempeño, estaban enmarcadas en un contexto más integrador, en el propio ambiente de aprendizaje y de conexión con la comunidad, la escuela. Pero nos preguntamos: ¿por qué todos estos programas y otros que desconocemos perdieron vigencia? Salvo algunas experiencias que ya fueron mencionadas y que aún continúan en marcha, como el caso de FUNDAEXCELENCIA, en el Estado Miranda, y CREÁTICA, en el Estado Carabobo, la mayoría de los programas quedaron archivados.

Definitivamente, una nueva visión de esta problemática debe proponerse desde diversos ámbitos; aspiramos, en este sentido, a generar un ambiente de reflexión en los docentes y en los investigadores, así como abogamos porque se realicen un mayor número de investigaciones en la identificación y educación de los niños con talento, en general, y en áreas específicas como pueden ser matemáticas, música, arte, idiomas, creatividad y pintura.

Lo que es deseable es que existan programas de actividades que enriquezcan el currículo y que el docente pueda aplicarlos a estos niños sin mayor complicación. Debería entonces ser atendido en su propio contexto escolar, con un programa que sea estimulante para él, que le exija cada día más. Además, se debería orientar a la familia para estimularlo y ayudarlo en el hogar, entre otras posibles ayudas.

## Referencias bibliográficas

- Ball, C. e Hidalgo, A. (2000). *Propuesta de capacitación docente para detectar y estimular niños con dotación superior desde primer grado hasta cuarto grado de básica*. Tesis de grado no publicada. Universidad Metropolitana, Caracas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela con Exposición de Motivos (2000). *Gaceta Oficial n° 5.453*, extraordinario de 24 de marzo de 2000. Caracas: Valle Hermanos Editores.
- Constitución de la República de Venezuela (1961). *Gaceta Oficial n° 662*, extraordinario de 23 de enero de 1961. Enmienda n° 1 de la Constitución. *Gaceta Oficial n° 1.585*, extraordinario de 11 de mayo de 1973. Enmienda n° 2 de la Constitución. *Gaceta Oficial n° 3.119*, extraordinario de 26 de marzo de 1983). Caracas: Editorial: Papapo.
- Domínguez, N. (2002). *Creática: una nueva educación para los genios del futuro, los excepcionales (indigos), que ya son mayoría*. Memorias de las Primeras Jornadas de Niños Índigo. Valencia, Venezuela.
- Fraga, J. (2003). *El talento nace en el preescolar*. Revista Iberoamericana de Educación. Consultado el 21 de octubre de 2003 en: [http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/47oFraga .pdf](http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/47oFraga.pdf)
- FUNDACREDESA (1996). *Escala de inteligencia Wechsler para niños revisada (WISC-R)*. Baremos Venezolanos. Caracas: FUNDACREDESA.
- Gómez, W. (1987). *Promoción del alto nivel de desempeño*. Memorias del Primer Seminario Nacional sobre Talento y Creatividad. San José de Costa Rica, 27 al 31 de julio de 1987.
- Hinds, A. (2001). *Excelencia educativa: un nuevo sistema pedagógico*. El Nacional/El Universal, 4/5/2001. Consultado el 7 de octubre de 2003 en: <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/articulo.asp?which1=679>
- Lebeer, J. (1998). *How much brain does a mind need? Scientific, clinical, and educational implications of ecological plasticity*. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 40 (5), 352-357.
- Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial n° 2.635*, extraordinario de 28 de julio de 1980. Caracas: EDUVEN.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial (1976). *Conceptualización y política de la educación especial en Venezuela*. Caracas: mimeografiado.
- Name, C. y García, J. (1998). *Integración*. Ministerio de Educación Dirección de Educación Especial. Programa de Integración Social. Caracas: mimeografiado.
- Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial n° 2.635*, extraordinario de 28 de julio de 1980. Caracas: EDUVEN.
- Rivera, M. (2001). *Manual de estrategias pedagógicas dirigido a docentes de preescolar del municipio Libertador para orientar la enseñanza de niños sobredotados*. Tesis de grado no publicada. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Sánchez, M. (1984). *Learning to think in Venezuela*. En D. N. Aspy, C. Blalock y F. N. Rocabuck (Eds.), *The third century in American education* (pp. 20-26). Amherst, MA: Human Resource Development Press, Inc.
- Sánchez, M. (1991). *Developing Thinking Skills*. En A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. (Vol. 2, pp. 101-106). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trezza, F. (1995). *Estudio comparativo sobre la frecuencia y tipo de problemas de conducta en un grupo de niños de seis y siete años con inteligencia superior y promedio*. Tesis de grado. Universidad Católica Andrés Bello.
- Vivas, D. (1999). *La creatividad en Venezuela*. *Educación*, Revista de Educación. Nueva época, n° 10, julio-septiembre 1999. Consultado el 7 de octubre de 2003 en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10vivas.html>

## Olimpiadas Intelectuales en Venezuela

Las Olimpiadas Científicas en Venezuela se realizan con el fin de brindar un espacio extracurricular en el cual los jóvenes puedan descubrir y manifestar su potencialidad para el área científica y/o las áreas tecnológicas, así como que los estudiantes adquieran habilidades en la resolución de un tipo determinado de pruebas, apliquen los contenidos y las destrezas apropiadas en clase, y además que socialicen y compartan con otros alumnos. Asimismo, brindan la oportunidad a los docentes de física, química o matemática para actualizarse y hacer del conocimiento público sus proyectos e innovaciones.

La Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC) organiza las Olimpiadas Venezolanas en las categorías de matemática, química, física, biología y petrolera. Esta fundación fue creada en el año 1973 por iniciativa del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) y depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

A continuación describiremos, de manera breve, dos de estas olimpiadas; en primer lugar, la historia de la participación de Venezuela en las competiciones internacionales de matemática y, en segundo lugar, las Olimpiadas Petroleras.

### Venezuela en la Olimpiada Internacional de Matemática

La historia de la participación de Venezuela en la Olimpiada Internacional de Matemática (IMO) se puede dividir en dos etapas. Inicialmente, se comienza a asistir a este evento en 1981, y luego en 1982, como parte de las actividades de la Olimpiada Matemática Venezolana (OMV), que organiza el CENAMEC desde el año escolar 1975-76. A partir de 1983, Venezuela no participó más en la IMO, salvo una actuación aislada en 1989, hasta que en 1997 y como una actuación independiente de la OMV y del CENAMEC, Venezuela lleva un equipo a competir en la 37ª IMO en Argentina.

Desde entonces se puede establecer una segunda etapa, determinada por la actuación de matemáticos de varias universidades del país como entrenadores y tutores de las delegaciones. A partir de entonces, Venezuela ha asistido a todas las IMO, con equipos pequeños y buscando aprender cada vez más sobre la mejor forma de seleccionar y preparar a los estudiantes que competirán por el país. Esta segunda etapa está caracterizada por la creación, a finales del año 2000, de la Asociación Venezolana de Competencias Matemáticas (ACM), la cual da un impulso significativo a todo el programa de preselección, selección y entrenamiento de los estudiantes que luego conformarán las delegaciones, y también porque las invitaciones a la IMO son dirigidas por los organizadores del evento en cada país sede a la Asociación Matemática Venezolana.

De esta manera, y basados en las participaciones y experiencia de los cuatro años anteriores, se crea un programa de entrenamiento en la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad del Zulia (LUZ) y la Universidad de los Andes (ULA), coordinado por la ACM y con la colaboración de profesores de estas y otras universidades e institutos, y al cual se espera incorporar progresivamente a nuevos establecimientos docentes. Mención especial es la incorporación al grupo de entrenadores de jóvenes ex olímpicos, ganadores de medallas en pasadas olimpiadas iberoamericanas y con experiencia como competidores IMO. Esto le ha dado al programa de entrenamiento una gran vitalidad, pues permite un mayor y mejor acercamiento a los estudiantes.

El programa consiste en un trabajo académico intenso, riguroso y muy exigente en distintas universidades. Además de este entrenamiento académico, se les proporciona asesoría psicológica, la cual ayuda a los estudiantes a enfrentar situaciones de estrés y a elevar la autoestima.

## Las Olimpiadas Petroleras

A continuación se describe brevemente una de las olimpiadas intelectuales más novedosas e importantes para Venezuela: las Olimpiadas Petroleras. Éstas son significativas para el país, ya que involucran a los jóvenes en la actividad económica más importante del país y permite descubrir a los potenciales trabajadores de la industria petrolera nacional.

La Olimpiada Petrolera venezolana es una competencia intelectual del Programa de Educación Petrolera de la Compañía Petróleos de Venezuela (PDVSA), la cual ofrece a estudiantes y profesores de primera a tercera etapa de educación básica la oportunidad de que demuestren y potencien su conocimiento sobre el desarrollo, la importancia y las perspectivas de la actividad petrolera en el país.

PDVSA confió su organización y administración al CENAMEC, institución que cuenta con casi treinta años de exitosa experiencia en la celebración de olimpiadas intelectuales en Venezuela. La olimpiada cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de diversos organismos e instituciones de los sectores educativo, científico, cultural e industrial, y está concebida como una actividad educativa motivacional nacional, extraescolar, en la que participan voluntariamente planteles oficiales y privados de todo el país.

La Olimpiada Petrolera consiste en un conjunto de competencias intelectuales que permiten a los participantes expresar sus conocimientos sobre el petróleo, demostrando sus habilidades y su capacidad crítica, participativa y ética para el aprendizaje.

### La Olimpiada Petrolera se realiza mediante tres rondas de clasificación:

- 1** *Certamen preliminar institucional.* Consiste en una prueba individual, en la cual participará la representación estudiantil de cada plantel. Los estudiantes que resulten clasificados en este certamen conformarán los equipos institucionales que representarán los planteles en la siguiente competencia. Cada equipo institucional estará integrado por tres estudiantes (uno por cada grado de 7°, 8° y 9°). La conformación de los equipos será responsabilidad del plantel.
- 2** *Certamen semifinal estatal.* Se trata en una prueba por equipos. En este certamen participarán un máximo de 35 equipos institucionales por estado. El número de equipos institucionales por plantel dependerá del número total de planteles del estado. A partir de este certamen se seleccionará un equipo semifinalista estatal, que representará a su estado en la competencia nacional.
- 3** *Certamen final nacional.* Comprende una variedad de pruebas por equipos. En este certamen participarán un máximo de 24 equipos semifinalistas estatales; una vez concluido éste, se emitirá el veredicto final y se procederá a la entrega de premios (materiales escolares, calculadoras, visitas guiadas...) y reconocimientos a los equipos ganadores.

# Perspectivas futuras de la educación de niños con talento

Enrique Castro

## 1.1. Introducción

La finalidad de este capítulo es establecer conclusiones de la situación actual de la atención al niño con talento y superdotado en algunos países de Latinoamérica y en España, y señalar aspectos que deben ser considerados para ofrecer a estos alumnos una educación que optimice el desarrollo de sus capacidades. Se inicia con una reflexión sobre su ubicación en la parcela de atención a la diversidad y luego el capítulo se estructura en epígrafes claves que ya se han considerado en la elaboración de los capítulos anteriores: el concepto de talento, la identificación, la respuesta educativa y la investigación, añadiendo dos relativos a la doble excepcionalidad y a la formación de los docentes. En cada uno de estos apartados se reflexiona sobre características actuales de la práctica en los distintos países y se sugieren aspectos a tener en cuenta dentro de cada apartado.

Hay que resaltar la importancia del tema que se trata en el libro, puesto que mediante la *educación* la sociedad actúa sobre las generaciones jóvenes con la finalidad de perpetuar su existencia colectiva transmitiéndola a las generaciones sucesivas. De este modo, la educación es una parte integrante y esencial de la vida del hombre y de la sociedad en la que vive, y el proceso educativo existe necesariamente desde los orígenes más remotos del ser humano; pero dentro de ella, la atención a la diversidad y, muy especialmente, la atención a los niños con talento es una preocupación reciente.

A este respecto, en el informe de la Comisión Delors *Educación para el siglo XXI*, de la UNESCO, se señala que a los sistemas educativos, en muchas ocasiones, se les ha achacado la responsabilidad de haber contribuido a limitar el desarrollo personal de los estudiantes. Han optado por imponer a todos los estudiantes el mismo modelo cultural e intelectual, sin tener en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Se ha tendido a privilegiar al estudiante medio en detrimento del desarrollo de las cualidades humanas del alumno que no se situaba en esta franja intermedia de normalidad (Delors, 1996).

## 13.2. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es un tema actual que está siendo incorporado en las orientaciones oficiales de los sistemas educativos de muchos países. La educación de los niños con discapacidad o con problemas de aprendizaje, de aquellos que provienen de diferentes etnias y culturas o los hijos de inmigrantes, son una muestra del alcance que tiene en la actualidad esta problemática educativa. La sociedad asume con naturalidad las necesidades educativas especiales que tienen los colectivos mencionados, pero hay otros que también las presentan, y sólo en los últimos años se está tomando conciencia de ello. Aunque parezca contradictorio, no son

raros los ejemplos de niños con una gran inteligencia que se aburren y que fracasan en el entorno escolar, o que tienen problemas de aprendizaje. La necesidad de identificar y de atender los requerimientos educativos que tienen los niños con altas capacidades o talentos se ha hecho patente en los últimos años, lo que ha venido acompañado de un cambio de mentalidad en el estereotipo inicial del niño superdotado establecida por Terman en 1925 a partir de los test de inteligencia y el alto rendimiento escolar.

En los capítulos previos se observa que fue en la década de los setenta del siglo pasado cuando se toma conciencia en los sistemas educativos de los distintos países iberoamericanos de la importancia de la educación especial y, en particular, de la atención a los niños con talento. No obstante, en algunos países hay iniciativas privadas que comienzan de manera puntual la atención a estos alumnos.

Un aspecto actual importante que afrontan los investigadores y los educadores es la definición de qué constituye cualquier tipo de excepcionalidad dentro de una política educativa de atención a la diversidad. Desde un punto de vista cuantitativo, el empleo de test de inteligencia ha permitido establecer en el ámbito escolar un continuo que va desde un extremo en el que se sitúan los niños con bajo rendimiento, con retraso mental y con problemas de aprendizaje, al otro extremo en el que se sitúan los niños con talento. Entre estos dos polos se sitúa el sujeto “normal” que, tal como está estructurado el sistema educativo, es el de referencia y al que se suele tener en cuenta. El grupo que se sitúa por debajo de lo normal, es decir las personas con discapacidad, constituyen un grupo bien estudiado que cuenta con propuestas de formación en los centros educativos; en cambio, no ocurre lo mismo con los individuos situados en el otro extremo del continuo, es decir los niños con talento.

### **13.3. El concepto de talento**

La literatura especializada, tanto en psicología como en educación, ha prestado menos atención a los niños con talento que a los niños situados en el lado opuesto, pese a que, como señalan Keogh y MacMillan (1996), la tasa estimada de superdotados, entre un 3 y un 5% de la población, es similar a la de los niños con retraso mental. Hoy día, las propuestas curriculares y los manifiestos de colectivos profesionales abogan por una educación para todos los niños sin excepción, incluidos los que tienen altas capacidades. El superdotado y el alumno con talento existen y es necesario que las autoridades, profesionales y la sociedad en general les presten atención y se tomen las medidas pertinentes para que, de acuerdo a sus necesidades, se les ofrezca la educación que les ayude a desarrollarse plenamente. En una sociedad democrática, un objetivo importante en la educación es ayudar a que cada niño alcance su propio potencial de desarrollo, que lo lleve al límite de sus capacidades. El objetivo general de la educación de superdotados debe ser proveer un ambiente de enseñanza y aprendizaje para los niños con talento académico que fomente y estimule sus capacidades específicas, habilitándolos con ello para que desarrollen su propio potencial de aprendizaje.

El primer problema que se plantea en el tratamiento científico y práctico de la superdotación y de las personas con talento es su precisión y delimitación desde un punto de vista conceptual. En la actualidad, el concepto de superdotación no está claro. No hay unanimidad en la definición de lo que se entiende por superdotación, y desde sus inicios se observa que incluso ha suscitado controversias. En un principio se consideró como una característica monolítica, y los superdotados se definían como personas con alta inteligencia general (Terman, 1925). En una fase posterior se ha considerado que en la superdotación interviene más de un factor. En este sentido es de destacar cómo define Marland (1972) la superdotación desde una perspectiva legislativa en términos de alta realización, o

potencial en áreas de habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, capacidad de liderazgo, artes visuales y representativas y capacidad psicomotriz. Esta definición sirve para llamar la atención sobre otras habilidades que debían tenerse en cuenta en la definición de la superdotación. En este enfoque se sitúa el modelo de los tres anillos de Renzulli (1977), que ha tenido influencia y ha sido adoptado en la práctica educativa en algunos países de Latinoamérica, y en ciertos casos se ha identificado la superdotación con uno de sus rasgos definitorios, como es la creatividad (Guilford, 1967). Determinados enfoques han dado preponderancia a altas aptitudes en un área específica, lo que ha dado origen a programas de enriquecimiento en áreas curriculares concretas, como es el caso del programa PENTA-UC en Chile.

Uno de los mitos que arrastra el tema es la idea, que se manifiesta en muchas ocasiones, de que la superdotación es un rasgo que algunas personas lo tienen pero la mayoría no, y se le atribuyen al sujeto superdotado atributos como precoz, prodigio, talento, genio, brillante y excepcional. Se considera a la superdotación como un término general que engloba estas y otras características, pero no hay unanimidad, y no es difícil admitir que con respecto a la primera idea haya detractores que piensen que no puede haber un salto tan brusco entre el ser o no ser superdotado. Por otro lado, hay también propuestas que tratan de mostrar la distinción entre la superdotación y cada una de las cualidades citadas. En este línea, Kingore (2003) hace una comparación entre estudiantes con alto rendimiento, superdotado y creativo (véase tabla 1).

Tabla 1. Características de estudiantes con alto rendimiento, superdotado y creativo (Kingore, 2003).

Alto rendimiento	Superdotado	Creativo
Recuerda las respuestas.	Plantea preguntas imprevistas.	Ve excepciones.
Se interesa.	Es curioso.	Pregunta.
Está atento.	Se compromete mentalmente de manera selectiva.	Sueña despierto; puede parecer que está fuera de la tarea.
Genera ideas avanzadas.	Genera ideas complejas, abstractas.	Rebosa ideas, muchas de las cuales nunca se desarrollarán.
Trabaja duro para rendir.	Conoce sin trabajar mucho.	Juega con ideas y conceptos.
Responde las preguntas en detalle.	Cavila con profundidad y perspectivas múltiples.	Inyecta nuevas posibilidades.
Rinde al máximo en el grupo.	Está más allá del grupo.	Está en el grupo propio.
Responde con interés y opina.	Exhibe sentimientos y opiniones desde múltiples perspectivas.	Comparte opiniones extrañas y a veces atrevidas.
Aprende con facilidad.	Ya sabe.	Pregunta: ¿Qué si...?
Necesita de 6 a 8 repeticiones para aprender.	Necesita de 1 a 3 repeticiones para aprender.	Cuestiona la necesidad de la maestría.
Comprende a un nivel alto.	Comprende ideas complejas en profundidad.	Comprende ideas complejas en profundidad.
Le gusta la compañía de sus compañeros de clase.	Prefiere la compañía de compañeros intelectuales.	Prefiere la compañía de compañeros creativos, pero a menudo trabaja sólo.
Comprende el humor complejo y abstracto.	Crea humor complejo y abstracto.	Disfruta con el humor informal.
Coge el significado.	Infiere y conecta conceptos.	Da saltos mentales: ¡Aha!
Completa los cometidos a tiempo.	Inicia proyectos y extensiones de cometidos.	Inicia más proyectos de los que nunca completará.
Es receptivo.	Es intensivo.	Es independiente y no convencional.
Es preciso y completo.	Es original y continuamente inventando.	Es original y continuamente inventando.
Le gusta la escuela.	Le gusta el aprendizaje autodirigido.	Le gusta crear.
Absorbe la información.	Manipula información.	Improvisa.
Es un técnico con experiencia en un campo.	Es un experto que abstrae más allá del campo.	Es inventor y generador de ideas.
Memoriza bien.	Ensayo e infiere bien.	Crea bien.
Está alerta y expectante.	Anticipa y relaciona observaciones.	Es intuitivo.
Se siente complacido con su propio aprendizaje.	Es autocrítico.	No acaba nunca con las posibilidades.
Se gradúa.	Puede no estar motivado en graduarse.	Puede no estar motivado en graduarse.
Es capaz.	Es intelectual.	Es idiosincrásico.

Desde los enfoques próximos a la psicología cognitiva se han destacado en la superdotación aspectos cognitivos ligados a la resolución de problemas, como la metacognición, el insight y la capacidad de memoria.

Hay una visión alternativa a la unitaria de los superdotados, la que considera que los jóvenes poseen inteligencias especiales, es decir talentos de diversos tipos. Es una visión analítica de las capacidades humanas que, además, considera que pueden ser educadas y desarrolladas.

### **13.4. La doble excepcionalidad**

Una idea chocante, y que no es fácil de percibir cuando nos acercamos al ámbito de la superdotación, es pensar que este colectivo de sujetos no es monolítico, que existe una diversidad de circunstancias y, más chocante aún, que puedan existir niños superdotados con dificultades de aprendizaje.

Actualmente, la idea de que hay niños superdotados con problemas de aprendizaje está siendo aceptada y se ha recogido en un amplio abanico de publicaciones que ponen de manifiesto y resaltan la existencia de la doble excepcionalidad. Sin embargo, es escasa la investigación sobre la delimitación de las características y necesidades de esta población, lo que conlleva que realmente no se identifique a los alumnos superdotados con dificultades de aprendizaje ni que se les incorpore en programas educativos especiales. Por tanto, es conveniente definir a este tipo de niños que poseen la doble excepcionalidad.

Los niños con la doble excepcionalidad son aquellos que destacan o que tienen un rendimiento alto pero, a la vez, tienen problemas de aprendizaje, lo que les provoca dificultad para rendir en algún aspecto académico. Algunos son identificados y se conocen sus necesidades educativas, pero otros pasan desapercibidos para el sistema escolar y no se cubren sus necesidades.

Hay al menos tres subgrupos de niños con doble excepcionalidad que pasan desapercibidos por el sistema educativo. El primer grupo lo constituyen los alumnos que han sido identificados como superdotados y que tienen dificultades escolares, suelen tener bajo rendimiento escolar, usualmente achacado a un mal autoconcepto o falta de motivación, y sus problemas de aprendizaje no se advierten a lo largo de su período escolar. Un segundo tipo está formado por estudiantes cuyas dificultades de aprendizaje son bastante severas, hasta el punto de que son fácilmente detectadas, pero cuya superdotación no se reconoce y, por tanto, no se les incluye en programas de superdotación. El tercer grupo es el más numeroso, está conformado por los niños que enmascaran sus discapacidades con sus capacidades. No se detectan como superdotados ni se les notan los problemas de aprendizaje. Son considerados niños con capacidad media por lo que pasan por alumnos sin problemas o sin necesidades educativas especiales.

Asimismo, hay que tener en cuenta los problemas propios que acarrea el ser superdotado y que están ligados a características determinadas de la superdotación. En la tabla 2 se exponen de manera resumida las características de los sujetos superdotados y los posibles problemas concomitantes que, según Webb (1993), acarrearán si las necesidades específicas del alumno superdotado no son atendidas en su justa medida.

Tabla 2. Características y posibles problemas de la superdotación (Webb, 1993).

Características	Posibles problemas
1. Adquisición y retención rápida de información; pueden oponer conceptos con exceso.	1. Impacientes con la lentitud de los otros, pueden acomplejarse.
2. Actitud activa para investigar, curiosidad intelectual, motivación intrínseca, búsqueda de lo trascendente.	2. Preguntas desconcertantes, son obstinados, rehúyen las órdenes, parecen exagerados en sus intereses.
3. Habilidad para conceptualizar, abstraer, sintetizar; disfrutan con la resolución de problemas y la actividad intelectual.	3. Se resisten a la práctica e instrucción; cuestionan los métodos de enseñanza.
4. Disfrutan organizando cosas y a las personas dentro de una estructura y un orden, buscan sistematizar.	4. Construyen reglas o sistemas complicados; se pueden mostrar dominantes.
5. Amplio vocabulario y capacitación verbal; gran información de temas complejos, avanzados a su edad.	5. Pueden servirse de palabras para escapar o evitar situaciones; llegan a aburrirse en el colegio.
6. Creativos e imaginativos, les gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas.	6. Pueden romper los planes o rechazar lo que ya se sabe. Diferentes.
7. Concentración intensa; lapsos duraderos de atención en áreas de interés.	7. Se molestan con las interrupciones, desatendiendo sus obligaciones y a la gente cuando su interés está centrado en algo. Tenacidad.
8. Sensibilidad, empatía, deseo de ser aceptado por los demás. Constancia.	8. Sensibilidad a la crítica o al rechazo. Esperan que los demás tengan valores similares; necesidad de reconocimiento.
9. Elevada energía, viveza, ansia; períodos de esfuerzo intensos.	9. Pueden sentir frustración con la inactividad; su viveza puede desorganizar a los demás; continua estimulación.
10. Son independientes, prefieren el trabajo individualizado; confían en ellos mismos.	10. Posible rechazo hacia los padres o compañeros. No conformidad.
11. Gran sentido del humor.	11. Ven lo absurdo de las situaciones; pueden convertirse en el "payaso" de la clase; puede no ser comprendido por los compañeros.

### 13.5. La identificación

Las técnicas y los instrumentos que se utilizan para su detección son uno de los aspectos claves en el estudio de la superdotación. Los métodos de identificación son muy similares en los diferentes países, se utilizan test de inteligencia que ya están estandarizados (ej. test de Raven), junto a nominaciones de compañeros, profesores y padres. Se observa una filosofía de identificación muy extendida, en el sentido de detectar a niños que destacan en todo, olvidando que puede haber niños con talentos distintos, o niños con talento que pueden tener dificultades de aprendizaje o de desarrollo en algún aspecto. Cuando esto ocurre no se les suele identificar como niños con talento y, muy al contrario, se les suele ubicar en el grupo de los alumnos con dificultades de aprendizaje, que tienen tratamientos distintos y mutuamente excluyentes. Esto se ve agravado por el hecho de que los profesores no suelen colocar a niños con algún tipo de dificultad de aprendizaje en el grupo de superdotados, sobre todo si tienen bajo rendimiento.

Hemos señalado anteriormente tres subgrupos de niños con la doble excepcionalidad que pasan desapercibidos en los procesos usuales de identificación. Al cuestionamiento que se ha hecho desde distintos frentes a las puntuaciones de los test de inteligencia como medidas fiables para identificar a los niños superdotados, habría que añadir su incapacidad para identificar la doble excepcionalidad. Algunos investigadores han mostrado que los test de inteligencia no proporcionan buenas medidas para identificar estudiantes con altas dotes de creatividad o que tengan talento y, con mayor motivo, se pueden mostrar ineficaces para detectar a los alumnos superdotados con problemas de aprendizaje, debido al encubrimiento que produce en la puntuación global la deficiencia o falta de habilidad específica. La identificación de estos alumnos especiales requiere de una complementariedad de medidas en las que se incluyan test de inteligencia, pruebas de rendimiento, descriptores de su capacidad de procesamiento y observaciones de su conducta realizadas mediante entrevistas individualizadas.

La perspectiva de identificar talentos, en vez de identificar superdotados, evita algunos de los problemas reseñados, como el reconocer sólo a la minoría que sean superdotados, soslaya el descarte de la población con necesidades especiales y elude el estigma de la superdotación (Feldhusen, 1995).

### 13.6. La respuesta educativa

Actualmente no hay dudas sobre la necesidad de que en los sistemas educativos de los diferentes países se contemple explícitamente la intervención en la educación de los alumnos superdotados. Es raro el país que no contempla normativas oficiales que regulan esta intervención, pero da la sensación de que no termina de arrancar en la práctica, y se encuentra muy lejos de constituirse como una forma normal de actuar en el sistema educativo. De manera global, se observa que no hay en los países una intervención sistemática ni una filosofía unánime en la atención educativa que requieren los niños superdotados. Hay experiencias diversas, tanto desde una gestión pública como de instituciones y proyectos privados. En muchos casos se observa que la atención a los niños superdotados se realiza bajo programas especiales que han adoptado un marco teórico determinado, como el de Renzulli en México, pero en general priman intervenciones puntuales, distintas y desconexas. En cierto modo, esto es un reflejo de la falta de acuerdos teóricos entre los especialistas del tema consagrados en el panorama internacional y la diversidad de propuestas y supuestos de los que se parte. Asumir o no que la superdotación y el talento son características intrínsecas a la persona o, por el contrario, son el producto de distintos factores del individuo y del medio en que se desenvuelve, desemboca en propuestas de intervención y en experiencias educativas distintas.

La intervención orientada a los niños con talento se encuentra en una fase piloto, de experimentación inicial, de búsqueda de salidas a un problema que no se sabe muy bien cómo abordar. Las estrategias de organización y de intervención con niños con talento varían de unos países a otros. En Argentina, el sistema educativo cuenta con la figura de la maestra integradora, que actúa como mediadora y facilitadora del proceso de aprendizaje, y se han desarrollado dos tipos de estrategias para su atención educativa:

- a) la de aceleración, anticipando el comienzo de la escolarización obligatoria o adelantando cursos;
- b) en otros casos se ha aplicado la estrategia de enriquecimiento en el aula, especialmente en matemáticas.

En Brasil hay una tradición en la atención a los superdotados, pero poca atención pública. Sobresale el gran número de programas de intervención puntuales que se desarrollan en paralelo a la educación obligatoria, y el abanico de niveles educativos a los que van dirigidos. La estrategia usualmente empleada es la de enriquecimiento.

La estrategia de enriquecimiento también es la adoptada en Chile, sobre todo aplicada al desarrollo de talentos específicos, como el talento matemático, y que se gestiona bajo la tutela de programas especiales para talentos académicos.

La forma de abordar la respuesta educativa en Perú pone de manifiesto que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para atender a estos alumnos, y en muchos casos no se considera que requieren ayudas y apoyos especiales para optimizar el desarrollo de sus capacidades. Esto no es una característica exclusiva del Perú y pone el dedo en la llaga de lo que puede ser el mayor impedimento en el avance de la generalización de este tipo de intervención. La sociedad, en general, no está concienciada con el problema de la atención al superdotado, debido quizás a que afecta a una pequeña parte de la población y a que los centros educativos reproducen este sentir general. En este país coexisten programas con filosofías dispares: programas de atención pública con vocación integradora, programas extraescolares que complementan el currículum escolar y centros especializados dedicados sólo a niños superdotados en los que obviamente se produce la desintegración.

En este contexto es de destacar la poca atención que se da a los posibles problemas de aprendizaje en los alumnos superdotados. Cabe citar, sin embargo, que en países como Venezuela, con una amplia labor en el campo de la atención a estos alumnos, se iniciasen estas experiencias con la finalidad de cubrir las necesidades educativas de los niños con talento superior que tenían dificultades de aprendizaje y con serios problemas de atención.

Otro aspecto en el que no coinciden los programas de intervención es en el objetivo a conseguir. Unos pretenden desarrollar la creatividad, otros la inteligencia en general, otros persiguen desarrollar talentos específicos, o se centran en habilidades generales y específicas, aprender a pensar, etc.; ante este cúmulo de posibles fuentes de intervención habría que reflexionar y avanzar propuestas más unificadoras y creíbles, que pudiesen ser asumidas por parte del profesorado. No estoy abogando por un reduccionismo a ultranza, más bien creo que faltan en las filosofías de intervención algunas ideas básicas generales que forman parte de toda intervención en este ámbito educativo.

## 13.7. La investigación

Las investigaciones realizadas con niños con talento en los países latinoamericanos tienen un carácter puntual y están ligadas a las inquietudes y a las problemáticas de determinados grupos de investigación. Es curioso observar que los temas y los problemas de investigación en los estudios citados son distintos de unos países a otros, apenas hay coincidencia entre dos de éstos en las investigaciones realizadas.

Los problemas que se han tratado en las investigaciones son variados, de naturaleza puntual, ligados a proyectos personales y son distintos de unos países a otros:

### **Argentina:**

- a) desarrollo de la creatividad en alumnos con altas capacidades;
- b) identificación temprana de niños con altas capacidades.

### **Brasil:**

- c) la educación fundamenta su estrategia de intervención en las representaciones sociales que existen en la sociedad sobre los conceptos de inteligencia, infancia y aprendizaje, entre otros. De ahí que sus estrategias y abordajes de intervención dependan de cómo se considera y valora el fenómeno receptor de su actuación. La intervención educativa en superdotación depende también de estas representaciones y, concretamente, de la del propio Estado. Por ello, es importante conocer cuál es el concepto social de la superdotación, ya que éste orienta y explica la actuación de la escuela y de la sociedad en general sobre él. La percepción de la superdotación por parte de distintos colectivos implicados (padres, profesores, psicólogos y alumnos) ha sido objeto de investigaciones en Brasil.

### **Chile:**

- d) investigación sobre el talento matemático;
- e) aspectos afectivos de la investigación;
- f) evaluación de programas.

### **España:**

- g) aspectos relacionados con la resolución de problemas (insight, metacognición).

### **México:**

- h) investigaciones sobre instrumentos de identificación.

### **Perú:**

- i) la relación entre superdotación y creatividad es el tema que destaca en las investigaciones realizadas en Perú.

### **Venezuela:**

- j) de las investigaciones realizadas en Venezuela reseñamos la inquietud por dotar al profesorado de las técnicas y conocimientos necesarios para trabajar con niños superdotados y también el estudio sobre problemas de conducta en niños con talento.

La investigación en relación con los niños superdotados en los países no es muy abundante en comparación con otras áreas del conocimiento, por lo que las Administraciones educativas deberían hacer un esfuerzo por apoyar iniciativas que potencien la investigación en este campo. Uno de los primeros problemas que se plantea en la investigación realizada es la falta de unanimidad en el criterio que se utiliza para clasificar a los niños con talento. Los criterios que se han utilizado para identificar a los niños con talento responden, sobre todo, a necesidades educativas, más que a la necesidad de definir una muestra de sujetos con unos parámetros definidos de cara a una investigación. Estos criterios están afectados por variables del sistema educativo, como, por ejemplo, la diferencia de tolerancia hacia las conductas de los sujetos que hay de unos profesores a otros. Muchos de los que han participado en las investigaciones con niños con talento se han seleccionado con criterios de “aula” más que con criterios de investigación, lo que compromete seriamente las inferencias y las generalizaciones a una población mayor.

### **13.8. La formación de los docentes**

En la mayoría de los capítulos anteriores se ha resaltado la necesidad de formación que tiene el profesorado dedicado a la atención de los niños superdotados.

Puesto que los docentes desempeñan un papel fundamental en los primeros aprendizajes que realizan los alumnos dentro de los sistemas educativos, es muy importante que, tanto en los programas de formación inicial de los profesores como de formación en servicio, se incluyan objetivos enfocados a desarrollar las competencias necesarias para la enseñanza de las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos, incluidas las de los superdotados y con talento. Las competencias didácticas no deben circunscribirse a la superdotación en forma general, pues también deben adquirirse destrezas y competencias en relación con los talentos específicos. Los profesores deben conocer las peculiaridades de la superdotación y el talento, así como las posibles dificultades de aprendizaje que pueda tener este colectivo en las áreas de conocimiento específicas, tales como matemáticas, lengua, sociales, por citar algunas de ellas. Las posibilidades de actuación en cada área están empezando a ser examinadas por profesionales que se decantan por una especificidad del tema por área de conocimiento. Este camino, que se ha iniciado por colectivos profesionales en algunos países, debería ser un referente para los demás.

La falta de atención a la superdotación en los planes de formación inicial del profesorado en los distintos países es notoria. En algunos se desarrollan cursos de formación permanente enfocados a la actualización del profesorado en la educación de este colectivo. A pesar de que hay países en los que existen especialidades para la formación de docentes en educación especial, ocurre que en esta especialidad no se suelen incluir aspectos relacionados con la superdotación ni el talento. Cabe preguntar al respecto:

- ¿Se forma a los docentes para identificar o reconocer estudiantes con talento matemático o de otro tipo?
- ¿Tienen los docentes las técnicas pedagógicas y de indagación para desarrollar el pensamiento de los estudiantes?
- ¿Son los docentes capaces de seleccionar y/o desarrollar herramientas apropiadas de evaluación que provean oportunidades para todos los estudiantes?
- ¿Son capaces los docentes de tomar decisiones en la enseñanza apropiadas para los estudiantes más prometedores?
- ¿Son los docentes conscientes de que pueden y deben utilizar las nuevas tecnologías y otros recursos en la educación de los niños con talento?
- ¿Saben los docentes actuar como facilitadores para proporcionar a los estudiantes apoyo en áreas que pueden estar más allá de la pericia que poseen los propios docentes?
- ¿Qué mecanismo se utiliza para recomodar a los docentes que no son capaces de alentar y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes más prometedores?

### 13.9. Conclusiones

La atención a la diversidad y la educación especial ha sido el lugar común en el que, antes o después, se han ubicado las políticas educativas de los países iberoamericanos relacionadas con las necesidades educativas de los alumnos superdotados. El nivel de regulación legislativa es diferente en los distintos países, observándose un desarrollo considerable en países como Colombia y Venezuela. La sociedad actual reclama una Educación para Todos en el siglo XXI en la que se atienda la diversidad natural existente entre los estudiantes. Las políticas educativas de los distintos países deben responder a este reto y superar políticas tradicionales, dando paso a una educación para todos según sus cualidades. En lo que se refiere a la superdotación, esto conlleva eliminar viejas prácticas, como la nivelación por debajo, que perjudica claramente a este sector estudiantil. Aunque ya se han dado pasos en este sentido, conviene avanzar en la consideración de los superdotados, no como unos privilegiados, sino como un colectivo especial que tiene sus propias necesidades educativas. Una educación de calidad en el siglo XXI no sólo pasa por disponer de muchos recursos y tecnologías novedosas, también hay que considerar que en las aulas suele haber talentos individuales, con necesidades educativas especiales que hay que atender.

Unas preguntas clave a las que hay que dar respuesta son: ¿a qué alumnos considerar como superdotados?, ¿a qué alumnos considerar con talentos?, y ¿cómo caracterizar a estos colectivos de personas? Los esfuerzos en este sentido han sido amplios, se han dado distintas definiciones y se ha producido una amplia variedad de acercamientos teóricos al concepto, pero no es suficiente, hay que seguir perfilando el concepto de superdotación, pues la concepción que se adopte condiciona no sólo la identificación, sino también el tipo de respuesta educativa que se provee a este alumnado. La falta de concreción teórica del término se refleja en que la denominación es diferente en los países, aunque hay bastante consenso en diferenciar alumnos superdotados y alumnos con talento. Por otro lado, el modelo más recurrente es el de Renzulli, tanto para la definición como para la identificación.

Hay además que superar escollos, como el que suponen ciertas inercias y prejuicios establecidos sobre los alumnos superdotados. Dentro de una filosofía de educación para todos, nadie niega la necesidad de una atención especial para los alumnos con discapacidad, de contextos sociales desfavorecidos o de pueblos originarios. La mayoría sentimos el deber moral de ayudar a aquellos que tienen alguna discapacidad a que alcancen un nivel aceptable de competencia. Sin embargo, hay cierta reticencia a reconocer la necesidad de una atención particular a los superdotados, sobre todo cuando se interpreta que se está formando una élite privilegiada. En este caso se suele cuestionar si debemos ayudar a aquellos que ya están aventajados a convertirse en “mejores”.

Otra inercia difícil de desterrar es pensar que un superdotado puede tener dificultades de aprendizaje, o dificultades de integración en un sistema escolar normal. Esta idea no ha calado aún suficientemente en la iniciativa privada ni en las regulaciones públicas de los países iberoamericanos, siendo uno de los retos pendientes en el sistema educativo de los distintos países atender las necesidades educativas de los niños con doble excepcionalidad. La llamada de atención de alumnos con la doble excepcionalidad debe ser oída en el sistema escolar y debe tener una respuesta en la práctica educativa.

Las reflexiones anteriores repercuten en la forma de identificar a los alumnos superdotados. Por un lado, el concepto de lo que queremos identificar influye en los instrumentos que se utilizarán, pero también en el procedimiento de cómo se hará. Se ha desterrado la idea de que con un solo instrumento se puede obtener una identificación fiable, y hay una conciencia generalizada de que es conveniente emplear distintas fuentes de información, tanto cualitativas como cuantitativas. También se ha superado la práctica primitiva de realizar el proceso de identificación en una sola vez, y se ha extendido la idea de que el proceso de identificación debe realizarse a edad temprana y debe prolongarse durante la vida escolar del sujeto. Durante el proceso de identificación de los alumnos superdotados no debe olvidarse que los superdotados no constituyen un bloque homogéneo, e incluso que algunos de ellos puede que sean sujetos doblemente excepcionales, en el sentido de ser superdotados y tener algún problema de aprendizaje.

La filosofía de identificación tiene un perfil muy psicológico y debería reequilibrarse con técnicas que consideren la evaluación de aspectos pedagógicos y del contexto educativo, es decir que tengan en cuenta lo que el alumno va a aprender, cómo lo va a aprender y dónde lo va a aprender. La identificación del alumno debería aportar información para la toma de decisiones educativas relacionadas con las adaptaciones del currículum y de las estrategias de enseñanza, así como para determinar qué aspectos del contexto educativo es preciso modificar para dar respuesta a las necesidades educativas de estos alumnos.

Aunque actualmente hay legislación al respecto, a los alumnos superdotados no se les ha prestado la atención debida en los distintos países iberoamericanos. La puesta en práctica es escasa, no es homogénea en todo el territorio de cada país, estando la mayoría de los programas concentrados en las grandes ciudades y con predominio de los programas de iniciativa privada. Las prioridades han ido por la educación especial, en la que en muchos casos al principio no estaban incluidos este tipo de alumnos, pues iba orientada a los que tenían discapacidad.

Durante las últimas dos décadas ha habido un avance considerable de cambio de mentalidad y se han producido progresos en la identificación y atención educativa de los niños superdotados. Los sistemas educativos de los distintos países han sido sensibles a estas ideas y han recogido y regulado mediante normativas legales

la educación de estos alumnos, pero estas directrices no han calado suficientemente en el profesorado ni, en ocasiones, se lleva a la práctica escolar de manera adecuada y suficiente. Los programas que se ponen en marcha, especialmente desde el ámbito público, no suelen tener continuidad, siendo la falta de recursos, apoyo y personal poco cualificado, las principales razones que se aducen. No basta con legislar, los gobiernos deben poner los medios necesarios para que las directrices que se han dado puedan y deban llevarse a cabo. España es un ejemplo claro de este distanciamiento entre lo legislado y la práctica real, donde se han promulgado decretos a nivel nacional que posteriormente han sido desarrollados por las distintas comunidades autónomas, pero que han tenido poca repercusión en la práctica. Así lo expresa Sánchez (2002):

“Las diferentes comunidades autónomas han legislado en este campo, ajustando el real decreto<sup>1</sup> al que nos hemos referido a sus necesidades. Pero si ello es así desde el punto de vista legal en la teoría, en la práctica queda casi todo por hacer” (p. 298).

Esta afirmación es una conclusión que se refleja en los informes presentados por representantes de las diversas comunidades autónomas (en España) en *Las Jornadas Informativas sobre Niños Superdotados*, que tuvieron lugar en el año 2000.

Los organismos educativos y los centros escolares públicos y privados que están desarrollando programas y materiales curriculares para los alumnos superdotados, tienen que decidirse por los métodos de organización, estrategias de enseñanza y de evaluación aplicables a estos estudiantes. Tanto unos como otros se encuentran ante un importante dilema, puesto que hay bastante desacuerdo respecto a cuál es la mejor manera de responder a las necesidades educativas de estos estudiantes. En el ámbito de las aulas de gestión pública de los países iberoamericanos prima la filosofía de la integración, que convive con iniciativas particulares de enriquecimiento curricular y, en algunos países, con centros especiales exclusivos para superdotados con una filosofía de segregación.

Desde un punto de vista metodológico, no hay razones claras para decidir entre las posibles alternativas: aceleración o enriquecimiento, grupos homogéneos frente a heterogéneos, teoría o aplicaciones. Con frecuencia, se dan argumentos a favor de una u otra alternativa, pero hay aún mucho por investigar en este sentido. Ante esta situación teórica, los países han optado por utilizar distintas estrategias para atender las necesidades educativas de los alumnos con talento: enriquecimiento, aceleración, potenciación de capacidades con actividades extraescolares fuera de la escuela y participación en olimpiadas. En algunos países tienen experiencias orientadas a los padres. Hay una idea que nos parece importante: los programas escolares deben abandonar las concepciones tradicionales de los superdotados como unos pocos a los que se atiende de manera aislada, a favor de la atención de los talentos específicos y las habilidades que poseen los jóvenes. Los programas deben identificar las necesidades educativas especiales dentro de la diversidad de la población escolar, con el fin de desarrollar el talento de todos los jóvenes (Feldhusen, 1995).

La investigación en el campo de la superdotación y el talento en los países iberoamericanos es escasa y dispersa. Debe plantearse el reto de dar respuesta a los muchos interrogantes y problemas que hay planteados, pero para eso necesita ser incentivada desde las instituciones públicas y privadas. Hay necesidad de que se realicen investigaciones tanto de fundamentación teórica, que clarifiquen los conceptos y avancen en el establecimiento de teorías, como de intervención en la práctica de acuerdo con esas teorías. La investigación debe contribuir a

---

<sup>1</sup> Real Decreto 969/95, sobre Educación Especial (decreto español).

superar las distintas concepciones de lo que es la superdotación y el talento, a brindar formas alternativas de identificación que permitan superar las técnicas tradicionales, y a ensayar y proponer métodos alternativos que den respuesta a los problemas prácticos que se presentan en las aulas de integración: ¿cómo elegir las tareas?, ¿cuáles son las adecuadas en un determinado momento?, ¿por qué elegir unas tareas y no otras?, ¿cómo adecuar el currículum?, y ¿qué apoyos es preciso proveer?, dan idea del amplio campo de actuación que hay por delante. Quizá con ello dejen de perder vigencia con tanta rapidez los programas de intervención, de lo que es un ejemplo patente el caso de Venezuela. Una línea que nos parece muy prometedora es la que estudia las características de los superdotados desde las distintas áreas curriculares. El estudio de la competencia en áreas curriculares específicas (matemáticas, lengua, sociales, etc.) puede aportar luz sobre posibles potencialidades y lagunas de los niños y actuar en consecuencia; así es el caso del trabajo que se realiza en Chile, caracterizando el pensamiento de los sujetos en la estructura multiplicativa.

Un inconveniente más que se enfrenta es la escasa preparación del profesorado en activo sobre el tema y la falta de concienciación en los organismos oficiales de que es necesaria una preparación específica en la formación inicial de profesores relativa a la educación de los superdotados. Un primer signo de normalización de la educación para todos es que se implanten directrices oficiales que contemplen tal posibilidad, pero a este indicador deben seguir otros, y uno muy necesario es que el profesorado se forme inicialmente en competencias de identificación y de intervención educativa relativas a alumnos superdotados, al tiempo que se les concientia de esta problemática educativa. Los profesores deben formarse en conocer la diversidad de talento de los niños y cómo educar esos talentos para ayudarles a que los desarrollen en el mayor grado posible.

## Referencias bibliográficas

- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana. ([http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)) (18 febrero 2004).
- Feldhusen, J. F. (1995). Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). *Ideación*, 4, 12-19.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: MacGraw-Hill.
- Keogh, B. K. y MacMillan, D. L. (1996). Exceptionality. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 311-330). New York: MacMillan.
- Kingore, B. (2003). High achiever, gifted learner, creative thinker. *Understanding our gifted* (en prensa). <http://www.bertiekingore.com/high-gt-create.htm> (20 febrero 2004).
- Marland, S. Jr. (1972). *Education of the gifted and talented*. Report to the U.S. Congress. Washington, D.C. U.S. Government Printing Office.
- Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sánchez, E. (2002). La intervención psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón*, 54 (2 y 3), 297-309.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children: Their education and development* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Webb J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. En K. A. Heller, F. J. Monk y A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, pp. 649-668, Oxford: Pergamon.



Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe