

**CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS DEL INSTITUTO TÉCNICO MARCO  
FIDEL SUÁREZ DE LA CIUDAD DE MANIZALES, FRENTE A LAS  
CAPACIDADES EXCEPCIONALES**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**

**CLAUDIA CÁRDENAS ZULUAGA**

**Asesora  
Gloria Isaza de Gil**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
PROGRAMA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD  
MANIZALES, FEBRERO DE 2011**

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	5
1.1 JUSTIFICACIÓN	5
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.3 OBJETIVOS	15
1.3.1 Objetivo general	15
1.3.2 Objetivos específicos	15
2. MARCO TEÓRICO	16
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	16
2.1.1 Casos europeos	16
2.1.2 Casos latinoamericanos	19
2.1.2.1 Venezuela	19
2.1.2.2 Brasil	19
2.2.3 Experiencias de Colombia	21
2.2 CONCEPCIONS SOBRE INTELIGENCIA Y SUPERDOTACIÓN	24
2.3 MITOS SOBRE LA INTELIGENCIA	29
2.4 MODELOS EXPLICATIVOS SOBRE LA SUPERDOTACIÓN	30
2.4.1 Modelos basados en las capacidades	30
2.4.2 Modelos basados en el rendimiento	31
2.4.3 Modelo de componentes cognitivos	39
2.4.4 Modelos socioculturales	45
2.4.5 Modelos interactivos	46
2.4.6 El modelo global de la superdotación	48
2.4.7 Modelo sistémico	50
2.4.8 Las Prácticas Pedagógicas en el aula: El Maestro frente al desarrollo integral de las capacidades excepcionales	55
3. RUTA METODOLÓGICA	69
3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	69
3.2 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO	69
3.3 DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN DONDE SE REALIZÓ EL ESTUDIO	70
3.4 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	71
3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	71
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	73
5. CONCLUSIONES	82
6. RECOMENDACIONES	85
BIBLIOGRAFÍA	88
ANEXO. Instrumento de recolección de la información	96

# CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS DEL INSTITUTO TÉCNICO MARCO FIDEL SUÁREZ DE LA CIUDAD DE MANIZALES, FRENTE A LAS CAPACIDADES EXCEPCIONALES

## INTRODUCCIÓN

*Incontables son las maravillas del mundo,  
pero ninguna más maravillosa que el hombre.  
Sófocles (469-406 A.C.).*

La equidad, la calidad y la cobertura en la Educación son principios fundamentales en el actual sistema educativo Colombiano que han de tener su proyección en las prácticas que se desarrollan en los centros docentes. La diversidad de estudiantes que son atendidos en las instituciones educativas, requiere de una respuesta educativa diversa, adaptada a las necesidades que cada educando presenta según sus peculiaridades. Por ello, es fundamental transitar desde un paradigma 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.

Un motivo de esta diversidad son las capacidades excepcionales que un estudiante posee y con las que se enfrenta a su proceso de aprendizaje. La escuela en su intención de “incluir” ésta población; acoge educandos con capacidades excepcionales, los cuales están demandando de éstos, una orientación pedagógica que responda a sus necesidades de conocimiento, de motivación, de curiosidad y, en definitiva, de desarrollo global e integral como persona.

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 programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. (Unesco, 1994)

La responsabilidad de la enseñanza “*pivota en torno al docente, que es quien tiene la competencia para ejercer la función indicativa en una o varias materias del currículo*” (Fernández, 1990 p. 35), partiendo de que currículo “*es una serie estructurada de pretendidos resultados de aprendizaje*” (Johnson, 1981, p. 52), y orientado a unas metas educativas definidas y coordinadas en el contexto escolar, en el marco de la atención a la diversidad.

Estas consideraciones, como argumentos genéricos básicos para todo proceso de enseñanza-aprendizaje, son fundamentales con toda seguridad, la

formación del profesorado, entendiendo por formación todo “*proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades*” (Ferry, 1983, p. 15), con el fin de optimizar su tarea educativa, en función de la competencia profesional que nuevos planteamientos socio-políticos, contextos socio-culturales y referencias legislativas determinen.

Es conveniente destacar que el docente, frente a un estudiante con necesidades educativas (capacidades excepcionales), puede ser que construya alrededor de ésta población muchas concepciones, que de manera directa, indirecta, explícita o implícitamente se vean reflejadas en su praxis pedagógica.

Solamente el manejo de los términos en cuanto a dicha población se refiere; dimensiona toda una cultura, posición, postura de concepto de sujeto ante la comunidad educativa por parte del maestro. El manejo de términos en cuanto a la identificación de las capacidades excepcionales es muy importante, es desde allí donde se puede entrar al mundo de la estigmatización; en el fondo igualmente se está asumiendo además de lo mencionado, el tipo de enseñanza que tiene el maestro, el concepto de aprendizaje de sus educandos, el concepto de evaluación y promoción; la forma como pueden ser identificados los alumnos con capacidades excepcionales, su capacidad o no de apertura hacia la inclusión.

Con tal propósito, se hace importante analizar esas concepciones que los maestros han construido de manera histórica alrededor de los sujetos con capacidades excepcionales, cuyo eje se convierte en el interés central de dicha investigación.

Esta investigación trata diferentes aspectos relacionados con las capacidades excepcionales. Está organizada en diversos momentos a lo largo de los cuáles se van dilucidando aportaciones teórico-prácticas en este tema. En primer lugar se hace un recorrido histórico, definición sobre capacidades excepcionales, posturas teóricas, paradigmas e implicaciones que ello tiene en la atención educativa de dicha población, en segundo término se hace referencia a la formación del maestro, la importancia de sus concepciones y características básicas para generar procesos educativos inclusores, los cuales se han construido en el contexto social, cultural y educativo sobre la capacidad excepcional en el Instituto Marco Fidel Suárez de la Ciudad de Manizales.

# 1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

## 1.1 JUSTIFICACIÓN

En los inicios del siglo XXI se manifiestan nuevas formas de abordar la educación, la sociedad ha avanzado hacia estructuras culturales más complejas, pero en las nuevas políticas educativas planteadas para la atención educativa de las personas con capacidades excepcionales aún persisten arraigados estereotipos, mitos, concepciones acerca de los mismos, que todavía están impidiendo que dichos estudiantes reciban la educación que precisan para satisfacer sus necesidades escolares, sociales y familiares. Quizás se deba, entre otras razones, a la “falta de formación” de los profesores, a los imaginarios, concepciones, percepciones que se han construido alrededor de la excepcionalidad; a la insuficiencia de recursos y a la ausencia de oportunidades adicionales que, actuando como obstáculos, están impidiendo que el progreso educativo de estos alumnos les permita excluirse cada vez más de todos los escenarios que le son propios por derecho.

En los últimos años, a nivel mundial, se observa un creciente interés por la atención a la capacidad excepcional. En numerosos países, se hacen esfuerzos para la identificación y estimulación de los alumnos excepcionalmente competentes mediante diversos programas.

A pesar del auge en el estudio de los niños con capacidades excepcionales, los investigadores en ésta temática confrontan variadas dificultades, tanto en el terreno teórico como en el práctico, las cuales se agrupan en las vertientes siguientes:

- *Qué nominación manejar a nivel universal.*
- *Qué definición adoptar y cuáles son sus indicadores.*
- *Cómo reconocer a los alumnos con capacidades excepcionales.*
- *Cómo promover su desarrollo (Lorenzo y Martínez, 1996).*

De cada uno de estos aspectos, se derivan otros interrogantes específicos que hacen más complejo el problema. A ello se le agrega la diversidad y contradictoriedad del panorama actual del mundo ante las capacidades excepcionales. No obstante, las dificultades mencionadas anteriormente, constituyen un reto y a su vez un motor que impulsa su desarrollo. En una gran cantidad de países, se buscan respuestas, pero igualmente se plantean nuevos interrogantes a estos problemas, con independencia de su orientación ideológica, educativa y pedagógica; con el fin de brindar de manera asertiva la atención educativa que ellos requieren.

Las capacidades excepcionales se pueden estudiar desde diferentes ciencias tales como la biología, la psicología, la pedagogía, la sociología y la filosofía, por citar solo algunos ejemplos. En cuanto al vocablo, varía según la cultura, la

época y el nivel de desarrollo de la ciencia, de lo cual no escapa este siglo, donde las definiciones han ido variando.

En la actualidad, se vive una etapa de amplio pluralismo categorial y es difícil encontrar consenso sobre una definición en las ciencias sociales en general, de lo cual no escapa el área de estudio por ejemplo del talento y la superdotación.

La literatura reporta la existencia de cientos de definiciones de talento superdotación y sus sinónimos, pero ninguna tiene aceptación universal debido a que éste es un fenómeno multifacético y plurideterminado.

La definición de J. Renzulli (1986), contenida en su Modelo de los Tres Arcos, tiene amplia divulgación y aplicación a pesar de que han transcurrido casi dos décadas desde que fue formulada, por ser una de las más completas. Se utiliza en México, Estados Unidos, Brasil, España y Alemania e incluso en nuestras propias investigaciones anteriores. Esta definición engloba los tres indicadores básicos: los cognitivos, los afectivo-volitivos y la creatividad. Aunque, como limitante, se observa que no incluye las condicionantes sociales pero sus indicadores son factibles de medir en el hecho educativo.

Del enfoque de Renzulli se han derivado otros modelos que tratan de superar sus elementos negativos. Dentro de ellos se destaca la propuesta F. Mönks (1993) denominado Modelo de Inter-dependencia Triádica de superdotación, y la propuesta de Lorenzo y Martínez (1996).

Los avances de la investigación científica acerca del talento profundizan y se aproximan cada vez más a la comprensión de este fenómeno, pero aún queda mucho por andar en este sentido sobre todo en aprender la naturaleza del fenómeno. A través de la historia han existido tendencias biologicistas, sociológicas e interaccionistas, que son las que predominan hoy.

Por otra parte, también es importante analizar varios términos que se utilizan en la literatura, que pueden ocasionar confusión y que constituyen un problema semántico de amplio debate en la actualidad, ellos son: superdotación, talento, genio, precocidad, prodigio e "idiot savant". (Feldhusen, 1987; Benito, 1994; Soriano, 1994; Lorenzo y Martínez, 1996).

Las palabras superdotación y talento se usan con frecuencia en la literatura como sinónimos; pero también se hacen distinciones entre ellas. Así una persona talentosa es la que muestra una aptitud y un resultado destacado en un área o campo académico como la música, la plástica, la literatura, las ciencias, entre otras (ver también Gagñé, 1991).

El término superdotación -traducción del inglés "*giftedness*" -se refiere a *potencial para los altos niveles de ejecución creativa en la adultez y se puede encontrar en el área intelectual, emocional, física, o sensibilidad estética, entre otras* (Feldhusen, 1987; Gagñé, 1994).

En español y en portugués, la palabra "*super-dotación*" no tiene mucha aceptación entre las personas porque está formada por el prefijo "*super*" que significa superioridad y un derivado del vocablo "*don*" que da idea de algo dado por la naturaleza. Sobre el uso del término "*superdotado*" en nuestra lengua, comenta acertadamente el psicólogo español Juan García Gagüé (1994). Existen posturas donde conciben que el término super-dotado nunca debe ser empleado; es un término creado por Terman y mal adaptado al castellano que marca una distancia demasiado grande entre las personas.

Es mejor hablar de niños con muchas posibilidades y posibles problemas evitando las connotaciones sociales. El etiquetar a chicos como superdotados es el causante de no pocos fracasos y graves problemas, al agudizar sus exigencias personales o su autocrítica.

Por otra parte, S. L. Rubinstein (1973) hace una interesante distinción entre el talento y el genio cuando plantea que los aportes del primero se mantienen dentro del marco de lo ya creado, mientras que el segundo rompe con lo existente, aunque ambos abren caminos.

Se considera un genio a una persona que hace un aporte creativo de gran envergadura sobre un área del conocimiento y que alcanza un reconocimiento de la comunidad científica. Por ello, el genio depende, en gran medida, de las circunstancias a nivel sociocultural, además de los otros factores que constituyen el talento.

Para ser genio, según A. Honrubia (1984), hace falta que la potencia del superdotado se lleve al acto y se manifieste en una realización excepcional en la vida: artística, plástica, militar y científica; necesita dotes y realizaciones. El genio es, para F. Dorsch (1981), *una gran capacidad intelectual o artística caracterizada principalmente por la creatividad*.

Otros plantean que no existen los genios, sino que se hace la obra a nivel de lo genial mediante el esfuerzo a lo largo de la vida. La curiosidad, el trabajo y la constancia son los rasgos que diferencian a los genios del resto de los individuos. (Machado, 1983 y Secadas, 1992)

A propósito, aunque muchos países cuentan con ciertos avances desde la construcción de políticas, programas en relación con las poblaciones que presentan capacidades excepcionales; su nivel de aplicación es escasa, razón por la cual no se destinan los esfuerzos necesarios hacia dichas poblaciones; generando así que los procesos de acompañamiento y educación correspondan a iniciativas personales y privadas.

La creencia generalizada de que estos alumnos son realmente aventajados, y que por sus altas capacidades, tienen el éxito asegurado en la sociedad; han generado ciertos comportamientos y decisiones para que las políticas, programas y recursos de un país deban estar mejor invertidos en aquellos

otros que tienen dificultades de aprendizaje, déficits o discapacidad. Estas concepciones han contribuido a que las actitudes entre los profesionales de la educación, políticos y sociedad en general hayan sido “sesgadas” respecto a los mismos.

Durante las últimas dos décadas ha habido un avance considerable en el cambio de mentalidad y se han dado progresos en la identificación y atención educativa de las personas con capacidades excepcionales. Los sistemas educativos de los distintos países han sido sensibles a estas ideas y han recogido y regulado mediante normativas legales; pero estas directrices no han llegado suficientemente hacia 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, quedando así la formación de los alumnos a voluntad de unos cuantos.

Actualmente existe un mayor reconocimiento sobre la importancia de considerar las diferencias, necesidades, situaciones de vulnerabilidad y discapacidad en los procesos educativos; sin embargo los sistemas educativos se siguen caracterizando por ofrecer respuestas educativas homogéneas a personas con necesidades muy diversas, lo cual supone una barrera importante para lograr el pleno desarrollo y participación de todos los alumnos en la escuela.

El modelo homogeneizador y por agrupamiento ha contribuido a considerar las diferencias desde criterios estandarizados, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de la “norma, lo normal, común...” son considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o invisibles.

Por otra parte, las escasas referencias a otros ámbitos en los que puede manifestarse la superdotación, así como la importancia de otros factores no intelectivos en el desarrollo de las capacidades humanas, como son las características personales del sujeto y del entorno social, familiar o educativo en el que éste se desenvuelve, pone en evidencia una visión reducida del concepto de superdotación por parte del profesorado fruto de su falta de formación en este ámbito.

En este sentido se expresan Román, Gallego y Benito (1993, p. 275) cuando dicen al respecto que “es escasa, dispersa y se encuentra encubierta”; para estos autores, el hecho de que estos niños se muevan, en un gran número de países, dentro de un sistema educativo que no les contempla como alumnos con necesidades educativas, podría explicar, de alguna manera, el que no se haya planteado la necesidad de formar al profesorado para esta población de estudiantes.

De igual manera se manifiesta Gallagher (1988), “la literatura mundial disponible sobre el tema no aporta descripciones de sistemas concretos de formación del profesorado que pudieran ser útiles para los profesionales que



*trabajan con niños superdotados*” (p.346). Según este autor, se debe, en cierta medida, al hecho de que muchas naciones no están modificando sustancialmente su sistema y no sienten la necesidad de mayores cambios en la formación de los profesores.

Para Gallagher, los países que están interesados en las modificaciones de la formación de sus profesores son aquellos que están implicados en mayores cambios de actitud hacia los alumnos con capacidades excepcionales. Sin embargo, curiosamente sí aparece en la literatura la necesidad de la formación de los profesionales de la educación cuando se hace referencia a la respuesta educativa adecuada a las características de estos alumnos. Es más, hasta se señala la carencia formativa en dichos profesionales sobre esta temática.

Sobre este asunto, un importante informe realizado en Canadá, llegó a la conclusión de que existían pocas facilidades educativas que tuvieran que ver con las capacidades excepcionales en la formación inicial de los profesores, tanto en los programas graduados como en otras actividades de desarrollo profesional. (Gallagher, 1988)

Asimismo, los resultados de una investigación llevada a cabo por Gallagher y sus colaboradores en 1983 (realizada en los Estados Unidos) dieron cuenta de una preocupación similar por las insuficiencias en la preparación de los profesores e informaba de la falta de iniciativa, tanto en las agencias estatales como en las universidades, para hacerse cargo de dicha formación.

Bajo este aspecto, es necesario desarrollar el talento y las potencialidades de aquellos estudiantes con capacidades excepcionales. Para ello se debe partir de un buen conocimiento sobre sus características, de los procedimientos de identificación e intervención pedagógica, psicológica y de las medidas educativas de adaptación a sus particulares necesidades. Es preciso que toda la comunidad educativa, especialmente los profesionales de la educación, sean capaces de transformar sus concepciones y actitudes acerca de la necesidad de prestar una atención educativa diversificada a estos alumnos y de liberar su mente de prejuicios al trabajar con ellos y con sus familias.

De hecho, la mayoría de los profesionales de la educación están de acuerdo en que es importante atender a las diferencias individuales, pero a menudo les falta conocimiento y recursos para poder aplicar las estrategias de aprendizaje-enseñanza contextualizadas. La cuestión es que la atención a la diversidad que propugna el marco legal de muchos países, y, sobre todo, la legislación colombiana, implica la diversidad de los “*más capaces*”. Y, sin embargo, es obvio que los niveles de formación del profesorado son mucho mayores cuando la diferencia supone discapacidad que cuando supone capacidad excepcional.

Los procesos de atención educativa de las personas con capacidades excepcionales cuando cuentan con profesores que saben y entienden sus

características y necesidades de aprendizaje son muy “distintos” a los obtenidos cuando los profesores carecen de esta formación.

Uno de los problemas que manifiestan los maestros cuando se enfrentan a trabajar con estudiantes con capacidades excepcionales, ha sido la dificultad de modificar tanto los estereotipos como las concepciones con las que vienen los maestros; muchas veces propiciados por los medios de comunicación, las mismas experiencias educativas, generando así una visión sesgada o parcial de las capacidades excepcionales.

Estas son formas de pensamiento que dificultan la comprensión del estudiante. Una vez etiquetados y desafortunadamente, “no bien etiquetados”, quienes rodean al estudiante con capacidades excepcionales, atribuyen un conjunto de concepciones reflejadas en características y problemáticas asociadas al estereotipo que previamente tienen sobre las capacidades excepcionales. De todo esto, es conocido el efecto Rosenthal, la profecía autocumplida, las expectativas suelen tener consecuencias en la conducta del otro que tiende a comportarse tal como esperan de él. (Rogers, 1982)

Desmitificar ideas, concepciones arraigadas en una cultura educativa, más sentidas que pensadas precisa de algo más que una buena argumentación. Se habla de movilizar esas concepciones, más que de cambiar pensamientos y creencias fácilmente confirmadas, a través de un caso aislado o de literatura sensacionalista.

Este trabajo es, ante todo un intento de comprender cuáles son los orígenes de esas concepciones cómo sobrevive el pensamiento y se proyecta en las prácticas educativas de los maestros; impregnando de connotaciones morales y leyes no escritas. A veces es importante preguntarse por qué las capacidades excepcionales y consecuentemente conceptos como inteligencia y creatividad, se han visto influenciados por corrientes de pensamiento posicionados en los escenarios educativos, los cuales han sido tan difíciles de transformar y avanzar como mínimo en su conceptualización.

En nuestro país los planes de estudio para la formación del profesorado prestan poca atención al tópico “*Educación de los estudiantes con capacidades excepcionales*”. No obstante, en una mayoría de centros universitarios de Formación del Profesorado, o en las licenciaturas de Educación, Psicopedagogía o Psicología existen áreas optativas sobre este tema. Eso significa que la preparación de las personas que se ocuparán de estos alumnos va a quedar a la libre decisión e interés de las personas en formación de estas áreas para que se especialicen o no en el tema.

Así, el objetivo de esta investigación es el de comprender las concepciones y necesidades del profesorado hacia las capacidades excepcionales, con el fin de conocer en el contexto de una institución educativa en particular que atiende niños y niñas con capacidades excepcionales para que la educación que se ofrezca , avance hacia una mejor formación de las niñas y niños

colombianos, hombres y mujeres de la sociedad futura, ya que concepciones de los maestros constituyen un currículo oculto que rige sus acciones en las prácticas educativas.

## 1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La época actual es una de las más interesantes, debido a la cantidad de cambios que se suscitan con gran rapidez en todos los campos del saber, cambios que producen retos de actualización, innovación y creatividad en el ser humano.

Para asumir esos retos, Pöggeler (1989, p. 32) señala que: “...el derecho a la educación, se trata del derecho al conocimiento y al desarrollo de aptitudes e intereses, facultades e inclinaciones, algo a alcanzar por medio de la educación de la persona”. Así, la educación prevalece a través de la historia, como un derecho fundamental que tiene el ser humano, independiente en su totalidad del género, edad, credo, cultura y sistema político.

Por su parte, Machado (1983, p. 144), al exponer sus ideas en torno a la educación, señala: “*La primera necesidad humana es la educación. Por eso, en la vida social lo fundamental es aprender. El hombre nace con la capacidad de aprenderlo todo, pero sin saber nada. Todo lo que realiza, en algún momento lo ha aprendido. Y puede aprender a desarrollar un sinfín de potencialidades. Para vivir, tenemos que aprender a vivir.*”

Este derecho fomenta en el individuo el desarrollo integral y armónico de su intelecto personalidad, aptitudes, creatividad y facultades. A través de la educación en el hombre y la mujer, se forman valores morales, religiosos, cívicos y culturales; se desarrollan actitudes, habilidades, destrezas y se adquieren conocimientos teóricos y prácticos fundamentales para el desarrollo pleno del potencial humano.

En la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), al igual que en la de Educación para Todos (Jontiem, 1994), se puso de manifiesto que muchos niños y niñas en el mundo estaban excluidos de la educación y que aquellos que presentan necesidades educativas eran uno de los colectivos que enfrentaba mayores barreras para acceder a una educación de calidad. También se argumentó que las 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.

El extraordinario potencial del ser humano, que se manifiesta en el talento sobresaliente, en las aptitudes y las habilidades de algunos estudiantes,

denota en su personalidad y en el excelente rendimiento académico que obtienen, y en su participación activa en el proceso educativo; se proyecta así mismo en su interés por los avances científicos y tecnológicos; en la valiosa producción intelectual, que se traduce en teorías, investigaciones u obras literarias; en la riqueza espiritual que se expresa en su relación con la familia y con la sociedad; en su creación artística, que se expresa en la pintura, la escultura, la música y la poesía.

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 procesos de formación que respondan a la diversidad y a las necesidades educativas de cada estudiante. 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, la posición y empoderamiento de los sistemas educativos, 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, las concepciones que se construyen a través de los colectivos y procesos educativos; la falta de formación para atender a la diversidad, la homogeneidad en la enseñanza, la escasez de profesionales de apoyo y de recursos, y la rigidez de los currículos 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.

La atención educativa que reciben los estudiantes denominados con capacidades excepcionales, sigue sin ser satisfactoria en la mayoría de las instituciones educativas de nuestro país, así como en las de otros muchos países del mundo. Las experiencias pedagógicas desarrolladas durante varios años, es poco sistemática y constante, ya que estos han centrado más sus esfuerzos en las necesidades educativas de aquellos con discapacidad física, cognitiva, sensorial... más que en ésta población

El profesor de niños con capacidades excepcionales no tiene por qué ser excepcional, 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. Bruce (citado por Clark, 1998).

Las políticas educativas de los distintos países deben responder a los nuevos desafíos contemplados desde la filosofía inclusora superando así tendencias tradicionales y dando paso a una educación para todos. En lo que se refiere a las capacidades excepcionales, se hace necesario transformar las prácticas pedagógicas segregadoras y estigmatizantes.

Aunque ya se han dado pasos en este sentido, conviene avanzar en la atención de las poblaciones con capacidades excepcionales, al considerarlos como un colectivo que tiene sus propias necesidades educativas. 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 unificando “*el concepto*” de capacidades excepcionales pues la postura que se adopte condiciona no sólo la identificación, sino también el tipo de respuesta educativa que se provee a este alumnado.

No obstante, a la hora de la identificación de estos alumnos, la formación de los profesores ha sido uno de los aspectos que sí se ha considerado en los trabajos de investigación, aunque, a veces, se haya puesto de manifiesto de manera implícita. Al respecto dice Coriat (1990, 86) dice: “*¿Puede confiarse en los maestros y en los padres la designación de los niños superdotados?*” Y, argumenta a continuación que, las investigaciones de Levinson (1956), Shetzer (1960), Wilson (1936) coinciden en que los maestros detectan solamente el 50% de los niños que podrían ser objeto de cursos especiales; en gran medida, se está exponiendo el nivel de conocimiento que dichos profesionales poseen acerca de estos alumnos.

La falta de concreción teórica del término como se mencionaba anteriormente, se refleja en que la denominación es diferente en los países, aunque hay bastante consenso en diferenciar alumnos con capacidades excepcionales y con talento.

Hay además que superar ciertas concepciones, imaginarios y sentidos, como el que suponen ciertos prejuicios establecidos sobre los alumnos con capacidades excepcionales por parte de los maestros.

En éste orden de ideas, no cabe duda; por ejemplo, que **las concepciones** de los profesores influyen en sus percepciones y juicios, las cuales se ven reflejadas en **sus prácticas pedagógicas**; por otra parte es esencial conocer cuáles son esas concepciones para contribuir a la transformación de su formación y prácticas profesionales.

Las concepciones que proyectan los maestros acerca de las capacidades excepcionales, sean interpretadas como teorías implícitas, explícitas, o desde cualquier otro enfoque, son sin duda, una herencia cultural, un producto de la forma en que nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) organiza las

prácticas educativas de los maestros. Desde esta perspectiva cobra sentido el estudio de las concepciones de los maestros hacia las capacidades excepcionales propuesto en ésta investigación.

Cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, transformar las concepciones que los maestros tienen. Y para poder hacer cambios, es preciso primero conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, y cuáles son sus procesos de cambio y sus relaciones con la propia práctica.

Una de las tantas concepciones difíciles de desterrar, es pensar que un estudiante con capacidades excepcionales tiene dificultades para “integrarse” en un sistema escolar general; además el hecho de que sean aventajados intelectuales, implica que ya tienen asegurado el éxito, por lo tanto cualquier apoyo, atención, que se haga, debe ser orientada más a la discapacidad que a la capacidad excepcional.

Este concepto y muchos otros más han tenido fuerza en las sociedades de la gran mayoría de los países, siendo uno de los tantos retos pendientes. Actualmente, la institución atiende a una estudiante con capacidades excepcionales, los maestros se ven enfrentados cada día a nuevos desafíos, como es el deber de responder de manera oportuna y equitativa, a las expectativas, necesidades, potencialidades de la estudiante en sus praxis, cuyo fin se visualiza hacia la construcción de sus prácticas pedagógicas las cuales deben propender por la formación integral de ésta estudiante.

El éxito de todo programa educativo, dependerá en gran parte de la buena preparación, conocimientos, actitudes de los profesores; donde se hace necesario conocer esas concepciones de los maestros sobre la capacidad excepcional y confrontar si son homogéneas y responden o no a un mismo patrón en todas las situaciones.

Un maestro poco preparado, distante del conocimiento de los estudiantes que presentan una necesidad educativa; es un maestro que posiblemente no tendrá ilusiones, iniciativa, poca apertura hacia el conocimiento y sin posibilidades de descubrir la diversidad de sus estudiantes.

Otro aspecto problemático que interesa a la presente investigación es mirar cómo influye la experiencia en el aula en la activación de estas concepciones de los maestros. Visto de otra manera, es importante analizar si los maestros en ejercicio activan sus teorías, paradigmas, posturas teóricas en los mismos contextos y situaciones educativas, o por el contrario, existen diferencias que sean consecuentes a sus prácticas educativas.

Además de lo anterior, es significativo confrontar los diferentes matices que pueden presentarse ante las capacidades excepcionales y cómo pueden cambiar en función del contexto en que los maestros sitúan sus opciones

pedagógicas.

Asimismo, diferentes aportaciones de la investigación realizada (Gallagher: 1988) sobre la formación del profesorado especializado en alumnos superdotados confirma la escasa formación que acerca de estos niños reciben los profesores en ejercicio y los futuros maestros durante su proceso formativo.

Por lo tanto, la presente investigación pretende responder al siguiente problema de investigación:

**¿Qué concepciones poseen los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de Manizales frente a las capacidades excepcionales?**

### **1.3 OBJETIVOS**

#### **1.3.1 Objetivo general:**

- Construir el sentido de las concepciones de los maestros frente a las capacidades excepcionales.

#### **1.3.2 Objetivos específicos:**

- Describir las concepciones de los sujetos con capacidades excepcionales, implícitas en los maestros del ITMFS de Manizales.
- Identificar la concepción del maestro frente a las capacidades excepcionales desde el rendimiento, participación, aceptación de compañeros y sentimientos de la comunidad educativa hacia la inclusión.
- Describir las concepciones de formación del maestro en la práctica educativa, con los estudiantes con capacidades excepcionales y sus preferencias acerca de la presencia en el aula de un estudiante con capacidades excepcionales.
- Analizar las concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez frente a las capacidades excepcionales

## 2. MARCO TEÓRICO

*"Urge, si queremos incorporar  
a la vanguardia del progreso,  
aprovechar la energía de nuestros ríos,  
que se pierde en el mar,  
y de nuestros talentos,  
que se pierden en la ignorancia"  
Ramón y Cajal*

### 2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Con el capítulo se identifican las diferentes investigaciones realizadas desde las concepciones, actitudes de los maestros frente a las capacidades excepcionales.

Los estudios citados permiten demostrar la importancia que el tema de las capacidades excepcionales tiene en el ámbito educativo y se constituyen en referentes de cómo han sido concebidas en diferentes escenarios y países.

#### 2.1.1 Casos europeos

Monereo (1987) realizó un detallado estudio sobre investigaciones que dieran cuenta de las actitudes de los maestros y su influencia en la integración escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y clasificó tales estudios en las diferentes perspectivas que a continuación se describen.

En primer lugar sitúa a quiénes ven las *"actitudes positivas"* como condición *"sine qua non"* para esperar una integración con éxito de los educandos; posicionamiento apoyado por autores como Gottlieb (1980), Dusnt (1976) y Canevaro (1983) (Citados por Monereo: 1987, 38), que mantienen la efectividad de la integración si los padres, profesores y alumnos manifiestan actitudes favorables ante la presencia en el aula de alumnos excepcionales.

En segundo lugar, estarían aquellos que consideran las concepciones, *"actitudes como factor que influye en el tratamiento que reciben las personas con handicap"*, siendo Bank-Mikkelsen (1975) quien considera que la *"actitud"* está en la base de la segregación o proteccionismo, que históricamente ha perdurado en el manejo y atención de las personas con discapacidad primando así la apertura de instituciones de tipo asistencial, junto a Tunik, Platt y Bowen (1980) y Sandler y Robinson (1981) (citados por Monereo: 1987), quienes identificaron como el mayor obstáculo, el situado en las actitudes públicas, incidiendo en aislar a determinados ciudadanos.

En tercer lugar se encuentran los que consideran *"las actitudes de los maestros como elemento que debiera ser incluido como complemento de su formación"*, defendido por los autores Carberry, Waxman y Mckain (1981)



(Citados por Monereo: 1987), que preocupados por mejorar las actitudes de los maestros, diseñaron un modelo de taller para ofrecerles formación sobre handicaps ante su integración educativa.

*“La modificación de actitudes como estrategia en el camino de hacer más efectiva la integración”*, ocupa el cuarto lugar de la clasificación, en el que se agrupan las posturas de Frith y Mitchell (1981) y de Miller, Armstrong y Hagan (1981), quienes observaron que la integración era más efectiva cuando la presencia del alumno excepcional es aprovechada para conocer más y mejor la discapacidad del alumno por parte de sus compañeros.

En el mismo sentido se incluyen las aportaciones del propio autor, Monereo (1985), considerando la modificación de actitudes como un problema técnico que precisa de la aplicación de programas específicos de intervención y las de Guardia y Monereo (1985) y de Blacher-Dixon y Turbull (1979).

Por último, se sitúa *“la mejora de las actitudes como consecuencia de la integración”*, destacando la postura de Ashman (1982) y la de Siperstein y Gottlieb (1978), quienes defienden que es la propia integración el medio para conseguir el objetivo de la aceptación social de todas las personas sin distinción.

Parte de la investigación que ha analizado las actitudes de los maestros revela, en general, que como grupo manifiestan el mismo rango de actitud que se puede encontrar en la sociedad, no siendo, por tanto, su desempeño profesional, según Ashman (1982), en Monereo (1987), un factor de influencia significativa en sus actitudes.

Siguiendo estos planteamientos, los trabajos realizados, citados por Monereo (1987), de Harasymiw y Horne (1976), Clark (1977) y Toledo (1984) identificaron similares aportaciones, recalcando que algunos profesores de la escuela ordinaria no se consideran capacitados para la tarea educativa con niños excepcionales, así como que manifiestan la necesidad de atribuir dicha tarea a los profesores especializados, y la concepción de descuidar al grupo si se atiende al excepcional. Asimismo, investigaciones realizadas en esos años, pero con estudiantes de Magisterio, maestros en formación, confirman similares resultados.

De otra parte, la investigación dirigida por García Cabero, M. de la Universidad de León durante los años 1983 -1984, bajo el título de *Actitudes y modificación de actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales* concluye que, en su trabajo, los investigadores confirman en general los hallazgos descritos en otros estudios y en las investigaciones realizadas con maestros en ejercicio, aconsejando el desarrollo de programas de este tenor en toda la formación del futuro profesorado y dentro del currículo ordinario, y no como un añadido o como algo ajeno al mismo.

De acuerdo al estudio de Stephens y Braun de 1980, los resultados

constataron que los maestros de Educación Infantil y Primaria manifiestan mejor disposición que los de niveles superiores, incrementándose su preferencia hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, las cuales se encuentran directamente relacionadas en función del número de cursos que habían recibido de Educación Especial; además de correlacionarse positivamente la confianza que el maestro tiene en su propia habilidad, con su disposición para integrar en el aula.

Trabajos posteriores siguen obteniendo resultados similares respecto a las concepciones y la formación de los maestros a la hora de la identificación de estos alumnos. Martínez, Castejón y Galindo (1997) analizaron el papel que desempeñan los profesores en el proceso de identificación de estos estudiantes y vieron en su estudio, realizado con una muestra de la Región de Murcia, que los datos académicos y expectativas de los alumnos eran las principales aportaciones de los profesores, mientras que los referidos a la inteligencia, motivaciones, creatividad, perseverancia o estilos de aprendizaje no fueron observados. Para estos autores, sus resultados coinciden con los datos de investigaciones que demuestran que la identificación del profesor frente a sus estudiantes, no es del todo precisa (Karnes, 1987; Genovard, 1990; González Gómez, 1993; Gotzens y González, 1995).

Los estudios empíricos realizados respecto a la precisión con la que los maestros detectan a sus alumnos superdotados intelectualmente, aunque son escasos, informan a través de los resultados publicados de porcentajes muy bajos: un 23%, según González y Román (1992) y un 44,13% en el caso del estudio de la Comunidad de Madrid. (González y Román, 1992)

Pudiéndose deducir, según los autores, que los profesores no suelen ser buenos identificadores de sus alumnos que poseen alta capacidad. Por tanto, parece razonable pensar que esta dificultad de identificación de los maestros y profesores puede estar relacionada, al menos en parte, con un no adecuado conocimiento y concepción de las características de estos niños, hecho que se pone de relieve en el estudio de Acereda y Sastre (1997) realizado en Tarragona con 120 profesores de Educación Infantil y Primaria.

En síntesis la investigación *“Valoración de los conocimientos, las creencias y las necesidades del profesorado respecto a la superdotación”*, realizada por Rosa Fernández (2001) en la Universidad de Navarra, sustenta que profesores que atienden a los alumnos superdotados deben poseer una serie de conocimientos y destrezas específicos en relación con la superdotación.

Distintas investigaciones han demostrado las diferencias entre los profesores con y sin formación en este ámbito en lo que se refiere a la identificación y a la intervención educativa con estos alumnos. María Luisa Castro Barbero (2006) en la investigación *“Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente”*, concluye que tanto los futuros docentes como los profesores en activo deben ser conscientes de la presencia de niños

superdotados que son responsabilidad de los profesores; por ello, les tienen que ofrecer una respuesta educativa adecuada, encaminada a optimizar al máximo, el desarrollo de todas sus capacidades, no sólo las intelectuales sino también las sociales, las afectivas y emocionales.

La investigación *“Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados”* de María Teresa Medina Balmaceda (2006), pretendió esencialmente, recoger de manera precisa y sistemática información de los maestros, que posibilite aproximarse al conocimiento de su formación y actitud respecto del alumno denominado superdotado y de su educación, al inicio del presente siglo.

Las opiniones manifestadas por los maestros ofrecen la oportunidad de establecer relaciones de significatividad estadística entre diferentes variables, cuya influencia puede causar efectos en la intervención educativa de estos alumnos.

En conclusión se puede inferir de las investigaciones analizadas, que actualmente existe legislación para la atención educativa de los alumnos con capacidades excepcionales en los diferentes países europeos reportados no obstante no se les ha prestado la atención debida. La puesta en práctica es escasa, no es equitativa 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.

## **2.1.2 Casos latinoamericanos**

**2.1.2.1 Venezuela:** En algunas universidades del país se han realizado tesis de grado en el área, entre las que se pueden 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.

Desde el eje *“concepciones de los maestros frente a las capacidades excepcionales”*, no se evidencian trabajos investigativos.

**2.1.2.2 Brasil:** Poca investigación sobre este tema ha sido realizada en Brasil (Alentar: 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 (Alentar: 1987; Fleith: 1990).

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 evidenció 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.

Maia-Pinto (2002) desarrolló un trabajo cuyo objetivo fue el de 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; aunque 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. Ahora bien, se observó que los profesores que actúan en el programa, a pesar de que poseen elementos teóricos sobre superdotación, tenían dificultades a la hora de llevar la teoría a la práctica.

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 valora la educación como prioridad, siendo más participativa en la vida académica de sus hijos.

Estos estudios indican que prevalecen muchos mitos, concepciones, hábitos, prácticas sociales y educativas 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 desarrolladas por motivos de interés en el área.

En Brasil no existen programas de profesionalización en educación de superdotados y talentosos. Por lo tanto, es urgente crear una agenda centrada en temas específicos relacionados con la superdotación.

### **2.1.3 Experiencias de Colombia**

El desarrollo de investigaciones y proyectos realizados en Colombia sobre este tema son relativamente escasos, esto se refleja, por ejemplo, en una mínima difusión de sus resultados. 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 hecha 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 Itaguí 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 Itaguí 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.

Dentro del marco de la situación, en el país se desarrolló el 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 realizado acciones puntuales a nivel gubernamental: Elaboración de un documento con orientaciones para la atención a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales

Para la construcción de las orientaciones se combinaron dos momentos: el primero consistió en describir la pluralidad de enfoques teóricos existentes, que aporten a la comprensión de dicho fenómeno. El segundo, la consulta a instituciones educativas que tuvieran o no experiencia directa en el trabajo con la población en cuestión, con el propósito de develar las representaciones frente a la temática y las condiciones propuestas para una posible atención.

De esta manera, se procedió a realizar una convocatoria virtual para reconocer el estado del saber en el contexto nacional. De igual forma, se convocaron expertos reconocidos en el país por el conocimiento, no sólo en la temática de excepcionalidad, sino también, en el saber pedagógico, la evaluación y las políticas públicas en educación. Se realizaron encuentros nacionales y regionales en las ciudades de Pereira, Bogotá, Barranquilla y Manizales con participación de las instituciones con experiencia en la atención a dicha población liderado por la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales; en donde, además de posibilitar la construcción participativa y la validación del presente documento, socializaron los programas e investigaciones referentes a la evaluación y la atención de las personas con capacidades o talentos excepcionales.

Estos encuentros permitieron develar el proceso de apropiación de los supuestos teóricos respecto del talento y la excepcionalidad en Colombia, así

como la manera en que se han institucionalizado dichos supuestos, y las experiencias construidas con relación a la capacidad y al talento excepcional en el país.

Actualmente las instituciones educativas del país, se rigen bajo éstas orientaciones educativas, quienes les permiten plantear sus propuestas pedagógicas a través de las mismas.

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

En Manizales se convocó en el 2008, en convenio con Ministerio de Educación Nacional y la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, al primer encuentro Nacional de instituciones que atienden población con capacidades o talentos excepcionales *“Semilleros de potenciación: un camino hacia la inclusión y IX encuentro nacional de Jardines infantiles”*.

En el año 2008 en la ciudad de Manizales, la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, desarrolló en convenio con la Secretaría de Educación municipal la evaluación de 30 niños, niñas y jóvenes que asistían a instituciones educativas oficiales; con el fin de identificar estudiantes con capacidades excepcionales.

Se aplicó una guía de postulación en la cual se consolidaron indicadores de excepcionalidad a la luz de las siguientes categorías: Estilo Cognitivo, Motivación y Liderazgo, Creatividad, Pensamiento Divergente y Características de Aprendizaje. Posteriormente se aplicaron pruebas especializadas y en el contexto escolar, se indagó sobre el nivel de competencia curricular de cada estudiante. El resultado de dicho proceso, arrojó tres estudiantes identificados con capacidades excepcionales.

El Estado Colombiano ha legislado sobre la educación de las personas con capacidades 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 altas capacidades intelectuales, altas capacidades, alta inteligencia, sobredotación intelectual, superdotado, talento, capacidades excepcionales, prodigio, precoz, tal como lo recomiendan las conclusiones del IV Congreso Iberoamericano de Superdotados y Talento. En nuestro país de acuerdo a las orientaciones educativas desarrolladas por el MEN, se opta por la terminología *“capacidades excepcionales”*.

En Francia, por ejemplo, muchos se oponen al término *“superdotado”* y

proponen en su lugar el de "*niño precoz*".

## **2.2 CONCEPCIONES SOBRE INTELIGENCIA Y SUPERDOTACIÓN**

La atención a las personas "*con necesidades educativas especiales*" ha transcurrido, a lo largo de la historia, de muy distintas maneras, dependiendo de cada época, cuyas actitudes se originaron gracias a la concepción que se construía acerca de "*hombre*".

El recorrido histórico por la Educación Especial puede facilitar, en cierta medida, una explicación general de por qué han estado arraigadas, durante tanto tiempo, actitudes de rechazo hacia esas personas. Como decía Aristóteles (S. IV a.C.), comprende mejor las cosas quien las ha visto nacer desde el principio.

La historia de la Educación Especial conviene plantearla, según la mayoría de los autores, clasificándola en tres momentos de relevante significación: los antecedentes o prehistoria de la Educación Especial, su nacimiento propiamente dicho a finales del siglo XVIII, también denominado como la era de las Instituciones, y una última, la actual, donde aparece para ellos un nuevo enfoque: una educación pensada desde la diversidad, postura que apuesta a la inclusión social y educativa de aquellas personas que de una u otra forma, como es el caso de las capacidades excepcionales quienes presentan una situación de vulnerabilidad.

La bibliografía consultada sobre Educación Especial no incluye, en la perspectiva histórica, referencia alguna, o muy escasa, a los alumnos hasta ahora denominados superdotados. Consecuentemente, no existe constancia expresa de las actuaciones que dicha temática ha dirigido a estos alumnos.

Entre todas las razones que justificarían el constatar todo aquello que, a través de la historia, sí se ha hecho en favor de los otros niños "diferentes", se ha considerado la más pertinente, por su grado de sensibilización, la necesidad de poner de manifiesto la permanente ausencia de atención hacia los niños superdotados, en textos o reglamentaciones de tipo oficial.

La sucesión de acontecimientos en el desarrollo histórico ha supuesto una serie de transformaciones que han hecho necesario que en la "Educación Especial" se redimensione y oriente su campo de actuación hacia concepciones más abiertas e inclusoras.

La obligatoriedad y expansión de la escolarización permitió que se detectara la existencia de un gran número de alumnos que presentaban dificultades a la hora de seguir el ritmo establecido en las aulas, o que no lograban los rendimientos esperados. Es aquí, precisamente, cuando surge la necesidad de una pedagogía diferencial, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de cociente intelectual (conviene recordar que



Binet, con la aportación de un instrumento de medición de la inteligencia, ofrecía la posibilidad de poder excluir de la enseñanza ordinaria a los que más bajo puntuaban en la misma), aporte que no tuvo la misma repercusión para los alumnos que puntuaban más alto.

Como consecuencia de ello, se incrementa el número de alumnos etiquetados de “retrasados o torpes”, proliferando las clases o aulas especiales. Asimismo, el número de centros aumenta, y se ve la necesidad de clasificarlos según las distintas etiologías: sordos, ciegos, deficientes mentales, espina bífida, parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje. El conjunto de Centros Especiales, especializados en función de los alumnos que recibían, estaban segregados de los ordinarios y contaban con programas propios y especialistas, constituyendo un subsistema diferenciado del sistema educativo general.

En los últimos años de desarrollo de las teorías sobre la superdotación se han producido más de 100 definiciones diferentes muchas de ellas de carácter meramente descriptivo (Hany, 1993). Parece ser que la dificultad para encontrar una definición se deriva básicamente del hecho de que la propia definición de inteligencia ha surgido desde el desarrollo de su medida, y de que, el concepto de superdotación intelectual aparece íntimamente ligado a la medida de la inteligencia.

Cuando Terman en 1916 trabajó sobre la escala de Binet, encontró altas puntuaciones en un mínimo grupo de sujetos y desarrolló el concepto de superdotación para referirse a aquellos sujetos que ocupaban el percentil 99 de la prueba (Terman, 1925). El criterio inicial de definición fue básicamente normativo (puntuación C.I.) y esto influyó en su concepción, que en la práctica se mantiene en nuestros días-, lo que supuso la reducción de la multidimensionalidad de la inteligencia (Borland, 2005).

El test de Binet enfatiza la naturaleza global de la inteligencia y, por ello, el concepto de superdotación, que se deriva de su aplicación, es el de una persona con alto nivel de ejecución global, evidentemente, con fuerte determinación genética y/o hereditaria.

Binet y Simon (1905), los primeros representantes de esta corriente, enuncian el concepto de edad mental, que no es más que el resultado obtenido al comparar las capacidades individuales con el rendimiento promedio de la edad. La prueba utilizada con este fin fue diseñada por Binet en el contexto escolar y sólo medía habilidades adquiridas en el mismo. De esta forma, se evidencia el rendimiento académico como expresión directa de la inteligencia, sin atender a las particularidades de los procesos psicológicos implicados en actividades de otra índole y dejando a un lado la participación de factores diversos en el proceso de aprendizaje. La edad mental es un concepto inflexible que aleja al investigador de la individualidad del sujeto.

Enfatizando en la postura de Binet, Stern (1911), propone su fórmula de

coeficiente intelectual de proporción, que obtiene dividiendo la edad mental por la cronológica y multiplicando el resultado por 100 ( $CI = EM/EC \times 100$ ). Parece ser que tal fórmula no resulta funcional para medir la inteligencia; los valores de CI descienden aceleradamente a partir de los 16 a 18 años con el retraso de la edad mental en relación con la cronológica. Por otra parte, Stern no supera las deficiencias del modelo anterior, como tampoco lo hace el resto de los autores que siguen esta corriente.

La propuesta de Spearman (1904) constituye un paso de avance dentro de la concepción monolítica, al reconocer la existencia de habilidades que se manifiestan de acuerdo a las particularidades de la actividad. Aplica la metodología del análisis factorial y enuncia la teoría del factor. Spearman considera que las pruebas de inteligencia incluyen dos elementos fundamentales: un factor general (g) contenido en todas las pruebas y otro específico (s) propio de las habilidades medidas en el instrumento utilizado. Mientras el factor g permanece constante en toda actividad intelectual, el factor s varía de acuerdo a las características o requerimientos de la misma. Sin embargo, la determinación del factor general se ve favorecido por la similitud de los instrumentos utilizados por el autor, basados en su mayoría en los de Binet o Terman, el último de los cuales adaptó la prueba del primero a la población norteamericana. Aunque la teoría de Spearman supone un acercamiento a las tesis factorialistas, realmente le presta muy poca atención a los factores específicos, por lo cual su mérito no va más allá de la mención de los mismos.

Uno de las miradas de la concepción monolítica fue que en su seno surgieron los instrumentos de medición de la inteligencia. En último término no lograron su propósito de medir toda la inteligencia, sino sólo una parte de ella, y fueron utilizados inicialmente para etiquetar a los niños y reducir las posibilidades educativas de los menos capaces, aún se emplean y se ha comprobado que tienen cierto poder predictivo sobre el rendimiento académico.

Otra de las concepciones de superdotación se deriva de los modelos monolíticos y está representado por Terman (1926). Su definición comprende el *"1% más alto de habilidad general intelectual medido con la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet o un instrumento parecido"* (1926). La prueba Stanford-Binet fue la versión de la prueba de Binet realizado por Terman, utilizando como criterio de superdotación una puntuación superior a 140.

Este autor pretendía hacer un estudio longitudinal de un conjunto de niños superdotados para comprobar si al llegar a la edad adulta eran capaces de expandir su potencial a alguna acción precisa. Por medio de cuestionarios, informes, exámenes médicos, entre otros; examinó los ambientes familiares y escolares, las particularidades físicas y psicológicas, esfera de intereses y conocimientos de los niños. Entre los resultados obtenidos destacan los siguientes:

- Herencia y medio ambiente superior.

- Superioridad física respecto a otros niños de su edad.
- Mayor amplitud motivacional.

Terman estudió profundamente los 150 sujetos que más éxito habían obtenido al pasar los años y los 150 menos exitosos. La diferencia entre ellos no estaba dada por factores intelectuales: al parecer, jugaban un papel importante factores de personalidad, especialmente los relacionados con la motivación de logro, capacidad de decisión, autoconcepto y autocontrol. Aunque estos hallazgos no tuvieron consecuencias posteriores en la teoría de Terman, sí llamó la atención a otros autores sobre la importancia de factores personalológicos y motivacionales en el desarrollo del talento.

La muestra escogida estaba sesgada por una elevada proporción de individuos provenientes de contextos familiares favorables a la educación y de procedencia urbana. De todas formas, es de destacar su aporte metodológico, que adquiere significación en tanto posibilita un mayor grado de objetividad de los resultados obtenidos. Por otro lado, sus experiencias contribuyeron a modificar la percepción social que existía en aquel entonces sobre la superdotación.

El enfoque monolítico no da lugar a una conceptualización acabada de la superdotación. En efecto, la prueba de Binet sólo medía procesos intelectuales implicados en el aprendizaje escolar y que la adaptación efectuada por Terman arrastraba el mismo sesgo metodológico. Más bien, en este ámbito, se podría descubrir el talento académico y no las aptitudes enmarcadas en áreas específicas.

El propio Terman se propuso, al iniciar la investigación, seleccionar los talentos musicales, artísticos o de inventiva mecánica dentro de los niños que participaran en la misma, pero al descubrir que también tenían un elevado coeficiente intelectual prefirió no apartarlos del grupo original.

Innegablemente, su enfoque es restrictivo desde el punto de vista educativo, lo que limita las posibilidades de desarrollo solamente a los superdotados que representan el 1% de la población y que, además, eran seleccionados por medio de un instrumento que no sólo obviaba aspectos no intelectuales, sino que ni siquiera propiciaba una medición completa de la inteligencia.

Sin embargo, los modelos factoriales, al prestar atención a las habilidades que se despliegan en áreas específicas, permitieron delimitar los conceptos de superdotación y talento.

Los autores factorialistas consideran más de cerca la complejidad de la inteligencia al encontrarle diversos componentes que dan lugar a actitudes mentales diferentes. El modelo de las aptitudes mentales primarias de Thurstone (1938) y el de la estructura del intelecto de Guilford (1967) responden a dicha interpretación.

Thurstone señala siete componentes fundamentales: comprensión verbal, habilidad numérica, memoria, razonamiento inductivo y deductivo, percepción y relaciones visuales y espaciales. Podemos notar que éstos responden a habilidades que se manifiestan en el ámbito académico. En estudios posteriores, Thurstone identifica un factor de segundo orden semejante al g de Spearman, lo cual hace suponer que sus componentes no son más que una descomposición del mismo.

Guilford, detalla aún más los componentes de la inteligencia con un modelo estructural que comprende tres dimensiones: contenidos, operaciones y productos, constituidos por diferentes elementos. La combinación en tríos de cada una de las dimensiones da lugar a ciento veinte factores que recogen aspectos como la creatividad y la inteligencia social.

La concepción jerárquica, por su parte, presenta la estructura de la inteligencia en dos niveles fundamentales: factores primarios o elementales, próximos a la conducta, y factores secundarios, que se deducen de los anteriores y están más relacionados con aspectos teóricos del proceso intelectual. El factor g se encontraría en la cima de los factores de segundo orden.

Mientras los factorialistas colocan en la misma dimensión la totalidad de componentes intelectuales, algunos autores jerárquicos, como Vernon (1969), les atribuyen distintos grados de significación. Otros, como Cattell (1971) y Jäeger (1969) hacen subdivisiones de los mismos.

Cattell (1963, 1971) en líneas generales, hace referencia a aspectos genéticos y culturales de la inteligencia y encuentra solución al siempre presente dilema de la participación de unos u otros factores en la determinación de la misma al presentar los de segundo orden Gf –inteligencia fluida y Gc –inteligencia cristalizada. La primera está determinada por factores genéticos y tiene mayor influencia durante los primeros años de la vida; la segunda es producto de la experiencia y participa en la realización de actividades específicas. Su teoría tiene una implicación importante para las Ciencias de la Educación al plantear el carácter dinámico de la inteligencia y la posibilidad de desarrollarla por medio del aprendizaje.

Vernon (1965), propone cuatro niveles en su modelo: factores de grupo, factores menores de grupo y factores específicos. Entre los factores menores de grupo define el verbal-numérico-escolar y el práctico-mecánico-espacial-físico como sustentos del desempeño intelectual.

Por aquel entonces, el estudio de la superdotación también es iniciado por Galton (1869) como prolongación de sus ensayos sobre la inteligencia y en armonía con sus concepciones genetistas, aunque en términos de genialidad. Como único fundamento metodológico se da a la tarea de investigar las familias de personas destacadas en diversas esferas de la vida social, buscando padres o hijos también "*eminentes*". Galton utiliza los hallazgos de sus investigaciones para demostrar su tesis sobre la heredabilidad de la

inteligencia. En consecuencia, encontró una alta correlación entre el rendimiento escolar de los sujetos y sus familiares analizados, pero el hecho de no contar con métodos científicos le resta valor a sus resultados. Además, una buena posición social no siempre coincide con un alto grado de capacidad intelectual, siendo este muchas veces el resultado de factores económicos y culturales.

Sin ninguna duda, una teoría interesante que responde a esta concepción es la que propone Guilford (1967), quien presenta el talento como especialización en alguna forma de procesamiento o de información y relaciona la superdotación con la combinación de producción convergente y divergente. Mientras la primera explica la unidireccionalidad de pensamiento, la segunda equivale a la creatividad o posibilidad de encontrar alternativas múltiples de solución a un problema inicial.

Su detallada delimitación de componentes de la inteligencia le permite referirse a talentos en habilidades específicas que trascienden las adquiridas en el ámbito escolar. Distingue el talento de la superdotación, lo cual posibilita un tratamiento educativo diferenciado que responda a los intereses o necesidades educativas de unos y otros atendiendo a sus características como grupo.

Resulta curioso notar que relaciona la superdotación y no el talento con la combinación de producción convergente y divergente. Es decir, considera al talento con relativa independencia del desarrollo de habilidades intelectuales y lo relaciona con la adquisición de habilidades en el área específica donde éste se origina. Determinados tipos de talento como el social, musical o psicomotriz, por mencionar solamente algunos, no tienen que estar necesariamente respaldados por un alto coeficiente de inteligencia o destrezas cognitivas del tipo de pensamiento convergente o divergente. Con otros tipos de talento, como el físico y el matemático, ocurre lo contrario.

Sin la menor duda, la superdotación requiere más de habilidades intelectuales y se extiende a un mayor número de áreas en las cuales estos individuos adquieren conocimientos y destrezas, aunque generalmente en menor magnitud que las que adquiere el talento en el área específica en que éste se circunscribe.

### **2.3 MITOS SOBRE LA INTELIGENCIA**

La historia de la situación de vida de las personas que presentan capacidades excepcionales, ha estado acompañada al igual que de aquellas que presentan una discapacidad, de una variedad de concepciones, mitos que ha construido la cultura humana, proyectados desde la misma segregación, estigmatización, subvaloración y por qué no sobrevaloración, desde éste tipo de población. Sin embargo, las investigaciones realizadas durante los últimos años han empezado a demostrar que un buen número de supuestos antes considerados validos, hoy día son replanteados y comprendidos desde otra dimensión humana.

Por ejemplo, se tiene la idea de que la sobredotación se tiene toda la vida, sin embargo hoy se ha demostrado que se puede desarrollar algunas veces bajo ciertas condiciones. (Renzulli, 1979)

Otra idea que se tiene de las personas superdotadas es que por su capacidad no necesitan ayuda y pueden realizar sus tareas solas. A nadie sorprende, que por su capacidad hagan las cosas más fáciles y rápidamente, por lo que *siempre parecen ser exitosos, sobre todo en el campo intelectual*, lo que los hace parecer muy maduros, principalmente en su forma de pensar y entender el mundo. Pero a pesar de que en el campo cognoscitivo sobresalen, su experiencia emocional no aventaja su edad, por lo que siguen siendo inmaduros en muchos aspectos, presentando una gran incompatibilidad entre su desarrollo intelectual y emocional.

Además, puede surgir una variedad de mitos que a continuación se mencionan:

- *Es un fuera de serie*
- *Tiene "todo para hacerla"*
- *La superdotación es algo que se tiene todo el tiempo*
- *Nunca tiene dificultades en la escuela*
- *Siempre obtiene buenas calificaciones*
- *El darles clases "especiales" los convierte en esnobistas o elitistas*
- *Sus habilidades especiales siempre son valoradas por sus familiares*
- *A los profesores siempre les gusta trabajar con ellos*
- *El más inteligente siempre es el más creativo*
- *Siempre están motivados para sobresalir en la escuela*
- *Son personas retraídas*
- *Requieren elogios constantemente*
- *Disfrutan sirviendo de ejemplo a sus compañeros*
- *Es hiperactivo, conflictivo, agresivo y antisocial*
- *Es un sabelotodo*
- *No necesita la ayuda de nadie*
- *Siempre es un genio*
- *Debe sorprender con sus hazañas*
- *No representa bajo rendimiento escolar*
- *Su vida adulta será exitosa*
- *Sobresalen en la mayoría de las áreas del currículum escolar o académico...*

## **2.4 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SUPERDOTACIÓN**

Se puede hablar de diferentes modelos explicativos de la superdotación partiendo de los elementos en los que se centran más los teóricos. Surgen así, modelos basados en las capacidades, modelos basados en el rendimiento, modelos basados en los componentes cognitivos y modelos socioculturales.

### **2.4.1 Modelos basados en las capacidades**

Dentro de los modelos basados en las capacidades se haya modelos unidimensionales y modelos multidimensionales. Un ejemplo de modelo unidimensional es el Teman porque hace referencia a una sola capacidad, la capacidad intelectual general. El modelo de Taylor (1986), por el contrario, es un ejemplo de modelo multidimensional porque considera seis capacidades diferentes y éstas son: capacidad académica, creativa, planificación, comunicación, pronóstico y decisión. También es multidimensional el modelo de Gardner (1985) que, en su teoría de las inteligencias múltiples, se argumenta que existen las siguientes capacidades intelectuales: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico –matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-Kinestética, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal (Gardner:1985). Y el modelo de Cohn (1991) que, además de multidimensional es jerárquico, incluye diversos planos específicos en los conceptos de talento y se basa en los niveles del factor “g” según la jerarquía de Vernon (1965).

Todos estos modelos, basados en las capacidades y sobre la estructura de éstas para explicar la inteligencia, coinciden en definir la superdotación como un alto grado de talento específico de la persona aunque, después disientan en el número, tipo o nivel de los distintos factores intelectuales exigidos.

#### 2.4.2 Modelos basados en el rendimiento

Investigadores de este modelo afirman la existencia de determinado nivel de capacidad o talento como prerequisite indispensable para el Alto Rendimiento y consideran a éste como resultado medible y observable de su talento. Estos investigadores proponen la confluencia de los factores intrínsecos a la persona (habilidad sobre el promedio, compromiso con la tarea y creatividad). La teoría más difundida es Los 3 anillos de Renzulli (1978).



Ilustración tomada de .: [www.cmathclub.co.kr/sub3.html?sub=oneeB](http://www.cmathclub.co.kr/sub3.html?sub=oneeB)

Este autor sostiene que desde su enfoque pueden identificarse dos formas de inteligencia superior (académica y creativo-productiva). Asimismo indica que las altas capacidades es una manifestación de potencial humano que puede desarrollarse en determinadas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias.

Cada una de las tres esferas que conforman el potencial sobresaliente ha sido interpretada en los diversos contextos educativos en los cuales se ha puesto en práctica. Es necesario retomar qué es lo que se entiende por cada uno de los tres aros para una mejor comprensión.

**Habilidad arriba de promedio.** Este concepto ha sido traducido como capacidad intelectual superior a la media (Botías, 1998), capacidad general arriba de promedio (Rayo, 1997), alto rendimiento (Pérez, 1998), inteligencia general superior (Castrejón, Prieto & Rojo, 1997), habilidad específica de desempeño sobresaliente por encima de la media (D.G.E.E.: 1991), habilidad muy por encima de promedio (Renzulli, 2000).

En general, cualquier interpretación o traducción que se haga del concepto propuesto por Renzulli, denota el interés por identificar la habilidad llámese general, inteligencia o específica por encima del promedio. Renzulli (2000) considera que la habilidad muy por encima de la media, se puede definir de dos formas: habilidad general y habilidad específica.

La habilidad general consiste en la capacidad para procesar información, integrar las experiencias que se obtienen al experimentar ciertas respuestas y ponerlas en práctica ante situaciones nuevas. También se relaciona el concepto con la capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto.

Renzulli (2000) menciona algunos ejemplos de la habilidad general, el razonamiento numérico y verbal, la memoria, la fluidez oral o las relaciones espaciales situaciones de aprendizaje tradicional. La habilidad general se mide normalmente con algún test de aptitud general o de inteligencia.

En tanto, la habilidad específica consiste en la capacidad de adquirir conocimientos, patrones o habilidades para realizar una o más actividades más especializadas —dentro de una gama más restringida de acción.

La forma en que se manifiestan las habilidades específicas se expresan e identifican en situaciones de vida más reales. Ejemplos de este tipo de habilidades específicas se encuentran en la química, la música, la escultura, la danza, la fotografía, el ballet, etc.

Algunas de las habilidades específicas, apunta Renzulli (2000) dependen y tienen relación con la habilidad general. Estas habilidades se pueden medir mediante test de actuación o de aptitudes específicas.

El concepto general de la habilidad muy por encima de la media, puede ser



utilizado para describir tanto las habilidades generales como las específicas. El concepto por encima de la media, también puede ser interpretado como la porción superior del potencial dentro de un área determinada.

Renzulli (1999) afirma que aunque es difícil asignar valores numéricos a muchas áreas específicas de la capacidad, cuando se refiere al término sobre la capacidad media, se refiere al funcionamiento o potencial para el funcionamiento que representa un 15 -20% superior de cualquier área dada del esfuerzo humano.

Con la finalidad de clarificar los conceptos de habilidad general y habilidad específica, el Cuadro N° 2 muestra las áreas de actuación general y las áreas de actuación específica que propone Renzulli.

Una de las interpretaciones del concepto de Renzulli sobre la habilidad por encima de la media, hace referencia a la alta inteligencia divergente, entendida como la competencia para encontrar la mejor solución entre el conjunto de las posibles soluciones ante un problema determinado o una situación dada (Botías,1998).

El concepto de habilidad arriba de promedio que se incluye en los tres aros, ha sido uno de los puntos más discutidos del modelo de Renzulli, no obstante, es innegable que para la identificación del potencial sobresaliente, continúa siendo un factor determinante.

**Altos niveles de creatividad:** Probablemente el punto más coincidente entre los diversos intérpretes, traductores o investigadores de la propuesta de los tres aros de Renzulli, sea el de creatividad. No obstante, también ha sido motivo de controversia debido a las dificultades que pueden encontrarse en los medios para su medición y la subjetividad de los resultados.

La creatividad también ha sido relacionada con la inteligencia divergente, en donde se ponen en juego una gran variedad de alternativas para enfrentar un problema determinado y obtener la mejor solución. Así pues, se puede considerar como parte componencial del talento o la capacidad sobresaliente este tipo de pensamiento (Botías: 1998).

Desde el punto de vista de Renzulli (2000), la validez predictiva de los test de creatividad o pensamiento divergente ha sido limitada, dado que los La concepción de los tres aros de Joseph Renzulli criterios de actuación no se apegan a la vida real. Bajo esta concepción, sugiere analizar los productos creativos y el conjunto de características, como un medio para evidenciar el potencial creativo.

Las características del pensamiento creativo, han sido descritas por investigadores como Guilford y Torrance. Como parte del pensamiento divergente se encuentra la fluencia que es la habilidad de generar muchas ideas, la flexibilidad para tomar diversos caminos, la originalidad de las ideas y

la elaboración que conlleva a concretar las ideas creativas (Torrances, 2001).

Estos criterios deben ser considerados al momento de evaluar un producto creativo, que permita la identificación del potencial sobresaliente. La fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento, se aúnan a la apertura ante experiencias nuevas, la curiosidad y especulación; para conformar un alto nivel de pensamiento creativo (Renzulli, 2000a).

Otros puntos coincidentes con respecto al pensamiento creativo en las y los niños sobredotados que propone Renzulli, se encuentran en las aportaciones de William Frank y su escala de creatividad. Para Frank (citado por Prieto & Castejón, 2000), el superdotado manifiesta mucha curiosidad por las cosas que le rodean, le gusta trabajar con ideas abstractas y asumir riesgos intelectuales.

El manejo de ideas nuevas y complejas, hacen del individuo sobresaliente un actor muy imaginativo que suele tener un mundo de fantasía muy rico, en donde las imágenes, ideas y soluciones, juegan un papel importante para el desarrollo del potencial.

**Compromiso con la tarea** El compromiso con la tarea ha sido traducido por varios autores como perseverancia, motivación, altos niveles en la implicación de la tarea, consolidación de la tarea, entre otros.

La interpretación del compromiso con la tarea se refiere a la tenacidad con que el individuo permanece durante un prolongado tiempo realizando una tarea, una vez que se ha establecido una meta de trabajo. Este concepto tiene que ver con el alto grado de dedicación y la persistencia en el logro de objetivos o metas que se han marcado de manera individual (Botías, 1998).

El compromiso con la tarea o la alta implicación en la realización, habla del tiempo y la energía que se invierte en actividades específicas o en la resolución de problemas. Se destaca la intensidad y devoción con que es abordada una actividad de interés para el individuo. (Rayo: 1997)

Renzulli (2000a) distingue la motivación como el proceso general energizante que pone en acción al organismo, y el compromiso con la tarea como la energía llevada a un problema específico o área de actuación particular.

Este grupo de características no intelectuales que se incluyen en la definición del sobresaliente, es clave fundamental para caracterizar el trabajo de las personas superdotadas, de acuerdo a los trabajos de investigación del Dr. Renzulli. La habilidad para implicarse totalmente en un problema y su solución, es una característica que se encuentra en los hallazgos de la investigación realizada con personas sobresalientes. Renzulli retoma trabajos como los de Galton y Terman que indican que el compromiso con la tarea es parte importante en la conformación de la personalidad superdotada. Aun cuando Galton hablaba de habilidad natural, era partidario de la creencia de que el trabajo duro y constante, era parte y porción de la sobredotación. Los trabajos

de Terman apuntaban a que ciertos factores de la personalidad como la persistencia y la confianza en sí mismo, son factores de personas exitosas (citados por Renzulli, 2000).

Al realizar una lista de características, se debe considerar que hay una multiplicidad entre las categorías generales y las características específicas. En el concepto de los tres aros, se hace hincapié en que no es preciso que todas las características estén presentes en un individuo o en todas las acciones que se realizan.

En un primer momento la concepción de los tres aros suponía que los tres grupos deberían ser considerados igualmente para la contribución del potencial sobresaliente. No obstante, la habilidad por encima de la media, ha sido considerada por el mismo Renzulli, como el factor de mayor influencia dominante para la manifestación del potencial sobresaliente.

La habilidad por encima de la media, ha sido el principal criterio para la identificación de los estudiantes sobresalientes, ya que los criterios de creatividad y compromiso con la tarea pueden ser más fluctuantes y pasar por periodos de ascenso y descenso.

A esta conclusión se llegó después de que algunas investigaciones demostraron que los individuos con grandes logros en la vida adulta, en su trabajo han sido caracterizados por picos y valles tanto de creatividad y de compromiso, en tanto que la habilidad por encima de la media se mantiene en una mayor constante.

El hecho de mantener una constante en la habilidad por encima de la media, compensa el hecho de que alguna de las otras dos esferas pueda tener una menor medida de actividad. No obstante, es importante destacar que definitivamente los tres aros deben estar presentes y deben interactuar para que surjan los comportamientos sobresalientes.

Una final contribución del concepto de los tres aros del Dr. Renzulli, hace mención a la serie de factores de personalidad y ambientales que pueden influir en la superdotación. Estos factores determinan que los comportamientos sobresalientes tienen lugar en determinadas personas no en todo el mundo, en determinados momentos no todo el tiempo y bajo determinadas circunstancias.

Renzulli ha realizado investigaciones que han demostrado que principalmente la creatividad y el compromiso son modificables y pueden ser influidos positiva o negativamente por estos factores de personalidad y ambientales.

Dentro de los múltiples factores que pueden influir en la manifestación de los comportamientos sobresalientes, Renzulli (2010) clasifica dos grandes grupos:

**1) Factores de personalidad:** percepción de uno mismo, estado de ánimo, carácter, encanto o carisma, fuerza del ego, energía, sentido del destino,

atractivo personal, intuición, etc.

**2) Factores ambientales:** status socioeconómico, personalidades paternas, educación de los padres, posición familiar, educación formal, enfermedad física y/o bienestar, factores de oportunidad, espíritu de la época, estimulación temprana, etc.

El papel que van a jugar la combinación de estos factores, en el desarrollo académico y socio afectivo del individuo, puede ser determinante en la manifestación de los comportamientos sobresalientes.

Renzulli (citado por Rayo: 1997) indica como características del comportamiento del niño superdotado o potencialmente talentoso los siguientes indicadores:

- Capacidad intelectual en general y aptitud académica específica que se traduce en una voluntad de búsqueda de nuevos conocimientos.
- Comprensión, adquisición, retención y aplicación de la información que obtiene. Generalmente se muestran logros excepcionales en alguna materia.
- Pensamiento creativo y productivo que le permite aplicar los conocimientos adquiridos en otras materias y en otros problemas. Genera gran cantidad de ideas y soluciones. Es un individuo arriesgado y especulativo.
- Capacidad de liderazgo que le permite llevar a otros a trabajar en los temas que él propone. Responde bien ante la responsabilidad.
- En las artes plásticas muestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión. Inicia, compone o adapta juegos; inventa música, discursos, etc., libre de la influencia de los padres o del profesor.
- Generalmente posee una habilidad psicomotriz en el área mecánica que le permite usar materiales diversos para solucionar problemas o crear objetos. También en el área deportiva puede manifestar aprendizaje efectivo de ejercicios.
- Capacidad de motivación y voluntad que lo lleva a concentrarse y persistir en los temas de su interés. Se aburre fácilmente con tareas rutinarias. Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.

Esta lista de características, aunado a las habilidades generales, habilidades específicas, aspectos de creatividad y compromiso con la tarea—ya mencionados—, ofrecen un marco de caracterización de los niños sobresalientes.

El modelo de Renzulli ha sido considerado como un modelo basado en el rendimiento, en donde el concepto de capacidad hace referencia a un potencial que supuestamente debe manifestarse en realizaciones distintas. La idea de que una capacidad general superior o por encima de la media es necesaria, para conseguir rendimientos excepcionales se cuestiona desde el punto de vista teórico como desde el análisis de los logros académicos (Castejón: 1997).

Considerando el modelo de Renzulli como un modelo basado en el rendimiento, se presupone la existencia de un determinado nivel de capacidad o de talento como condición necesaria, pero no del todo suficiente para el alto desempeño. Se incorpora un perfil de características de cuyo funcionamiento conjunto depende este alto rendimiento en algún campo determinado (Pérez: 1998).

Los trabajos de Renzulli han sido objeto de numerosos cuestionamientos. Quizás el mayor ataque a su propuesta radica en el hecho de que los trabajos que lo llevaron a conceptualizar al individuo sobresaliente, se realizaron con personas en la edad adulta, y que esos resultados fueron transportados al trabajo con niños. Algunos teóricos coinciden en que no es posible considerar que las características de una persona sobresaliente adulta sean las mismas en un niño o niña.

Sin duda alguna, la propuesta de los tres aros del Dr. Renzulli es uno de los trabajos más difundidos en los ámbitos de la educación para sobresalientes en el plano internacional y es innegable que su propuesta ha brindado una alternativa de atención e identificación por más de dos décadas. Quizás el mayor mérito de los trabajos del Dr. Renzulli, es la constante adaptación de su modelo y la apertura a la investigación continua en el área de las personas sobresalientes.

El investigador más destacado es el holandés Franz Mönks (1993) y su Modelo de Interdependencia Triádico. Señala que el enfoque de Renzulli es parcial en vista que se preocupa de los factores intrínsecos a la persona, pero desconoce que la conducta humana compleja es interactiva y dinámica en los procesos de desarrollo. Así señala que además de los tres factores intrínsecos (capacidades excepcionales, motivación y creatividad) deben considerarse tres factores ambientales (familia, escuela y amigos o pares en capacidad). Ambos grupos de factores van posibilitando o dificultando el emerger de alta capacidad, es decir depende de aspectos evolutivos y sociales al sujeto.

Mönks y Van Bocxtel (1988) amplían el modelo de Renzulli dentro de un contexto social y de acuerdo con las condiciones personales del desarrollo del individuo. Consideran la superdotación como un fenómeno dinámico, dependiente de los cambios del individuo y de su entorno. La capacidad excepcional es el resultado de la interacción de todos los factores (familia, escuela, compañeros) más que un producto estático.

Feldhusen (1984) incluye como condiciones la capacidad intelectual general, un auto-concepto positivo, la motivación y los talentos especiales (académicos-intelectuales, artístico-creativo y vocacionales). Indica además que la Alta Capacidad es una predisposición física y psicológica para el aprendizaje y el rendimiento superior en los años de formación y en un alto rendimiento en la etapa adulta.

La mayoría de los modelos basados en el rendimiento consideran como

condición necesaria para la superdotación que el sujeto dé muestras de un talento relativamente estable, ya sean creatividad, capacidad cognitiva, habilidad social, etc. entre ellos, podemos destacar los modelos de Renzulli, de Monks, de Feldhusen y de Gagné.

Otro investigador destacado es Gagné (1968) quien desarrolla un modelo que se caracteriza por: a) proponer criterios operacionales coherentes para definir la extensión del concepto, es decir su prevalencia en la población, b) distinguir conceptualmente los términos “Talentedo” (para el rendimiento) y “Dotado” (superdotado para la competencia) indicando que la segunda puede transformarse en la primera, para lo cual son fundamentales los “Catalizadores del Rendimiento”, c) reconocer la intervención crítica de variables personales y ambientales en el desarrollo de las altas capacidades y d) admitir la existencia de capacidades y desempeños de excelencia en una amplia gama de dominios del ser humano.

Gagné (1968) utiliza el término superdotación cuando hace referencia, de forma explicativa, a la competencia en general, mientras que utiliza el término talento cuando se refiere al rendimiento.

#### **2.4.3 Modelos de componentes cognitivos**

Estos enfoques teóricos priorizan los procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades denominadas “*cognitivas*”. El Modelo Trídico de la Inteligencia de Sternberg (1985) es uno de los más aceptados en la comunidad científica. En su teoría destaca la importancia de la “*intuición*” o “*insight*”, a las cuales adiciona las habilidades en la solución de problemas y componentes de adquisición de conocimientos. Diferencia tres tipos de Talento (Analíticos, Creativos y Prácticos). Postula que la persona con Alta Capacidad, demuestra un funcionamiento cognitivo cualitativamente superior a otros en uno o más de los componentes de la inteligencia (metacognitivos, de desempeño y/o de adquisición de información), son expertos aplicando lo que saben a situaciones nuevas y/o mecanismos de automatización frente a situaciones similares y suelen destacarse en uno o más de las tres funciones u objetivos de la inteligencia (adaptación, selección y modificación del ambiente). Por ejemplo: en la persona con altas habilidades, la capacidad metacognitiva comienza a una edad más temprana.

Los más claros representantes de los modelos de componentes cognitivos son Sternberg y Davidson (1986). Su postura parte de la elaboración de la información, según los procesos cognitivos, y llega al análisis de los metacomponentes de la inteligencia con la teoría triárquica de la inteligencia, que deriva, posteriormente en la teoría implícita pentagonal sobre la superdotación. (Sternberg, 1994)

En ella se señala que para calificar a alguien superdotado se deben reunir cinco criterios, el de excelencia, el de la rareza, el de productividad, el de demostrabilidad y el de valor.

El criterio de excelencia se refiere a que, en términos, psicológicos debe ser superior al resto de sus compañeros de edad en alguno de los aspectos evaluados. El criterio de rareza busca que el rasgo en el que se es superior sea raro o excepcional en relación con los compañeros de la misma edad. Según el criterio de productividad, el sujeto debe mostrar un potencial productivo en algún ámbito específico; la demostración se refiere a que debe “demostrar “poseer esa capacidad en varias pruebas válidas y fiables. Y, finalmente, el criterio de valor considera que el rendimiento superior debe ser individual o socialmente valioso.

Sternberg, por ejemplo, presenta la teoría triárquica del talento intelectual, en la que se explica el talento a través de tres subteorías: la componencial, la experiencial y la contextual. El siguiente esquema que representa los diferentes niveles de la teoría triádica de la inteligencia de Sternberg (1986)

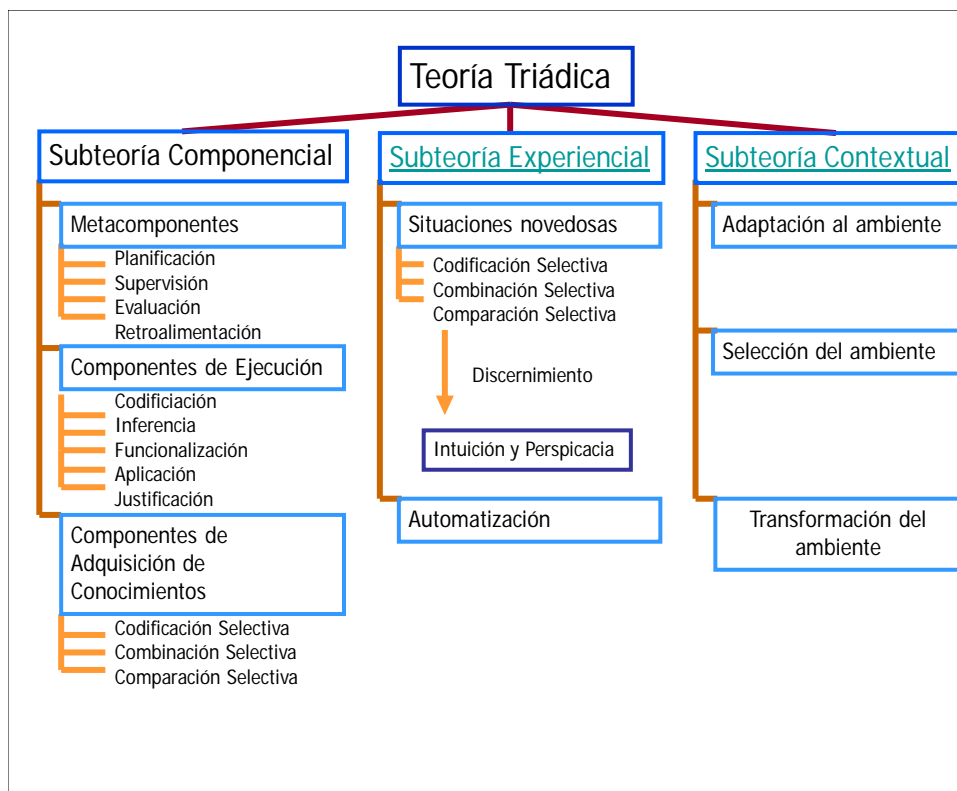


Ilustración tomada de: [www.upnlapaz.edu.mx/Meb/Procesos\\_cognitivos.pps](http://www.upnlapaz.edu.mx/Meb/Procesos_cognitivos.pps)

La subteoría componencial hace referencia a los mecanismos mentales de procesamiento de la información que conforman la inteligencia excepcional y que el autor divide en metacomponentes, componentes de realización y componentes de adquisición de conocimientos.

Los metacomponentes son los encargados de guiar, planificar y tomar decisiones en tareas de pensamiento. Sternberg especifica seis metacomponentes en la aplicación de los cuales destacan los individuos

talentosos:

- *Decisión sobre los problemas a solucionar.*
- *Selección de los componentes de orden menor en la solución de problemas.*
- *Consideración de la estrategia a seguir.*
- *Selección de las representaciones para informar.*
- *Resolución en la designación de componentes en la solución de problemas.*
- *Solución guiada en la resolución de problemas.*

Los componentes de realización son operaciones más específicas monitorizadas por los metacomponentes que posibilitan el despliegue de estrategias en la solución de un problema. El autor identifica siete componentes de realización esenciales en la solución de problemas de manera inductiva: codificación, inferencia, organización, aplicación, comparación, justificación y respuesta.

Los componentes de adquisición son los mecanismos utilizados para adquirir información novedosa, extraer de la memoria la ya existente y aplicar a otro contexto los conocimientos incorporados. Los más relevantes son la codificación selectiva, la combinación selectiva de la información recién incorporada y su comparación con la almacenada en la memoria.

La teoría componencial nos permite en el interior cognitivo del talento intelectual y, una vez conocidas las estrategias de aprendizaje de estos sujetos, emplearlas en la orientación educativa tanto de los estudiantes no talentosos como de los talentos intelectuales con bajo rendimiento académico debido a dificultades en la calidad del procesamiento cognitivo.

En segundo lugar se encuentra la subteoría experiencial, aquella que atiende el desempeño de acuerdo a la frecuencia con la que el sujeto se enfrenta a una situación determinada. Según Sternberg, la inteligencia se manifiesta tanto en la capacidad para enfrentarse a "*situaciones nuevas*" como en la capacidad para interiorizar lo aprendido y/o "*automatizar la información*". Sugiere que "*la inteligencia excepcional está mejor medida por tareas que son no atrincheradas, en el sentido de no requerir tipos de procesamiento de la información fuera de la experiencia ordinaria*". De esta forma, retoma la función del aprendizaje en el desarrollo del talento y diferencia las habilidades adquiridas como consecuencia de éste de la capacidad de producir soluciones creativas, rápidas y eficaces ante un problema desconocido.

En tercer lugar, la subteoría contextual del talento intelectual, analiza la participación de variables situacionales como las distracciones, interrupciones, contratiempos y tensiones en la expresión de la inteligencia.

Sternberg considera que una definición de inteligencia contextual debe incluir las características siguientes:



- Pertinencia.
- Intencionalidad.
- Adaptación.
- Modelación del ambiente.
- Selección del ambiente.

La teoría de Sternberg consecuentemente aporta acerca de la capacidad excepcional, al explicar los mecanismos internos de procesamiento de información que subyacen en la inteligencia. Los procesos internos no son separados de la realidad externa que los circunda y se incluyen elementos de creatividad al evaluar al individuo en situaciones novedosas que requieren un alto grado de productividad.

De otro modo, el Dr. Howard Gardner, Co-Director del Proyecto Cero y Profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Harvard, ha llevado a cabo investigaciones acerca del desarrollo de la capacidad cognitiva humana durante muchos años. Dichas investigaciones lo han fundamentado desde las teorías tradicionales respecto de la inteligencia humana que se basan en dos supuestos fundamentales: que la cognición humana es unitaria y que es posible describir adecuadamente a los individuos como poseedores de una inteligencia única y cuantificable. En su estudio referido a la capacidad humana, Gardner (2005) estableció criterios que permiten medir si un talento constituye de hecho una inteligencia. Cada inteligencia debe poseer una característica evolutiva, debe ser observable en grupos especiales de la población tales como prodigios o "tontos sabios", debe proporcionar alguna evidencia de localización en el cerebro y disponer de un sistema simbólico o representativo.

En éste orden de ideas, Gardner (2005), expresa que si bien la mayoría de las personas cuenta con la totalidad del espectro de inteligencias, cada individuo revela características cognitivas particulares. Todos poseemos diversos grados de las ocho inteligencias y las combinamos y utilizamos de manera profundamente personal. Cuando los programas de enseñanza se limitan a concentrarse en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática, se minimiza la importancia de otras formas de conocimiento. Es por ello que muchos alumnos no logran demostrar dominio de las inteligencias académicas tradicionales, reciben escaso reconocimiento por sus esfuerzos y su contribución al ámbito escolar y social en general se diluye.

Las investigaciones de Gardner revelaron no sólo una familia de inteligencias humanas mucho más amplia de lo que se suponía, sino que generaron una definición pragmática renovada sobre el concepto de inteligencia. En lugar de considerar la "superioridad" humana en términos de puntuación en una escala estandarizada, Gardner define la inteligencia como:

- La capacidad para resolver problemas cotidianos.
- La capacidad para generar nuevos problemas para resolver.

- La capacidad de crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural.

La definición de inteligencia humana formulada por Gardner destaca la naturaleza multicultural de su teoría. En sentido propio, ésta nueva mirada del concepto de inteligencia, permite igualmente hacer aportes significativos al concepto de las capacidades excepcionales. Cada habilidad involucra un patrón de capacidades cognoscitivas distinto. Se presenta de forma distinta tanto en los superdotados (“gifted”) como en los “idiot savant” (niños con discapacidad cognitiva que poseen un talento excepcional en algo en particular (dibujo, música, computación numérica).

#### Descripción de las Ocho Inteligencias

- La inteligencia lingüística consiste en la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos. Los escritores, los poetas, los periodistas, los oradores y los locutores presentan altos niveles de inteligencia lingüística.
- La inteligencia lógico-matemática permite calcular, medir, evaluar proposiciones e hipótesis y efectuar operaciones matemáticas complejas. Los científicos, los matemáticos, los contadores, los ingenieros y los analistas de sistemas poseen un profundo manejo de la inteligencia lógico-matemática.
- La inteligencia espacial proporciona la capacidad de pensar en tres dimensiones, como lo hacen los marinos, los pilotos, los escultores, los pintores y los arquitectos. Permite al individuo percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.
- La inteligencia corporal-cinestésica permite al individuo manipular objetos y perfeccionar las habilidades físicas. Se manifiesta en los atletas, los bailarines, los cirujanos y los artesanos. En la sociedad occidental, las habilidades físicas no cuentan con tanto reconocimiento como las cognitivas, aun cuando en otros ámbitos la capacidad de aprovechar las posibilidades del cuerpo constituye una necesidad de supervivencia, así como también una condición importante para el desempeño de muchos roles prestigiosos.
- La inteligencia musical resulta evidente en los individuos sensibles a la melodía, al ritmo, al tono y a la armonía. Entre ellos se incluyen los compositores, los directores de orquesta, los músicos, los críticos musicales, los fabricantes de instrumentos musicales y también los oyentes sensibles.
- La inteligencia interpersonal es la capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Resulta evidente en los docentes exitosos, en los trabajadores sociales, en los actores o en los políticos. A medida que la cultura occidental ha comenzado a reconocer la relación que existe entre la mente y el cuerpo, también ha comenzado a valorar la importancia de alcanzar la excelencia en el manejo de la conducta

interpersonal.

- La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto de sí misma y de utilizar dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida. Algunos individuos con una profunda inteligencia intrapersonal se especializan como teólogos, psicólogos y filósofos.
- La inteligencia naturalista consiste en observar los modelos de la naturaleza, en identificar y clasificar objetos y en comprender los sistemas naturales y aquellos creados por el hombre. Los granjeros, los botánicos, los cazadores, los ecologistas y los paisajistas se cuentan entre los naturalistas eximios.

Gardner (2005) tiene especial cuidado en señalar que la inteligencia no debe limitarse a aquellas que él ha identificado. No obstante, considera que las ocho proporcionan un panorama mucho más preciso de la capacidad humana del que proponen las teorías unitarias previas. A diferencia del estrecho rango de habilidades que miden los tests estandarizados de CI, la teoría de Gardner expande la imagen de lo que significa “*ser humano*”. Advierte también que cada inteligencia contiene diversas subinteligencias. Por ejemplo, existen subinteligencias dentro del dominio de la música que incluyen la ejecución, el canto, la escritura musical, la dirección orquestal, la crítica y la apreciación musical. Cada una de las otras siete inteligencias también comprende numerosos componentes.

Otro aspecto de las inteligencias múltiples consiste en que se las puede conceptualizar en tres categorías amplias. Cuatro de las ocho inteligencias, espacial, lógico-matemática, corporal-cinestésica y naturalista, se consideran formas de inteligencia “objetivas” relacionadas con el objeto. Estas capacidades se encuentran controladas y conformadas por los objetos con los que los individuos interactúan en su entorno. Por el contrario, las inteligencias “abstractas”, verbal-lingüística y musical, no dependen del mundo físico sino de los sistemas lingüísticos y musicales. La tercera categoría consiste en inteligencias “relacionadas con la persona” en la que las inteligencias inter e intrapersonal reflejan un poderoso juego de equilibrios.

Cada inteligencia parece tener su propia secuencia evolutiva, que emerge y alcanza su punto culminante en diferentes etapas de la vida. La inteligencia musical es la forma más temprana en que se manifiesta el talento humano; las razones de que ello ocurra son un misterio. Gardner sugiere que un desempeño musical sobresaliente durante la infancia puede estar condicionado por el hecho de que esta inteligencia no es contingente con la acumulación de experiencia de vida. Por otra parte, las inteligencias personales requieren un alto grado de interacción y feedback por parte de los demás antes de alcanzar su pleno desarrollo.

Gardner (2005) considera que las ocho inteligencias carecen de valor intrínseco, debido a que cada una de ellas puede ponerse al servicio de buenos o malos propósitos. Tanto Goebbels como Gandhi poseían profunda

inteligencia interpersonal, pero la aplicaron de maneras diametralmente opuestas. La forma en que un individuo se mueve dentro de la sociedad utilizando su inteligencia constituye una cuestión moral de fundamental importancia.

Por cierto, Gardner define la inteligencia como una capacidad, cuando hasta hace poco era considerada algo innato e inamovible: se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar esta situación. Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. No niega el componente genético, pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. Así, ningún deportista llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales, y lo mismo se puede decir de los matemáticos y los poetas.

La mayoría de los individuos tienen todas esas inteligencias, aunque cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Se combinan y se usan en diferentes grados, de manera personal y única. Por ejemplo, un ingeniero necesita una inteligencia espacial bien desarrollada, pero también necesita de la inteligencia lógico - matemática para poder realizar cálculos de estructuras, de la inteligencia interpersonal para poder presentar sus proyectos, de la inteligencia corporal - kinestésica para poder conducir su coche hasta la obra, entre otros.

También se tienen ciertas inteligencias menos desarrolladas. Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz de, por ejemplo, elegir bien a sus amigos y, por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. Triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo utilizamos un tipo de inteligencia distinto que no es mejor ni peor: Einstein no es más inteligente que Michael Jordan, pero sus inteligencias pertenecen a campos diferentes.

Esta teoría considera que todas las personas son diferentes en su gama de capacidades, pudiéndose destacar en una o más áreas a la vez, lo que depende de circunstancias tanto de orden ecológico como biológico.

#### **2.4.4 Modelos socioculturales**

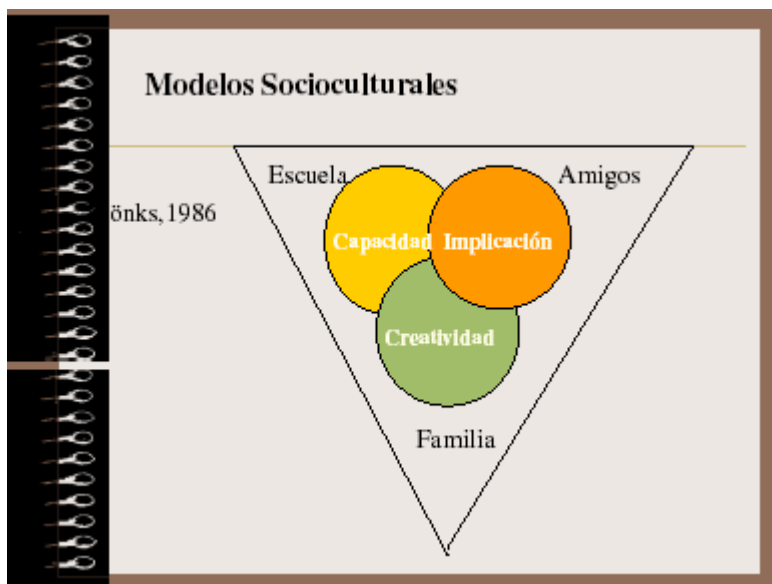
Los modelos socioculturales reconocen de manera explícita el protagonismo que tienen las variables contextuales, ambientales y experienciales para la superdotación. Un ejemplo de esta posición es el Modelo piramidal de las capacidades excepcionales de Piirto (1994).

La pirámide de Piirto tiene tres niveles: el primer nivel, o nivel inferior, está integrado por los aspectos de la personalidad, que pueden estar presentes al nacer o que se cultivan durante la vida, como la curiosidad, el liderazgo, la

intuición, la creatividad, la imaginación, el segundo nivel, o nivel intermedio, lo compone un nivel mínimo en las puntuaciones de C.I. que varía según el tipo de capacidad. Y el tercer nivel lo ocupa un talento específico, ya sea físico o mental, en un campo concreto como puede ser la música, la danza, las matemáticas, etc.

Por encima de la pirámide hay un cuarto nivel en el que Piirto sitúa las “estrellas de la fortuna”, haciendo referencia con esa denominación a factores como la suerte, el hogar en el que se nace, los genes, la cultura, etc. De esta manera, se defiende que la demostración que el sujeto hace de sus capacidades depende del contexto social, cultural o, incluso, del azar.

Mónks (1993) establece otro modelo en esta línea, valorando la influencia de los contextos familiares y escolares. Otros autores como Csikszentmihalyi y Robinson (1986), y Albert y Runco (1986), coinciden en estos mismos supuestos. A continuación se esquematiza el modelo cultural propuesto por Mónks (1993):



Tomado de: -<http://ares.cnice.mec.es/informes/08/documentos/15.htm>

#### 2.4.5 Modelos interactivos

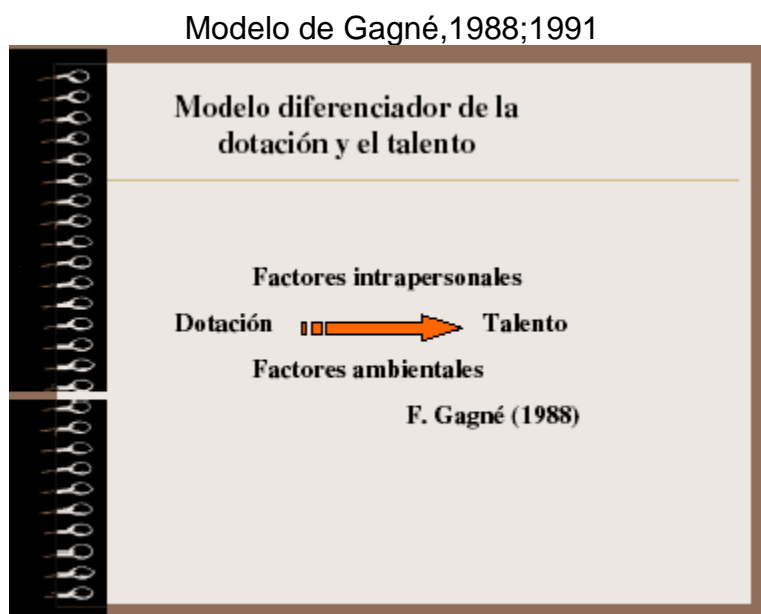
Los avances científicos, llevan a algunos autores (Landau 2003) a considerar la superdotación como un sistema interactivo de influencia correlativa entre el mundo propio del sujeto y su entorno. El entorno provoca y potencia las capacidades propias de la persona y la adaptación de su personalidad al contexto en el que vive, de esta interacción surge el desarrollo de la capacidad superior.

Ejemplos de estos modelos son, el de Gagné (1988, 1991) (posteriormente revisado y actualizado, 1993, 2000); el modelo diferenciador de superdotación

y talento de Treffinger, (1991) que sostiene la idea de la habilidad como algo que no está fijo y predeterminado, absolutamente presente o ausente en cualquier persona con el tiempo y en todas las circunstancias. Más tarde, aparece el modelo global de la superdotación (Pérez y Díaz, 1995, Pérez y Torre, 2004) cuya aportación más importante fue la de sentar los principios de los sistemas de intervención educativa, y el modelo psicosocial de estrella, (actualización de propuestas anteriores) de Tannenbaum (1997), este modelo incide en la idea de que la superdotación sólo debe ser considerada en aquellas personas que consiguen demostrarla.

Los niños tienen unas capacidades que de no ser desarrolladas en su medio e incluso acompañadas por la suerte no llegan a alcanzar su nivel potencial. El modelo Interactivo de Landau (2003), que insiste en la importancia del apoyo emocional para el desarrollo del talento.

El modelo de Gagné, como ya se ha dicho, propone distinguir los términos "superdotación" y "talento" el primero para referirse a capacidades naturales o aptitudes, y el segundo para capacidades desarrolladas o destrezas. El término "aptitudes" se refiere a las capacidades que según este autor constituyen la superdotación. Con un componente genético significativo, su desarrollo depende del ambiente y del entrenamiento formal e informal. El modelo utiliza cinco dominios de aptitudes que cubren básicamente el espectro de las aptitudes humanas: intelectual, creativo, socioafectivo, sensomotriz y otros.



Tomado de: <http://ares.cnice.mec.es/informes/08/documentos/15.htm>

Como se observa, este autor, además de recoger los dominios intelectuales más conocidos y más extensamente estudiados, recoge la creatividad, que considera un ingrediente clave en el rendimiento superior especialmente en ciertas áreas (ciencias, arte etc.).

Las aptitudes socio-afectivas, que también recoge este autor, han sido mucho menos estudiadas y señaladas como componente de la superdotación; no obstante la habilidad en las relaciones sociales, la empatía, o el liderazgo son formas que acompañan la capacidad superior.

Las aptitudes sensoriomotrices toman muchas formas relacionadas con la fuerza, flexibilidad, destreza, etc. En el apartado de "otras" se incluyen aquellas habilidades menos reconocidas o estudiadas que coincidirían en algún caso con los talentos de "cuota" y "anómalos" que plantea Tannenbaum (futbolistas, prodigios de memoria).

Además este autor recoge unos elementos intermedios "internos" y "externos" que en su origen denominó "catalizadores" y actúan como moderadores positivos o negativos que transforman o no las aptitudes en talentos. Este talento implicaría un rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana (Gagné:1991, Tournon y Reyero: 2003).

#### **2.4.6 El modelo global de la superdotación**

Surge de la revisión de los distintos modelos teóricos existentes, de la revisión y aplicación de las últimas teorías sobre el desarrollo de la inteligencia humana, y también del análisis de las distintas investigaciones que se han venido realizando. De forma resumida se diría que el modelo retoma las propuestas de algunos modelos de rendimiento, como fue el modelo de Renzulli, e insiste en la necesaria interacción entre tres núcleos de factores a) capacidad, b) creatividad y c) aplicación a la tarea. No obstante, puntualiza algunos aspectos diferenciales, como es el hecho de distinguir, al menos, siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja y recoger capacidades no intelectuales. También en la aplicación y desarrollo de cada una de estas capacidades reconoce las diferencias en los estilos intelectuales, y las formas de "autogobierno mental", que evidentemente van a hacer funcionar un mismo talento de forma diferente.

Además incorpora en cada uno de estos ámbitos dos tipos de componentes que se han denominado a y b, si bien no corresponden a la idea de Cattell de inteligencia fluida y cristalizada. Son los elementos que podrán definirse como probables y posibles. Los primeros son los que el sujeto va a desarrollar probablemente dadas sus capacidades e incluso su contexto ordinario; el segundo dependería de las oportunidades de enseñanza y de lo que se podría llamar "suerte". Esto lleva a enlazar con el siguiente nivel del modelo que es el contextual; la escuela, la familia y el entorno socio- económico son factores determinantes en el desarrollo del talento.

El último componente del modelo está constituido por los factores de autoconocimiento y autocontrol. Evidentemente, ambos son factores de la personalidad, y de hecho algunos autores incluyen la personalidad como un elemento determinante en la superdotación; no obstante si se revisa la

literatura clásica referida a este tema (Getzels y Jackson, 1962, Wallach y Kogan, 1965), estudios psicométricos realizados con las pruebas Minnesota Multiphasic Personality Inventory y con el Cuestionario de Personalidad de Eysenck (Barron, 1969; Gótz y Gótz, 1979; Rushton: 1990) o estudios biográficos recientes (Gardner: 1993) parece claro que no hay unos factores generales o un "prototipo" de personalidad que pueda predecir la "eminencia", pero sí parece evidente que el autoconocimiento, en el sentido de reconocer nuestras capacidades o "debilidades", y el control de las mismas, son buenos predictores para el desarrollo de la superdotación.

Se podría resumir las aportaciones de este modelo en las siguientes ideas:

- Es un modelo de "coalescencia". Combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa que cuantitativa.
- La "inteligencia" como capacidad general (CI) es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la superioridad.
- Los elementos "posibles" y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.
- La motivación, y algunos factores de la personalidad, condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes.

A propósito, Landau (2003) insiste en que los padres y profesores deben proporcionar al mundo del niño un grado de seguridad y libertad suficiente para que reciba la fuerza emocional que le permita ser consciente de su superdotación y de esta forma "querrá" ser superdotado. Si únicamente se realiza una estimulación intelectual, el niño puede quedar inmaduro y no desarrollar todos los factores necesarios para conseguir la excelencia. La estimulación emocional sin la cognitiva lleva a la frustración intelectual. Sólo un entorno rico en interacciones cognitivas e intelectuales llevan al desarrollo de la capacidad superior.

Estos modelos en esencia, llevan a una clara posición educativa, la capacidad superior no es sólo un aspecto cuantitativo sino también cualitativo, no es ya una cuestión de "ser o no ser", la nueva idea es que no podrá desarrollarse la superdotación si los estudiantes no cuentan además con su propio potencial y con la estimulación oportuna, los medios y los servicios adecuados que les permitan desarrollarse con la cultura y los conocimientos de su tiempo, entre los que sin duda están las Tecnologías de la Comunicación y la Información.



### 2.4.7 Modelo sistémico

Los enfoques teóricos adscritos a este modelo sostienen que en las Altas Capacidades intervienen una complejidad de factores como la familia, escuela, compañeros de aula, la situación económica, las determinaciones políticas, valores, creencias, mitos y tabúes dominantes en un contexto sociocultural, los agentes sociales, entre otros. Uno de los teóricos más reconocidos de este modelo es Tannenbaum (1986), quien señala que es la sociedad la que determina quién debe ser reconocido como "talentoso" y quién no en términos de producción de logros relevantes para concretos y determinados contextos socioculturales. Asimismo apunta que los logros descollantes son determinados por 5 factores (habilidad general, habilidad específica, factores no intelectuales, factores medioambientales y factores de azar). Agrega que de ese modo podemos distinguir entre excedentes de talentos, talentos sobrantes cuota de talentos y talentos anómalos.

Otro enfoque que viene desarrollándose con gran impulso en diferentes latitudes del mundo es el Modelo de Campo Interconductual de J.R. Kantor (1923) quien plantea que las Conductas Humanas Complejas (Talento, Superdotación o Alta Capacidad) es la resultante de la multicausalidad de factores intrínsecos, medioambientales (aspectos socioculturales y psicosociales) y factores históricos en la propia persona y a lo largo de nuestra especie (onto y filogenética). Esta multifactorialidad no es isomórfica, son relevantes y se van modulándose y a lo largo del tiempo y de manera particular entre persona y persona, de uno a otro contexto sociocultural y de una a otro periodo de la historia de la humanidad (Por ejemplo: durante el Renacimiento, las ciencias y las artes recibieron gran importancia y relevancia en su época).

Por consiguiente, cada uno de los modelos mencionados anteriormente, tienen sus oponentes y seguidores; en conclusión, se puede hacer algunas referencias de manera general con relación a lo expuesto anteriormente.

Los modelos simples y complejos de aptitudes, representados en las propuestas de inteligencia factorial de Spearman (1927), Thurstone (1938) y Guilford (1967), conceptualizan la inteligencia como un perfil de aptitudes distintas, en algunos casos relacionadas y en otros independientes (Pérez, 1995).

El aporte de estos modelos dio un nuevo dinamismo a la interpretación de la superdotación, al tiempo que amplió el concepto y la definición. No obstante, planteó algunos nuevos problemas que nunca fueron totalmente resueltos: los puntos "de corte" en cada una de las aptitudes y las posibles interrelaciones. Quizá en el modelo de Thurstone, basado en factores independientes entre sí, este problema fue abordado considerando que la superdotación estaba condicionada por la pertenencia al grupo de percentiles superior al 75 en uno o varios factores, pero en otros modelos como el de Guilford, o en los jerárquicos de Vernon, o Burt por ejemplo, la situación era mucho más compleja. La idea de que la persona superdotada lo es en todas sus aptitudes deja de serlo y ello

favorece el no etiquetado y la aparición del concepto de talento.

Con el tiempo la medida de la inteligencia adopta diversas posturas multifactoriales y se comienza a hablar de aptitudes. A partir de este momento se supone y se constata que un individuo puede tener alta capacidad en una aptitud específica y no en otra; se empieza a separar el superdotado del talentoso, el que se destaca en todos los dominios frente al que se destaca en un área específica. Consideración que aún hoy se mantiene en muchos textos. Superdotación: Se refiere a la dotación, potencial o actual, que caracteriza de forma sobresaliente y prioritaria a ciertos individuos de ambos sexos, generalmente precede de la capacidad intelectual.

Superdotado: Se utiliza para definir a los niños excepcionales que manifiestan estas características:

- Una alta capacidad intelectual y rendimiento
- Alto nivel de creatividad
- Persistencia para permanecer en una tarea hasta que se ha producido una evidencia tangible de su superdotación, que se refleja en un producto (Renzulli: 1977). Cuando se aplica a adultos se hace referencia a los logros, cuando se aplica a niños se hace referencia al potencial (Gardner:1983; Genovard:1990)

Talento: 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 una 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 (Gardner: 1983, 1995).

Respecto a los alumnos superdotados y talentosos, es preciso destacar: primero, el superdotado dispone de una estructura cognitiva y de unas capacidades de procesamiento de la información adaptables a cualquier contenido; mientras que el talentoso presenta una combinación de elementos cognitivos que le hacen especialmente apto para una determinada temática o área del saber.

Segundo, la inmensa mayoría de los alumnos con talento, suelen ser superdotados. Tercero, la superdotación es un fenómeno referido principalmente a la excepcionalidad intelectual, ya que resulta prácticamente imposible un rendimiento excepcional sin una configuración intelectual que la caracteriza. Por el contrario, el talentoso se puede manifestar por las dos vías: la intelectual y por la habilidad encubierta.

Cuarto, la generalidad y especificidad es lo que diferencia la superdotación del talento. La superdotación es la máxima capacidad para procesar la información y actúa de manera independiente de los dominios específicos o de las áreas del conocimiento. Por el contrario, la especificidad es lo característico del

talento, pues siempre hace referencia al conjunto concreto y aptitudes que capacitan para dominar la información en un campo o área del saber concreta (Gardner, 1993, 1995; Genovard y Castello, 1998).

Genialidad. Concepto utilizado en los estudios de Galton. Se utiliza para referirse a la coincidencia de elementos contextuales (circunstancias históricas o sociales), personales (habilidades cognitivas, suerte, motivación y apoyo) y productos (ajustados a las necesidades y la novedad) que hacen que una determinada aportación sea especialmente trascendente para una determinada cultura en un momento histórico. Así pues, la genialidad no depende de las características personales, sino de la concordancia del producto y las circunstancias coyunturales. La configuración de la superdotación y del talento es una causa necesaria, pero no suficiente para hablar de genio (Genovard y Castello, 1998)

Es preciso insistir en que la genialidad no es una propiedad de la persona, aunque en términos populares se diga de alguien que es un genio, sino de la oportunidad de que el producto sea reconocido como genial. Por tanto, la superdotación o talento es garantía de genialidad, ya que ésta depende del lugar y el momento en el que se producen las aportaciones.

Genio. Es un individuo creativo que es capaz de alcanzar expectativas que son novedosas y que además inciden en todas las humanas; es decir, el genio no solo realiza avances excelentes a un área determinada, sino que además trasciende a todas las culturas (Newton o Darwin, porque sus descubrimientos han puesto avances trascendentales universales). El término de genio está referido al individuo cuya obra creativa en una especialidad ejerce una contribución excelente, de manera que en el futuro, individuos que trabajen en esa especialidad tendrán que tenerla como punto de referencia y enfrentarse a las contribuciones hechas por el genio si quieren superarla o transformarla. Cuanto más universal sea la contribución y más difundida por diferentes culturas y épocas, más grande es el genio (Gardner: 1993, 1995).

Precocidad. Es un fenómeno paralelo y esencialmente independiente de la superdotación y del talento. Se refiere a la excepcionalidad evolutiva y, en términos generales, es un mal predictor de la verdadera excepcionalidad intelectual. La precocidad en las primeras etapas del desarrollo evolutivo se valora mediante criterios de rendimiento. Los niños precoces manifiestan conductas que no las han adquirido ni consolidado sus compañeros. Se trata de un proceso evolutivo superior, pero que no se puede justificar por una configuración cognitiva excepcional, hasta que no se consolide completamente el desarrollo. Los elementos de referencia son las conductas y el ritmo o temporalización de la aparición de aquellas que son normales si se ajustan a la media, y excepcionales si son más rápidas o lentas. Pero esta excepcionalidad es evolutiva, no intelectual.

Hay varias razones que aconsejan ser prudentes al utilizar el término de precocidad, dos de ellas son: primera, un niño precoz es capaz de hacer más

cosas que sus compañeros de la misma edad, por tanto podemos decir que dispondrá de más recursos intelectuales que sus compañeros. Pero, no podemos afirmar que esta excepcionalidad se mantendrá de manera indefinida. Hay que esperar hasta que la maduración se complete, al menos la de los procesos básicos, y seguirla muy de cerca para poder hablar de excepcionalidad intelectual. Mientras, solo podremos hablar de excepcionalidad evolutiva, y sospechar, por tanto, una presunta superdotación o talento.

En segundo lugar, la configuración cognitiva de la superdotación y en menor grado la del talento es muy compleja como para presuponer que lo tiene el niño en las primeras etapas. La complejidad requiere un tiempo de construcción. Además, el efecto del ambiente en la concreción de las funciones intelectuales sobre los recursos básicos, hace que sea difícil argumentar una temporalización y secuencia concreta.

Niños más capaces. Son aquellos que demuestran un rendimiento superior, sin ser excepcional, un empeño especial e interés en algún área o tema de la vida académica. (George, 1992, 1997; Eyre, 1997; Teare, 1997)

Creatividad. La creatividad, a pesar de ser un término ligado a la superdotación, se utiliza para referirse a la fluidez y manipulación de un extenso número de ideas; a la flexibilidad o variedad de enfoques diferentes ante las cosas y situaciones; a la originalidad o capacidad de redefinir o de percibir formas distintas a lo habitual; y a la elaboración y capacidad para embellecer los productos.

En general, el individuo creativo es aquél que tiene unas habilidades especiales para utilizar el conocimiento de forma nueva, de manera que dan soluciones inusuales a problemas no convencionales. En cualquier caso, los juicios de originalidad, flexibilidad, fluidez o elaboración sólo pueden ser emitidos por los miembros conocedores del ámbito, aunque ese ámbito pueda ser antiguo o recientemente constituido (Gardner: 1993, 1995).

La creatividad es una característica reservada a los productos que se consideran inicialmente novedosos en una especialidad, que siempre son reconocidos válidos dentro de la comunidad de expertos pertinente los juicios de originalidad o creatividad solo pueden ser establecidos por los miembros del ámbito o área (músicos, pintores, artistas, científicos, etc.)

La prodigiosidad, es una forma extrema del talento en una especialidad concreta (ejemplo, Mozart, en la esfera musical). Cuando la prodigiosidad se manifiesta en edades tempranas se habla de precocidad. Prodigio se aplicaría a un individuo con una precocidad inusual.

Los términos experiencia y pericia, relacionados también con el tema excelencia, la superdotación y el talento serán para referirse al trabajo desempeñado dentro de una especialidad y durante un tiempo. Las dos dimensiones utilizadas para experiencia y pericia son:

- El área específica en la que trabaja
- El tiempo que lleva trabajando en ese campo

Es el tiempo y la dedicación lo que hará que el individuo domine las técnicas y el conocimiento imprescindibles para actuar en los ni más complejos y elevados. Sin embargo, señala Gardner (1995) que experiencia no implica originalidad, dedicación, pasión; la excelencia se entiende como una forma de experiencia técnica. Señala el autor que algunos colegas de Mozart que producían por encargo obras musicales, pudieron ser músicos (compositores) experimentados, sin ser originales.

El experto, es la persona que alcanza rápidamente un nivel alto de competencia dentro de una especialidad independientemente de que sus procedimientos sean o no novedosos.

Por el contrario, se considera creativa a la persona que suele resolver los problemas o elaborar los productos en una especialidad de una manera que en principio es novedosa, pero la condición es que la producción se reconozca adecuada para la especialidad.

Se puede decir que todos los creativos tienen aspectos relacionados con la originalidad, pero no todos los que manifiestan originalidad son creativos. Todos los superdotados y los que tienen un determinado tipo de talento son creativos, pero no todos los creativos son superdotados o con talento. (Genovard, Gotzens y Montané, 1981)

En definitiva, a los alumnos creativos les gusta experimentar cosas mediante la manipulación constante, suelen utilizar diferentes estilos y distintos materiales, son altamente imaginativos, responden de forma inesperada, son capaces de crear ideas originales, les gusta dibujar, etc.

El maestro suele identificar al alumno creativo como aquel que tiene buena predisposición en la expresión artística, sin embargo, no se debería identificar únicamente expresión artística con creatividad, ya que existen otras formas igualmente válidas por medio de las cuales canalizar la potencialidad creativa. El profesor debería tener presente que:

- La creatividad exige capacidad para resolver problemas mediante procedimientos diferentes a los habituales, pero que funcionan
- La creatividad implica facilidad para dar varias soluciones posibles.

Los superdotados desarrollan altos niveles de funcionamiento, como consecuencia, emergen muchos patrones y características únicas. Esto hace que educar a esta clase de individuos no sea fácil. No son un grupo homogéneo. Cuanto más superdotada es una persona, aparece como más única. Sin embargo, hay muchas características frecuentemente encontradas en grupos de individuos superdotados aunque cada individuo tiene su propio

patrón único de características y ninguna persona exhibe todas las características, en toda área.

Haciendo un breve comentario se podría expresar que, en términos generales, los niños y niñas con capacidades excepcionales se han caracterizado tradicionalmente por lo siguiente:

- Tienen un interés profundo y, a veces, apasionado en algún área de investigación intelectual.
- Demuestran iniciativa para seguir proyectos ajenos. Pueden elaborar obvios según su propia elección.
- Manifiestan una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido, aunque posiblemente sólo en actividades extraescolares.
- Muestran independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad.
- Tienden a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento; desean sobresalir.
- Poseen una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales; pueden resultar intolerantes con la debilidad humana.
- Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados.
- Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas. Utilizan el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento para resolver problemas complejos teóricos y prácticos.
- Incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado, que utilizan con una compleja estructura lingüística.
- Comprenden de modo excepcional ideas complejas y/o abstractas.
- Manipulan notablemente símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y/o personas.
- Formulan principios y generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizajes.
- Poseen un comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y/o soluciones.

#### **2.4.8 Las Prácticas Pedagógicas en el aula: El maestro frente al desarrollo integral de las capacidades excepcionales.**

La pregunta central en la educación de un niño con capacidades excepcionales en la escuela común es cómo el maestro se encuentra preparado para asumir y atender de manera oportuna a un estudiante con capacidades excepcionales, entendiendo además que por sus características, dicha población presenta de una u otra manera una necesidad educativa. Qué se debe hacer desde los procesos pedagógicos?

Cuando se habla de la "escuela", se hace referencia al espacio, tiempo, lugar, historia, vida, donde acuden las personas para ser educadas y ser capaces de

seguir aprendiendo a lo largo de su vida. En este sentido, hay que distinguir que existen varias concepciones sobre ella, que van de las más utópicas hasta las realistas, es por ello que se dará un pequeño vistazo a las comunes.

Según la herencia clásica, el saber por tanto la escuela, son en sí mismo factores de emancipación, liberación y promoción humana, y con reza en todos los contratos sociales y constituciones, la institución escolar será la encargada de la distribución de los saberes equitativamente, por encima de las diferencias sociales, sexuales, étnicas, etc. Contribuyendo a la extinción de las desigualdades y privilegios.

La escuela tiene el fin de proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes que preparen a las personas para asumir responsablemente las tareas de la participación social, les permitan aprender por cuenta propia y tener flexibilidad para adaptarse a un mundo en permanente transformación que garantice la atención a las necesidades de diferentes grupos en diversos espacios y situaciones, que sea incluyente. Es decir, una educación que propicie la equidad, independientemente del medio en que vivan.

La influencia de la escuela es necesaria porque infunde un progreso autónomo al educando, quien va tendiendo al propio desarrollo. Así, tanto la ayuda desde fuera, como el desarrollo interior de nuestras propias capacidades y la superación de nuestras limitaciones. Es decir, es una posición idealista de lo que debe ser la escuela, pues refiere un espacio donde se preparan personas para ser incorporadas a la sociedad, a la cultura, pero al mismo tiempo educados en valores como el respeto, ciudadanía y democracia.

Pero la pregunta: ¿Todos los estudiantes son iguales en todas las escuelas y todas las escuelas son iguales para todos los estudiantes? .Evidentemente no, porque las escuelas juegan un papel primordial en la reproducción de privilegios culturales se ven claramente las diferencias naturales sobre las cuales descansan los fallos selectivos y discriminatorios de esta institución.

Para Pierre Bourdieu la escuela es: Una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por tanto, de las formas de conciencia y representación ideológica que le dan legitimidad. (Bourdieu, 2002, p. 98)

En realidad, la escuela es más que un espacio de formación de personas para ser educados y ser capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Pues en ella suceden representaciones de una forma de vida social donde siempre están implícitas relaciones de poder y de prácticas sociales que privilegian el conocimiento en proporción a una visión del pasado, del presente o del futuro.

Para Giroux (1984) las escuelas inculcan histórica y actualmente una idea profesional meritocrática, racionalizando la industria del conocimiento por niveles de clase social; reproducen la desigualdad, el racismo, sexismo, y fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante la enfatización en la competitividad, androcentrismo, el logocentrismo y el etnocentrismo cultural.

Es porque, la escuela debe ser considerada como una arena política cultural, porque el aprendizaje no es un proceso neutral o transparente, más bien, es un proceso cultural e histórico en el que los grupos selectos son posicionados mediante relaciones asimétricas de poder que reproducen principios, valores y privilegios.

Es por eso, que la naturaleza de las prácticas pedagógicas: realizadas en la escuela, como institución de la vida cultural, basan su trabajo en el ejercicio del poder simbólico y por lo tanto en el poder de la violencia simbólica que juega un papel central en la legitimación de las relaciones sociales.

El poder de la violencia simbólica, ejercido en la educación es a través de toda práctica pedagógica, al igual que cualquier otro poder simbólico, pues logra imponerse con legitimidad en las significaciones, los sentidos y valores que se asignan a los hechos y rasgos característicos de todo orden sociocultural, velando las relaciones de fuerza de dicho orden.

Así, toda práctica pedagógica ejerce alguna forma de violencia simbólica, al lograr con su poder arbitrario la imposición de un arbitrio cultural, es decir, conquistar el reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima. Pero, para que la práctica pedagógica sea eficaz, esta doble arbitrariedad debe mantenerse oculta no puede transparentarse en los agentes que participan de la comunicación pedagógica, así mismo, ni la manera arbitraria de imposición ni los contenidos arbitrario que se inculcan pueden aparecer completamente explicitados.

Además, toda práctica pedagógica, como relaciones simbólicas de poder, es una relación de comunicación, que se ejerce a través del lenguaje, y como tal, no descansa en el monopolio de la fuerza. Se trata de una comunicación entre emisor y receptor (docente-alumno) que en ningún caso es simétrica. Al contrario de lo que se piensa el sentido común, lo que se transmite en la relación de aprendizaje no es sólo información, pues incluye lenguaje y se hace necesario el reconocimiento de la legitimidad de la emisor y de los receptores; en otros términos, es necesaria autoridad pedagógica del emisor (docente), que en cualquier circunstancia condiciona la recepción de la información transformándola en reproducción de la formación.

El contenido de la información en el mensaje no se agota en la comunicación, pues generalmente la comunicación pedagógica se mantiene, aunque la información transmitida tiende a desaparecer. Este carácter de la relación pedagógica y el sello que le imprime la autoridad del profesor, se hacen patente en la práctica pedagógica que se vive en el aula día a día. Por lo tanto, la escuela es también un lugar de mediación, oposición y donde surgen nuevas posibilidades que tienen muy en cuenta la producción de saber, concepciones, identidades sociales y valores. En último caso, si se trata de ver que la escuela tiene la oportunidad de ampliar las capacidades humanas de los alumnos y otras que desarrollen la capacidad de vivir y orientarse en una democracia



diversa.

Giroux (1984) en sus escritos confiere a la escuela un papel importante en la formación de una ciudadanía crítica, que a través de un nuevo discurso establezca la diferencia cultural que luce para recuperar la vida pública democrática.

La ciudadanía aparece directamente vinculada al eje de la inclusión-exclusión. Y además de las condiciones objetivas que la soportan (instituciones, políticas y normas) tiene un componente afectivo importante que se expresa en "*nuevas sensibilidades*" (Barbero, 1998), que reorganizan los saberes tradicionales en un contexto de incertidumbre para ponerlos a funcionar, a veces con un sentido pragmático, a veces crítico, con el objeto de ganar espacios de inclusión y participación. (Reguillo, 2000, p. 1)

¿Cómo educar a los estudiantes para que crean que, de hecho, la escuela tiene que ser la primera línea de defensa de las cuestiones de diversidad, equidad, justicia y libertad? La respuesta debe tener una base fundada en la libertad y el aprendizaje crítico, porque si la escuela y los profesores no sientan las bases de la libertad, tendrán que aprender y enseñar a optar, es decir, tendrán que aprender a practicar lo que podemos denominar pedagogía del riesgo. Los estudiantes tendrán que ser educados para que amplíen la base cultural pública y crítica de la sociedad para que se pueda hacer alianzas que ocupen de cuestiones fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Esto es, los estudiantes deben hablar, hacer ruido, enzarzarse en diálogos a voces y se abrirse a distintas lenguas y puntos de vista. Y por último, una mayor diversidad en la práctica pedagógica en las que los alumnos aprendan a tomar postura, debatir y esforzarse colectivamente para convertirse en sujetos de la historia.

Por lo tanto, la práctica pedagogía debe convertirse en un espacio de participación de profesores y estudiantes, el primero siendo capaz de reconocerse a sí mismo en un lenguaje desmitificador, de manera que pueda descubrir que toda tarea educativa es también una tarea política. En segundo lugar, los profesores han de verse como agentes de una especie de futuro distinto, más orientado a crear que a destruir las posibilidades de inclusión.

Los profesores necesitan un discurso crítico y un lenguaje de posibilidades; necesitan ser capaces, de alguna manera, de interrogarse sobre el carácter de lo que hacen, pero también necesitan ver más allá del horizonte de lo posible.

Hablar del maestro es complejo, pues, existen de todo tipo, desde los que se entregan en cuerpo, corazón y alma, hasta los que tienen un poder de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma del estudiante, sobre su imagen de sí, y pueden infligir en un traumatismo terrible.

Pero, ¿quién es el maestro? es un ser dotado de autoridad pedagógica y, por lo tanto, de capacidad de reproducir los principios de orden cultural dominante y

dominado, es también, toda instancia educativa que realiza un trabajo pedagógico. Este debe entenderse como el trabajo propio de inculcación progresiva de los elementos y prácticas de la herencia cultural, capaz de producir una formación larga y duradera a través de la escuela.

El profesor inculca de manera intensa comportamientos, actividades y saberes en condiciones lógicas expresadas en sus prácticas pedagógicas, sin apelar explícitamente a normas, reglas o códigos. Es por ello, que el docente es precisamente un producto del trabajo pedagógico socialmente determinado de toda actividad educativa, difusa e institucional, que tiene por objeto hacer interiorizar modelos, significaciones y en general, las condiciones sociales existente para formar lo que se llama personalidad.

La inculcación que realiza toda acción pedagógica es generadora, no sólo de información sino de personalidades sociales. Ya se ha hablado de la realidad en la escuela a través de su función social y cuyo ejecutor es el profesor, evidentemente son claros sus resultados. Pero quizás, el único que puede hacer algo para remediar la situación es él. La pregunta es ¿Cómo?

La respuesta es simple educando estudiantes con una sólida formación de ciudadanía crítica que lucha para recuperar la vida pública democrática. No es sólo hablar de valor cívico del modo indicativo, supone también, sostener que cualquiera que sea educado críticamente se dará siempre cuenta de que todo acto de lucha por la democracia supone un riesgo. No se puede pensar simplemente en quedarnos a salvo, tranquilos, seguros y cómodos. La educación crítica requiere que profesores en conjunto con sus estudiantes, estén siempre en la brecha, y que caigan en la cuenta de que, en cierto sentido fundamental, se producen consecuencias que exigen pagar un precio muy alto. Después de todo, la lucha por la justicia y los principios democráticos siempre implica arriesgarse.

Pero ¿qué es lo que tiene que hacer? En primer lugar, reconstruir el concepto de maestro como trabajador cultural, es decir, persona que trabaja en los distintos lugares en los que confluyen el conocimiento, el poder y la autoridad. Tal reconocimiento ayuda a reformular el carácter y el objetivo de la práctica pedagógica. En este sentido, la pedagogía se convierte en una actividad cívica que surge de la necesidad de ampliar las condiciones de la actuación democrática humana y para extender las formas sociales que amplían las capacidades humanas críticas para eliminar la violencia material y simbólica de la sociedad, en vez de cerrarlas.

Por eso, es de suma importancia que el profesor rompa la división entre pensamiento y acción que caracteriza la forma tan rígida la organización de escuelas y el currículo. Esta división de trabajo ha formado parte durante mucho tiempo de una tradición instrumentalista que define el trabajo docente, y que sostiene que los profesores no deben ejercer presiones utilizando su capacidad para pensar, limitándose a realizar o ejecutar las labores predeterminadas por el estado u otras instancias. Es la pedagogía del

servilismo la que subordina la capacidad de los profesores al imperativo estricto de realizar los sueños y perspectivas de otros. (Giroux, 1998)

En segundo lugar, no se puede hablar de que los profesores lleguen a controlar de algún modo la producción del conocimiento salvo que se ocupen también de las condiciones históricas y estructurales en las que han trabajado y luchado. Aunque este factor no siempre es alcanzable debido a la carga de trabajo o en algunos casos no es posible transformar ciertas condiciones de trabajo.

En tercer lugar, es muy importante, no situar simplemente a los profesores en un solo espacio, o sea, en el aula. Porque los profesores son también trabajadores culturales que necesitan estar en contacto con otros educadores de muchos lugares para ampliar el sentido y los lugares en los que se pone en práctica la pedagogía.

Esto les brinda la oportunidad de establecer vínculos, ver las conexiones entre su trabajo y el de otros trabajadores de la cultura, y desarrollar movimientos sociales que puedan oponerse a los métodos de aprendizaje opresivo y dominante.

En el mundo postmoderno, es esencial que los educadores adopten una postura que permita vincular los compromisos sociales con la acción pública, de manera que sirvan de ejemplo a sus alumnos respecto a lo que significa ser un "intelectual público". El intelectual público aborda el mundo de manera que pueda ocuparse con la mayor seriedad de sus problemas más acuciantes. De este modo, la cuestión del aprendizaje se vincula a formas de activismo que realzan las posibilidades de vida democrática.

Más específicamente, esto significa dar a los profesores, estudiantes y comunidades el control de las condiciones para la producción del conocimiento, utilizar los recursos culturales que los estudiantes aportan a la escuela sin dejarlos como meros objetos de consideración romántica, unir las formas de representación y los contenidos de la enseñanza con el desarrollo de los conocimientos que han hecho posible la revolución electrónica del mundo postmoderno; significa también hacer que las escuelas resulten seguras para los estudiantes, de modo que puedan permitirse correr riesgos, hablar, participar abordar y poner en duda la forma de construir el conocimiento y con qué propósitos, y situarse así ellos mismos más como agentes que como objetos de conocimiento y poder.

Por lo general, el discurso de los profesores no tiene nada que ver con la vida pública. El lenguaje que suelen aprender es el de las metodologías, la dirección científica, el profesionalismo. Es por ello apremiante, que ofrezca muchas más cosas, como, por ejemplo, distintos lenguajes políticos. Tienen que ser capaces de reconocerse a sí mismos en un lenguaje desmitificador, de manera que puedan descubrir que toda tarea educativa es también una tarea política. En segundo lugar, los profesores tiene que verse como agentes de una especie de

futuro distinto, más orientado a crear que a destruir las posibilidades de justicia social. En tercer lugar, creo que necesitan reconocer que no se puede ser un intelectual público fuera de la política de representación. La conducta, experiencia y práctica del docente carecen de relieve y no pueden comprenderse aparte de la representación.

Sólo a través de los lenguajes que se utiliza, para representarnos e imaginarnos a nosotros mismos y las actividades que realizamos podemos llegar a comprender cómo somos, responsabilizarnos de nuestros actos y entrar en diálogo con los otros. Toda la pedagogía participa en las negociaciones y traducciones que se llevan a cabo en medio de diferentes luchas sociales, políticas y culturales. En estos procesos es fundamental el problema de la elaboración de un lenguaje crítico que reconozca su propia parcialidad, sus condiciones de existencia, historicidad y referentes éticos.

En este sentido, es de vital importancia rescatar el capital cultural heredado, porque juega un papel decisivo en la desigualdad de distribución de beneficios escolares, las acciones educativas formalizan y explicitan principios que operan en la práctica y de los cuales el maestro ya tiene dominio previo, gracias a su praxis.

Los esquemas de valoración, los sistemas simbólicos, y en general, la lógica del orden sociocultural, varía del grupo y clase social del cual provenga, y se expresa como disposiciones (concepciones, categorías de pensamiento, actitudes, aspiraciones, entre otras) que le permiten determinada trayectoria escolar exitosa o deficiente. Desde aquí el maestro, construye todo un saber pedagógico, que le permite responder a unos principios, paradigmas que le hacen pensar y actuar, en éste caso hacia la población denominada "*con capacidades excepcionales*".

En esa medida el aprendizaje en la escuela se encuentra precedido por la transmisión e inculcación de esquemas y estructuras de conocimiento, de concepciones, de percepción y valoración, en pocas palabras no hay igualdad de oportunidades frente a la escuela como primer inicio.

Bourdieu (1998), sostiene que cada clase o grupo social tiene una apropiación distinta del lenguaje, por lo que su codificación produce efectos escolares diferentes. El habitus lingüístico, es decir, las competencias y habilidades del uso de la lengua son un segmento importante del capital cultural heredado. La escuela tiende a valorar y legitimar el lenguaje de las clases dominantes (cultas) generando inequidades académicas evidentes.

Cuando esa pedagogía primaria es transferida al aula a través del lenguaje y comienza la práctica escolar a través de un sistema de interacción como la clase, el proceso inicia con observar al docente como entorno nuestro (lo cual implica que también seamos observados como entorno de nuestro docente); pero lo que observamos son gestos, lenguaje, indicaciones, actitudes, concepciones, exteriorizaciones sociales, no pedazos de la conciencia.

Muchos estudiantes, en éste caso con capacidades excepcionales, se encuentran en escuelas públicas con docentes *“con una formación profesional débil en éste campo, poco críticos ante el sistema social y sin una posición abierta ante las necesidades educativas”*.

Dicha situación es asimilada por el estudiante con una completa frustración por su situación inicial, posteriormente su confrontación con un sistema educativo totalmente tradicional y excluyente, donde no existe una interacción real docente-alumno, sólo se trata de un monólogo encabezado por el docente, el alumno asume su papel pasivo, no criticándolo debido a la tradición cultural heredada. Así, aprendieron aceptar ser víctimas, a camuflarse para pasar desapercibido ó lo mas triste a desertar del sistema escolar.

La poca estructura cognitiva traslada por el docente no le permiten dimensionar los concepto que le son intentados transmitir, y mucho menos criticarlos. Las habilidades aprendidas son deficientes reproducciones de los malos sistemas escolares llevados a la práctica pedagógica en el aula. Carentes de sentido y aplicación a la vida real de los estudiantes al momento de ser aprendidos.

Esa sensación del alumno de no encontrar en el aula un conocimiento acorde a su experiencia vivida lo hace aislado, abstracto, es un discurso congruente con otra persona, pero no con él. En este sentido, sus voces son desconfiadas y deslegitimizadas por no pertenecer a la acción cultural promovida por la escuela. Es por ello, que su lucha diaria se hace en razón a tratar de reconciliar esa disyuntiva entre la existencia de lo vivido, las barreras ideológicas y las líneas prefijadas por la práctica docente y social propia de la vida en el aula.

La instrucción en el aula es un conocimiento cosificado dado de forma lineal y relativamente no problematizado y que coloca al estudiante en rol de receptor pasivo. Es por ello, que la instrucción en el aula debe ser comprendida desde la teoría de la ideología reformulada, que problematice el aula como punto de unión para la construcción del otro, en el que las diferencias: educativas, intelectuales, sensoriales, raciales, sexuales... se entrelacen con fuerza.

Por lo tanto, el profesor como eje de la enseñanza en el aula debe establecer esta reconciliación entre conocimientos y llevarlos más allá de ello. Esto significa que la escuela debe dar respuesta a las condiciones sociales que capacitan o incapacitan a los estudiantes para aprender. Significa que los estudiantes necesitan oportunidades de ejercitar el poder, definir ciertos aspectos de su currículo, controlar ciertas condiciones del aprendizaje, y que se les permita correr riesgos, comprometerse en sistemas de autocrítica y crítica social sin miedo al castigo. Necesitan tener oportunidad de hablar y sentirse responsables de lo que dicen. Pero los estudiantes necesitan algo más que aprender a hablar, escribir y afirmar sus propias historias, necesitan aprender también a mantenerse en el límite de la trasgresión, para aprender diferentes lenguajes, desarrollar sus identidades y moverse en las fronteras de

las diferencias culturales, para que así puedan expandir las condiciones de su propia comprensión de las diferencias, como fundamento de una vida pública democrática.

Tratando de convertir a nuestro alumno más crítico, reflexivo y conscientes de su necesidad educativa y situación social. Teniendo como directriz la libertad consciente del alumno en el aula. Pero para que ello suceda, las escuelas tienen que convertirse en espacios seguros para los estudiantes.

Una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de los alumnos con capacidades excepcionales ha sido una situación donde la mayoría de los sistemas educativos no ha dado respuesta a las características, necesidades e intereses de la presente población.

Hoy se reconoce en nuestro país como derecho a la educación a estos alumnos dentro de la atención a la diversidad en una escuela comprensiva e inclusora. La preocupación por el serio descuido de los alumnos superdotados en los pasados años y el fallo persistente en proporcionarles oportunidades educativas apropiadas, deben ser subsanados con un compromiso con los derechos de todos los niños a recibir una educación estructurada para adecuarse a sus necesidades y para desarrollar enteramente su potencial de crecimiento de la inteligencia y destrezas. (Whiemore, 1988)

Con mayor razón, se necesita de un nuevo modelo de escuela: una escuela de calidad. A este respecto Wilson (1992) afirma que la calidad de la enseñanza consiste en planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden.

Según lo expuesto en esta definición, cabe señalar como rasgos caracterizadores de una escuela de calidad:

- Atender a la diversidad ofreciendo a cada alumno y alumna el currículo que mejor responda a su desarrollo y progreso. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje nos encontramos con alumnos y alumnas diferentes, Tannenbaum, en cuanto a ello, acusa a la escuela de apoyarse excesivamente en la igualdad, olvidándose de las reales diferencias humanas; por tanto, no se debe obviar aquellos alumnos y alumnas capaces de aprender rápidamente, de transferir conocimientos adquiridos de una materia a otra relacionando los conceptos con gran facilidad, e incluso de utilizar lo aprendido de forma diferente y creativa; mientras que otros, por el contrario, al no poseer iguales potenciales, necesitan, no sólo más tiempo, sino también incrementar en repeticiones el proceso de enseñanza para afianzar el aprendizaje. Indiscutiblemente, los alumnos y alumnas superdotados, dadas sus peculiares características y potencialidades, necesitan, en consecuencia, la atención educativa adecuada en función de sus necesidades por formar parte de la diversidad.
- Planificar el currículo con rigor, de forma que responda al qué, cómo y

cuándo enseñar, y al qué, cómo y cuándo evaluar. Para esta planificación es imprescindible, por una parte, conocer tanto las características del alumnado, como sus estilos, estrategias y tiempos de aprendizaje; y de otra parte, la correcta distribución y organización de las diferentes áreas y metodologías dentro de un currículo global que evite reiteraciones innecesarias, siempre, dentro del marco de una coordinación eficaz del profesorado responsable de la toma de decisiones de los distintos niveles de enseñanza.

La formación del profesorado, el perfil deseable del profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla (MAC, 1989), capaz de ofrecer la enseñanza apropiada que demandan los alumnos y alumnas que nos ocupan.

El derecho a la educación, como derecho público subjetivo, se reconoce hoy en la Constitución Colombiana de 1991, derecho cuyo reconocimiento real, en nuestro sistema educativo, ha visto su evolución en el ámbito de los alumnos y alumnas con capacidades excepcionales, resultado de la trayectoria de los grandes esfuerzos sociales y de los importantes cambios políticos acontecidos durante los últimos años.

Desde este marco legal, hablar de respuesta educativa adecuada para la atención de los estudiantes con capacidades excepcionales, supone, necesariamente, tener en cuenta la figura del maestro como agente que interactúa entre la enseñanza, el currículum y la escuela.

Para Blat y Marín (1980, p. 89) el *“profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura”*.

Comúnmente, se reconoce a los profesores como aquellas personas cuya actividad laboral es la Enseñanza o Docencia. Por tanto, uno de los elementos que caracterizaría al profesor es la actividad de la enseñanza, la función docente como tarea intencional (Marcelo,1990). Continúa este autor precisando que «la intencionalidad aparece como una característica específica de la enseñanza, que la diferencia de otras actividades comunicativas. Siempre que se enseña existe la intención de comunicar algo (contenido cultural) a alguien para que éste lo aprenda. Años anteriores, González Soto (1989) en este sentido señalaba que la enseñanza es la acción que se lleva a cabo intencional y sistemáticamente para el logro de aprendizaje.

En síntesis, el profesor tiene como función, la formación; su espacio de intervención es el currículo; y su contexto de acción es la escuela. A esto hace referencia Escudero (1990, p. 56) cuando plantea que *“lo organizativo y lo pedagógico son dos dimensiones que, aunque separables a efectos analíticos, no deben serlo desde perspectivas educativas preocupadas por elaborar un*

*discurso que aspire a clarificar y orientar la acción educativa”.*

Ante estas consideraciones, como argumentos genéricos básicos para todo proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental dotar de formación al profesorado, entendiendo por formación todo *“proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades”* (Ferry, 1983), con el fin de optimizar su tarea educativa, en función de la competencia profesional que nuevos planteamientos socio-políticos, contextos socio-culturales y referencias legislativas determinen.

Según dice Coriat (1990) en la escuela, la casi totalidad de los esfuerzos están dirigidos a la aceptación ciega de las ideas del sistema transmitido por los libros y nada o casi nada se deja a la expresión original y personal. A los niños, la expresión creadora les permite, en cualquier campo, un equilibrio frente a la repetición machacona y la asimilación de los conocimientos

Desde el contexto educativo, dos son los elementos clave en nuestras escuelas que parecen garantizar la correcta actuación con los niños con capacidades excepcionales. Por una parte, la aceptación e inclusión de estos alumnos, de una manera real, al sistema educativo. Lo que implica, promover y coordinar las estrategias educativas adecuadas para atenderlos dentro del marco teórico de la atención a la diversidad promulgada por la constitución.

La preparación y formación específica del profesorado, en todos aquellos aspectos relacionados con las capacidades excepcionales y su atención educativa, cobra especial relevancia cuando se trata de conocer si se está atendiendo de manera pertinente a dicha población.

En relación con este último aspecto, distintos estudios, como los desarrollados por Hansen y Feldhusen (1994), hacen referencia a las diferencias encontradas en el tipo de estrategias empleadas entre los profesores que han recibido formación, y aquellos que no tuvieron esta oportunidad.

Desde todo punto de vista todas esas acciones deben asumirse desde un modelo de atención flexible y humano el cual se determine cuál debe ser el objetivo del sistema educativo. La base ideológica que determina estas necesidades es la convicción de que una escuela de calidad será aquella que busque, no sólo el rendimiento más satisfactorio de todo su alumnado (en función de sus potencialidades), sino la mayor autonomía, y la mayor eficacia en el establecimiento de las bases para una mejor calidad de vida y, la asunción de que la atención a la diversidad es la defensa inquebrantable del derecho para todos. Excelencia e igualdad de oportunidades van íntimamente unidas. (Jiménez Fernández, 2002)

Los niños y niñas excepcionales topan con un contexto no ajustado a sus necesidades (Genovard y Castelló, 1990). Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa y respondiese de modo individualizado a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema educativo



(Tourón y Reyero, 2002).

La educación tradicional se basa en la transmisión de contenidos y supone que el sujeto poseerá las habilidades para aplicar esos contenidos en otras esferas, o sea la capacidad de generalizar el aprendizaje. El material de aprendizaje contiene como objetivos a transmitir: información y reglas de operación. La capacidad de comprensión y las habilidades necesarias para trabajar con esa información o con esas reglas se dan por supuestas.

Centrándonos en el caso concreto de los alumnos con capacidades excepcionales, este modelo de actuación choca radicalmente con su estilo de aprendizaje, más autónomo e independiente, crítico, motivado, persistente y creativo (Jiménez Fernández, 2002) produciendo en numerosos casos desmotivación y rechazo escolar.

Ante esta situación, se requiere de la utilización de diferentes principios pedagógicos y estrategias, tanto curriculares como organizativas o de colaboración con otros agentes educativos, para promover la consecución de cualquier proceso de enseñabilidad y educabilidad : ofrecer al alumnado con capacidades excepcionales la respuesta educativa necesaria, a través del diseño de programas adaptados a las necesidades propias de cada alumno y que, por tanto, no sólo tengan en cuenta al alumno medio, sino también a este alumnado que es excepcionalmente capaz de aprender con mayor profundidad, rapidez y extensión que sus compañeros (Wallace:1983). Se pretende por lo tanto, optimizar las posibilidades de los estudiantes, en el sentido de materializar su potencial, como solventar posibles problemas asociados. (Genovard y Castelló, 1990)

Ahora bien, la respuesta educativa que se ha ofrecido y se ofrece al alumno que se caracteriza por tener una capacidad excepcional, ha sido ofrecer "*más de lo mismo*". El problema de esta medida es que contraviene totalmente una de las características de este alumnado: su fobia a las reiteraciones innecesarias. Les desmotiva y les frena en su precocidad.

Frente a esto proponemos que el acabar pronto y bien su trabajo le dé la oportunidad de, planificando su propio proceso enseñanza-aprendizaje y desde postulados metodológicos de respeto y defensa de la propia autonomía, acceder a otras formas de aprendizaje (biblioteca, informática, laboratorio, experimentos, encuestas, lecturas individuales, trabajos creativos...).

Posibilitar la participación del alumno en la planificación educativa, algo en lo que muchos alumnos sobredotados están interesados (Freeman, 1988). Bajo éste aspecto, la figura del profesor juega un papel fundamental.

Las acciones educativas que no sean coherentes al nivel de capacidad de los estudiantes, provocan que la situación de rendimiento que el alumno o alumna da, sea suficiente pero no totalmente satisfactoria. Es necesario ofrecerle retos adecuados si se quiere que sus capacidades se desarrollen.

En este sentido, sin privar al estudiante de la posibilidad de compartir y aprender a convivir en la diversidad intelectual que supone el entorno de una educación inclusora; que por otra parte es la diversidad que va a encontrar a lo largo de su vida en su entorno (El bosque sería muy triste si sólo cantaran los pájaros que mejor lo hacen, Rabindranath Tagore), se debe ofrecer la posibilidad de generar espacios significativos de aprendizaje, permitiendo así la accesibilidad suficiente para permitir un desarrollo integral que responda no sólo al desarrollo académico, sino que favorezca además la posibilidad de ser feliz en ambientes “normalizados”; es aquí entonces donde el maestro se convierte en un verdadero facilitador y mediador de los procesos educativos, cuya misión se concrete en favorecer a través de su praxis pedagógica, la organización escolar, concretada desde la filosofía hacia una escuela inclusiva.

Como se ha venido insistiendo en capítulos anteriores, se debe partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado con capacidades excepcionales y la necesidad de que el sistema educativo sea capaz de dar respuesta a esta diversidad desde la perspectiva de una atención a las necesidades de cada alumno o alumna, reflejada desde el aporte de todos los agentes implicados en su educación.

El alumno o alumna sobredotado (como todo alumno o alumna, por otra parte) posee una capacidad de aprendizaje potencial que la escuela debe materializar ofreciéndole las oportunidades de desarrollar sus habilidades y competencias, ofreciéndoles oportunidades para la adquisición de los procesos de pensamiento que les permitan adquirir paulatinamente la autonomía que finalmente les conduzca al éxito escolar.

En el fondo, el maestro puede proyectar errores, falsas concepciones, miedos... que se pueden modificar siempre que el optimismo pedagógico sea la contraseña del educador o educadora en su intención de provocar el sentimiento positivo del alumnado. Hacer posible esta comprensión, será el regalo impagable que el profesor o profesora entregue a su alumnado. Éste deberá motivar a los alumnos y alumnas, analizar sus representaciones, ponerse en su lugar, alimentar sus procesos cognitivos, responder sus representaciones, estimular la reflexión y los procesos metacognitivos.

A su vez, el maestro que forma ve reflejado en sus alumnos el aporte y dimensiona sus resultados a su esfuerzo cuando el profesor atribuye a su enseñanza buena parte de los progresos de sus alumnos; los alumnos mejoran sus habilidades comunicativas cuando su profesor cultiva la tolerancia y el diálogo en clase; los alumnos aprenden más significativamente cuando su profesor establece explícitamente relaciones sustanciales y significativas entre los conocimientos que explica y la metodología que emplea para hacerlo; en definitiva, los alumnos emplean estrategias para aprender cuando su profesor demuestra ser estratégico para enseñar. (Monereo y Castelló,1997)

Por ello, la educación en general, en casa, en los preescolares, las escuelas,

las universidades, necesita hacer los ajustes necesarios de actitud y metodología para crear ambientes que favorezcan el desarrollo de las diferentes habilidades. Tras las aportaciones hechas tanto por Gardner (1983, 1993, 1995), como por otros autores, que ya se ha mencionado La escuela, a menudo, prepara al alumnado para que trate con problemas que, en muchos aspectos, no se van a parecer en nada a los que se enfrentarán cuando sean mayores.

En definitiva, la formación del profesor en el conocimiento de las capacidades excepcionales, contribuirá positivamente a que la escuela comprensiva e inclusora dé la respuesta educativa al derecho que asiste a los alumnos superdotados para recibir una educación acorde a su circunstancia personal y adaptada a sus necesidades.

Este es el modelo de escuela a la que todos aspiramos, y que el sistema educativo, paralelamente, tiene la obligación de ofrecer, evitando con ello lo que afirma Coriat (1990, p. 57) *“cuando a los superdotados no les presta asistencia ni los toma a su cargo un organismo capaz de ayudarlos en sus esfuerzos de aprendizaje, su nivel intelectual, si no constituye un quebranto legal, al menos los pone en situaciones frustrantes y problemáticas”*.

Ante estas consideraciones, como argumentos genéricos básicos para todo proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental dotar de formación al profesorado, entendiendo por formación todo *proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades* (Ferry, 1983), con el fin de optimizar su tarea educativa, en función de la competencia profesional que nuevos planteamientos socio-políticos, contextos socio-culturales y referencias legislativas determinen.

### **3. RUTA METODOLOGICA**

#### **3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

En el caso específico de la presente investigación se tienen en cuenta dos factores para determinar el tipo de investigación. En primer lugar, el conocimiento actual del tema, que en este caso particular indica la revisión de literatura al respecto, la existencia de teorías que se aplican al problema de investigación. En segundo lugar, el enfoque que se pretendió dar a la misma, el cual, según su profundidad y objetivo, es de tipo comprensivo. Este tipo de investigación, de acuerdo a lo que plantea Barrantes (2000, p. 64) *“busca explicar lo que se observa y las relaciones que se dan en dicho proceso... para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en su dinámica”*.

De acuerdo a su dimensión temporal, es descriptiva etnográfica, ya que se enfoca en estudiar algo que sucede actualmente, *“... en el momento de realizar la investigación”*, tal y como indica Barrantes (2000, p.66). La investigación cualitativa es, por su misma naturaleza, reflexiva, considerando el conocimiento como resultado de una interacción entre el sujeto y sus intereses, valores y creencias etc.

Desde las perspectivas anteriores, la presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo ya que busca que el conocimiento tácito se explicita de manera espontánea; que la comprensión de algo se ubique en un contexto significativo; desde lo histórico, político, pedagógico y personal. Desde esta perspectiva, la metodología se acerca a un análisis cultural (Tedlock, 2003) porque se busca describir cómo piensa el sujeto (maestro) dentro de un contexto cultural específico sobre las capacidades excepcionales; se busca la consideración de la experiencia personal del sujeto en el análisis, y se reconoce la relatividad de esa experiencia en relación a tiempo y contexto.

#### **3.2 UNIDAD DE ANALISIS Y UNIDAD DE TRABAJO**

La unidad de análisis corresponde a la intencionalidad del presente estudio de indagar sobre las concepciones poseen los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de Manizales frente a las capacidades excepcionales.

La unidad de trabajo estuvo conformada por 8 maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de básica media, quienes tienen vínculo con un estudiante con capacidades excepcionales.

En el siguiente cuadro se ilustra el sexo de los docentes ( 7 hombres y una mujer), su formación, los años de servicio como docentes y los rangos de edad en que se suscriben cada uno de ellos.

HOMBRES 7	MUJERES 1	FORMACIÓN	AÑOS DE SERVICIO	EDAD
	1	Licenciada en Pedagogía Reeducativa	23	Mas de 41 años
1		Ingeniero Electrónico	5	21 Y 30 años
1		Especialista en Educación Personalizada	33	Mas de 41 años
1		Magister en Ingles	13	31 y 40 años
1		Licenciado en Biología y Química	30	Mas de 41 años
1		Doctor en Educación	5	Mas de 41 años
1		Licenciado en Ciencias Sociales	14	Mas de 41 años
1		Especialista en Biología y Química	24	Mas de 41 años

### 3.3 DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN DONDE SE REALIZÓ EL ESTUDIO

El CASD de Manizales fue creado por el Ministerio de Educación Nacional mediante Decreto 327 de febrero de 1979, con carácter de Unidad Especial, para cumplir funciones muy específicas encaminadas al desarrollo de programas, perfeccionamiento y especialización académica, y diversos servicios educativos en Ciencia, Tecnología e Investigación dentro de criterios de modernidad, desarrollo social y crecimiento económico regional.

Sus planes de estudio constituyen una estrategia de diversificación de la Educación Media Vocacional para brindar a los colegios públicos adscritos al CASD la oportunidad de preparar a sus educandos en las competencias que cualifiquen su perfil para ingresar a la educación superior o vincularse al mercado laboral.

Mediante Resolución 02992 del 2 de octubre de 2002, expedida por la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas, el CASD se fusionó con el Colegio Marco Fidel Suárez. Los establecimientos fusionados conformaron una Institución Educativa, con unidad administrativa y de recursos, orientada por un solo PEI, con un solo Rector, un solo Gobierno Escolar y un solo Fondo de Servicios Educativos y cuya razón social es: Centro Auxiliar de Servicios Docentes CASD Mercedes Ábrego y con los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media.

La Institución Educativa conformada con el nombre de Centro Auxiliar de Servicios Docentes CASD Mercedes Ábrego, tendrá un solo Rector; quien se encargó y se encargará a futuro del Inventario, cuidado y administración de los

bienes muebles, enseres, equipos de oficina, equipos técnicos y otros así como la organización, conservación y manejo de los libros reglamentarios y archivo documental perteneciente a los establecimientos educativos fusionados.

En virtud de lo anterior el artículo séptimo de la misma Resolución, suprimió la razón social del establecimiento educativo denominado Colegio Marco Fidel Suárez.

El CASD obtuvo el reconocimiento, licencia o aprobación de estudios para los niveles Educación Preescolar, Básica y Media, por la Resoluciones 414 del 11 de junio de 2004 y 539 (Aclaratoria de la 414) del 28 de junio de 2004; expedidas por la Alcaldía de Manizales, Secretaría de Educación, Comité de Trámites y Costos Educativos.

Según resolución 372 del 29 de septiembre de 2008, expedida por la Secretaría de Educación del municipio, el colegio cambió de razón social y en adelante se llamará INSTITUTO TÉCNICO MARCO FIDEL SUÁREZ I.T.MFS

### **3.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Para recoger la información en la presente investigación se utilizó la entrevista que como técnica cualitativa permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación. Tal como lo expone Sierra (1998) en la entrevista cualitativa "*se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana)*" (p. 297).

El instrumento elaborado (ver anexo 1), se sometió a revisión y evaluación por 5 expertos para analizar su pertinencia y funcionalidad; como producto se establecieron 12 ítems

### **3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Barrantes define esta fase como "*la forma de predecir de modo intencionado y sistemático, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar, reducirla a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar*" (2000, p.165). Para el desarrollo del proceso de análisis de información se realizarán las siguientes fases:

**Fase analítica.** Con respecto a esta fase, Barrantes (2000, p.169) sugiere tres tareas fundamentales que para efectos de la presente investigación resultan importantes:

- Reducción de datos
- Disposición y transformación de datos
- Obtención y verificación de resultados.
- Descripción, interpretación y comprensión de sentido

Si bien cada una conlleva una serie de actividades y operaciones concretas, pueden darse de manera simultánea o al mismo tiempo. No es un proceso de carácter lineal. Tanto la recolección de datos como el análisis se entrelazan durante toda la investigación.

**Fase informativa.** Se refiere a la presentación y difusión de los resultados .Es importante reiterar que, en el caso particular de la investigación que aquí se presenta, los resultados no se consideran definitivos y más bien aspiran a motivar nuevas investigaciones.

#### 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

*“Hay demasiada ausencia del otro en nosotros”*

Carlos Skliar

Hoy se sabe que el fenómeno de la inteligencia humana no es estrictamente cuantitativa, ni únicamente cognitiva; sino que se haya en la confluencia entre procesos genéticos, cognoscitivos, sociales, culturales y emocionales; en la permanente interacción cognición-emoción-motivación, por lo que el abordaje de las capacidades excepcionales, sus procesos emocionales, cognitivos, intelectuales, socioculturales entre otros; requiere de la formación y cualificación no solo de profesionales en el campo de la salud, sino de personas que potencien excelentes competencias desde el *componente educativo*.

Tener una capacidad excepcional, no es un problema educativo; sin embargo, una atención descontextualizada de la misma puede aunque no siempre convertirla en un problema.

*Las concepciones constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece, porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso, la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, si no que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente, contamos con ella” (Ortega y Gasset, 1940, ed.1999, p.29).*

Atendiendo la cita esbozada, el presente análisis de los resultados de las entrevistas realizadas con los maestros de la unidad de trabajo de la presente investigación parte del supuesto de que las concepciones de los profesores influyen en sus percepciones, juicios y sus prácticas pedagógicas; por lo tanto, es esencial conocer cuáles son éstas para mejorar su formación y prácticas profesionales. (Pajares, 1992)

Las concepciones que proyectan los maestros acerca de las capacidades excepcionales, sean interpretadas como teorías implícitas, explícitas, o desde cualquier otro enfoque, son sin duda, una herencia cultural, un producto de la forma en que nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) organiza las prácticas educativas de los maestros. Desde esta perspectiva, cobra sentido el estudio de las concepciones de los maestros hacia las capacidades excepcionales propuesto en ésta investigación, ya que son ellos quienes interactúan con los niños y las niñas dentro de la comunidad educativa. Por ello, ésta investigación identifica la condición de formación e información que poseen los docentes del sistema educativo general (el estudio incluyó maestros de educación básica) respecto a la conceptualización, necesidades y posibles alternativas o respuestas educativas para la atención educativa del alumnado con capacidades excepcionales.

De acuerdo a la experiencia educativa desarrollada desde las capacidades excepcionales, los docentes consideran las altas calificaciones como un



descriptor de la capacidad excepcional. Los niños y niñas con capacidades excepcionales son concebidos además como “especiales” y “diferentes”, con altos niveles de conciencia, sensibilidad y capacidad para analizar la realidad del entorno, lo cual les facilita tener mayor perceptibilidad, criterio y capacidad de entendimiento de las situaciones y acciones que les rodean.

Los maestros entrevistados opinan que son rasgos de la capacidad excepcional el ser hábil, la sensibilidad ante los problemas sociales y la capacidad de memoria, entre otras características, las siguientes expresiones de los maestros corrobora lo dicho:

*“Yo trabajé con “X” durante dos periodos en los cuales se había generado muchas expectativas desde el año anterior. Nos informaron que iba a llegar una niña detectada con capacidades o talentos excepcionales. Se generó mucha expectativa, este año la tuve en 6.1 durante dos periodos y a veces noto que ella tiene unas capacidades un tanto diferente, yo no lo llevaría al extremo de talento excepcional pero si un tanto diferente, una niña que con 9 años, no le da miedo opinar, no le da miedo hablar, no le da miedo exponer sus argumentos, es curiosa.*

*“X” por ejemplo tiene unas competencias sociales excelentes, “X” es de las que habla, que si aquí vienen de la secretaría de educación, que si aquí viene un funcionario del alto gobierno, “X” se sienta y habla con todos. Si estamos mirando una niña en un mundo de niños y ella hace cosas de niños mayores, siendo positivas, para mí, que tiene su excepcionalidad.*

*“Esas personas con capacidades son camaleónicos, se adaptan al medio rápidamente, ella llego a un medio desconocido, personas más grandes que ella en edad, con conocimiento mayor que el de ella en ese momento, sin embargo ella no desentono, se adapto y lo supero intelectualmente, es tan tenaz que el grupo no la rechaza, ahí está ella. Son camaleónicos, se adaptan al medio y el medio los acepta”*

Según el juicio de los docentes, el ser investigadores o curiosos por naturaleza, su capacidad intelectual superior y el ser talentosos o sobresaliente son rasgos que definen con mayor precisión a los niños con capacidades excepcionales. Estos rasgos determinan características seleccionadas como típicas de los niños y niñas con capacidades excepcionales como son: el afán por aprender, la capacidad de memoria y una buena autoestima.

Estas características descritas por los docentes, son confirmadas por algunos autores en general basados en el rendimiento, quienes afirman la existencia de determinado nivel de capacidad o talento como prerrequisito indispensable para el *alto rendimiento* y consideran a éste como resultado medible y observable de su talento. Estos autores proponen la confluencia de los factores intrínsecos a la persona (habilidad sobre el promedio, compromiso con la tarea y creatividad). La teoría más difundida es la de los tres anillos de Renzulli (1986), indica como señales de superdotación la creatividad y una capacidad superior al promedio.

La mayoría de los docentes tienen un concepto de la capacidad excepcional que coincide con los criterios de los expertos. Los aspectos calificados con grado de *“mucho”*, como la creatividad, sensibilidad ante los problemas sociales, capacidad de juicio ético, sentido de justicia y liderazgo también muestran coincidencia entre los entrevistados y los autores.

Los docentes también expresaron opiniones que son consideradas mitos, como que todos estos educandos son académicamente brillantes, son realmente aventajados, y que por sus altas capacidades, tienen el éxito asegurado en la sociedad. Al respecto Nicoleau (1996) expresa: *“los niños superdotados pueden encontrarse en situación de fracaso, de rechazo escolar, incluso de “suicidio intelectual”*.

La concepción de *“éxito asegurado en la sociedad”*, ha generado ciertos comportamientos y decisiones para que las políticas, programas y recursos de nuestro país deban estar mejor invertidos en aquellos otros que tienen dificultades de aprendizaje, déficits o discapacidad.

Tal como lo expresan Román, Gallego y Benito (1993, p. 275) en relación a la capacidad excepcional, que *“es escasa, dispersa y se encuentra encubierta”*; para estos autores, el hecho de que estos niños se muevan, en un gran número de países, dentro de un sistema educativo que no les contempla como alumnos con necesidades educativas, podría explicar, de alguna manera, el que no se haya planteado la necesidad de formar al profesorado para esta población de estudiantes.

Aunado a lo señalado anteriormente, la mayoría de los docentes entrevistados manifiesta que el alumnado con capacidades excepcionales presenta necesidades educativas especiales y que quizás estos deberían ser atendidos por docentes especializados. Un docente lo expresó así: *“nosotros no estamos preparados, ninguno estamos preparados para la famosa inclusión y vamos a chocar con el mundo, el problema no va a ser para ellos porque ellos siguen con su ciclo normal, pero la pregunta es: ¿nosotros estamos preparados para un ciclo de inclusión? cierto que no”*. Otro docente manifestó: *“a mí me preocupa cuando aparecen este tipo de estudiantes porque temo que no le pueda canalizar óptimamente este tipo de habilidades, me preocupa en ese sentido, reconozco que no estoy preparado para abordar este tipo de estudiantes”*.

En cuanto a la actitud de los docentes frente a este tipo de estudiantes, estos mostraron gran apertura al brindar una atención adecuada a las capacidades; sin embargo, reconocen que su formación profesional no les ha dado las herramientas necesarias y no se sienten bien preparados para orientar procesos educativos que respondan a las necesidades e intereses de los educandos; comentan que igualmente debe ser el maestro una persona en *iguales o mejores condiciones de capacidad excepcional que sus estudiantes, “deben poseer una capacidad excepcional”*, además surgen otros interrogantes :

¿Hasta dónde han de llegar sus conocimientos?; ¿qué currículo debe desarrollar?; ¿qué preparación o formación han de recibir? Se evidencia como éste tipo de concepciones aún se permean en las prácticas educativas, infiriendo así, que la capacidad excepcional, es una necesidad educativa que corresponde ser atendida solamente por un grupo de expertos (maestros) con características muy “*superiores y especiales*”.

El profesor que educa, no tiene por qué tener en sí una capacidad excepcional; hay que pensar más en su apertura, actitud, saber, reflexión del docente, que en conocimientos extraordinarios, aunque se han descrito algunas características de estos profesores como favorecedoras para la educación de estos niños, entre ellas: saber entender las peculiaridades de sus estudiantes, saber dar respuestas flexibles a las necesidades espontáneas, tener capacidad para desarrollar transformaciones curriculares, tener simpatía y ser afectuoso, tener capacidad para experimentar con lo desconocido, tener capacidad para admitir errores, ser animador del educando para que presente sus propias ideas, ser capaz de adaptar materiales de manera creativa e imaginativa, ser capaz de aceptar el sentido del humor de los alumnos, ser equitativo (justo), ser capaz de desarrollar aprendizajes significativos y problematizadores.

El coordinador del Informe PISA de la OCDE, Andreas Schleicher (2008) afirma recientemente: “*El éxito del sistema educativo está en lograr una mayor motivación en el alumnado, el estudiante debe aprender que lo que estudia no sólo sirve para la escuela sino que le abrirá nuevas oportunidades en el futuro*”.

El objetivo no es sólo “*el éxito del sistema educativo*”, sino la felicidad de la persona que estudia. Ello pasa por la motivación que conduce al alumno al descubrimiento del placer intelectual que la construcción del propio aprendizaje le produce; esto entonces es deber ser de los maestros.

Cuanta mayor relación vean los estudiantes entre lo que aprenden y el mundo real, mas sentido tendrá, para ellos, el trabajo académico, mas interés tendrán por aprender y mas placer les producirá. (Stipek y Seal, 2004)

De acuerdo a lo indagado con los maestros; otra de las concepciones halladas, expresan: “*con sólo brindar afecto a sus estudiantes, es suficiente para responder a su formación*”.

Esta aseveración de los maestros dejar ver que desconocen los aspectos neuropsicológicos que están a la base de las potencialidades de los niños, niñas y jóvenes con capacidades excepcionales. Al respecto es conveniente anotar que el rápido adelgazamiento de la corteza cerebral a partir de los 12-13 años, cuando las conexiones neurales no establecidas entran en una etapa de apoptosis cerebral, a medida que su cerebro da prioridad a sus operaciones complejas, revela un diferente seccionado de conexiones neurales redundantes e indica la necesidad de aprovechar desde el desarrollo neuropsicosocial, procesos de estimulación e intervención en la potenciación de sus capacidades intelectuales, cognoscitivas, emocionales y sociales.

Se ha observado que el cerebro está organizado en unidades que funcionan con relativa independencia, al tiempo que trabajan en paralelo y que un cerebro funcionalmente eficaz utiliza menos neuronas para tratar un estímulo que sea familiar, y más neuronas para tratar un estímulo desconocido. Los individuos “*más inteligentes*” muestran menos P-300 a la presencia de un estímulo esperado que los individuos menos inteligentes. La etiqueta P-300 hace referencia a un componente positivo de potenciales evocados, que tiene un tiempo de latencia entre 300-900 milisegundos después de la presentación de un estímulo. La P-300 se ha relacionado con la identificación y organización del estímulo.

Ello supone una serie de transformaciones y profundos cambios a nivel del sistema educativo, contemplado desde lo legal y administrativo; pero, sobre todo, entraña la aceptación del nuevo paradigma educativo, donde el maestro juega un papel protagónico y fundamental en ésta nueva mirada de la capacidad excepcional; cuyos saberes tendrán que redundar en la transformación de sus prácticas pedagógicas, direccionado no solo desde el mejoramiento de técnicas y métodos, sino desde el conocimiento profundo del desarrollo biopsicosocial de sus educandos.

Desde ésta mirada, no solo le corresponderá a los neurólogos, pediatras entre otros reconocer el desarrollo bioneurológico como elemento fundante de la vida; sino que se convierte en un reto clave para que los maestros puedan reformular principios, teorías, ante su saber pedagógico y didáctico.

No es suficiente entonces con que las prácticas pedagógicas y los procesos de atención hacia la capacidad excepcional, se base en la proyección del amor; que no deja de ser un aspecto primordial en cualquier proceso educativo; sino que además éste acompañamiento y proceso de formación se debe ver revestido de reflexión, saber y ciencia. Desde la perspectiva anotada, Castelló (1995) sostiene que la configuración intelectual del superdotado implica, por una parte, generalidad, en el sentido que posibilita una producción eficaz en cualquier ámbito o tarea, y, por otra parte implica una diferencia cualitativa muy importante, que requiere disponer de recursos múltiples que permitan una acción combinada de estos, es decir, estrategias complejas para solucionar problemas complejos, imposible de solucionar con un único recurso.

Colombia, a través de la Constitución Nacional de 1991 y El Ministerio de Educación establece la atención desde la diversidad de las capacidades excepcionales como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas que presentan una capacidad excepcional.

La atención educativa homogeneizadora, clasificadora, estigmatizadora y segregadora; ha sido producto de la historia y ha retomado de una u otra forma algunos principios consecuentes de una postura tradicional; condición que ha invisibilizado y erradicado las diferencias, las necesidades, intereses y diversidad de los estudiantes que son identificados con una capacidad excepcional.

Por lo tanto, como lo mostraron las percepciones de los maestros entrevistados, se siguen caracterizando por ofrecer respuestas educativas homogéneas a personas con necesidades muy diversas, lo cual supone una barrera importante para lograr el pleno desarrollo y participación de todos los alumnos en la escuela.

Algunos maestros mostraron una actitud más favorable hacia los servicios especiales, son partidarios de proporcionar clases especiales, por agrupamiento para atender las necesidades que plantean estos alumnos y contemplan las consecuencias de la educación especial de modo positivo. Por su parte, otros maestros se muestran más de acuerdo con *“la misma educación para todos”*- educación inclusora. Expresan mayor reserva hacia las clases especiales, y conceden más importancia a las consecuencias negativas que pueden ocasionar los programas especiales para la atención de las personas con capacidades excepcionales, como la de fomentar el elitismo, la homogeneización y considerar las diferencias desde criterios estandarizados, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de la norma, lo normal, lo común, son clasificados como sujetos de programas diferenciados, excluidos o invisibles.

La exclusión se normaliza y, así, se naturaliza; desaparece como *‘problema’* y se vuelve sólo un *‘dato’*, que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la *‘línea de pobreza’*. Gentili (2001)

Sea cual sea el discurso de la normalidad que se revise, subyace a todos esos discursos la consideración de un ideal homogéneo que considera a todo lo que se escapa del parámetro utilizado, como anormal, deficiente, excepcional o en mal estado. *“La normalidad se convierte así en un concepto alienador, que niega identidades, que penaliza determinados desarrollos”*. Parrilla (2006)

Ahora, lo que era excepción ha pasado a ser derecho y norma fundamental que direcciona toda la educación y atención la cual requiere una transformación centrada en las condiciones individuales y sociales de ese sujeto, fundamentada en una postura diversa e inclusora.

Urge entonces, plantearse como reto el cambio de paradigma de la normalidad por otro que sea mucho más real, más natural, más humano; y ese se encuentra en la *‘diversidad’*. La diversidad es lo natural, la diversidad, pues, se convierte en lo normal. Hasta tal punto lo normal es la diversidad que está presente en cada uno de nosotros. No hay que buscarla muy lejos, la diversidad está en mí, nos hace recapacitar. Gimeno (2000), sostiene que no solamente somos diversos entre nosotros *‘diversidad interindividual’*, sino que somos diversos *“respecto a nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan”*.

La realidad, por lo general, que viven a diario nuestros estudiantes en sus escuelas es el de no poder recibir una atención educativa oportuna y pertinente; debido a que muchas veces las concepciones construidas por los

maestros desde las capacidades excepcionales, su nivel de cualificación y competencia en el área y los recursos influyen en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas; pareciera más que sus prácticas educativas se direccionaran con mayor preferencia hacia la persona en condición de discapacidad que a la capacidad excepcional.

Existe consenso en que no todos los docentes están en condiciones para enseñar a estos estudiantes. Este es un aspecto de mucho interés porque es el profesor quien organiza el ambiente de aprendizaje, quien inspira o destruye la autoconfianza, quien estimula o no los intereses, quien desarrolla o frena las habilidades y la creatividad. (Baldwin, 1993)

De todos es conocido, que el mejor programa en manos de un mal profesor no sirve, y que un programa débil impartido por un buen profesor tiene resultados satisfactorios; o sea que quien tiene la responsabilidad del éxito del programa es, en gran medida, el profesor. Al respecto, se observó que los docentes sin preparación especial en la formación de estudiantes talentosos se muestran hostiles y desinteresados hacia este tipo de alumnos, y aquellos que sí tienen conocimientos y experiencias en este trabajo se notan interesados en esos escolares y les agrada el trabajo que propicie su desarrollo, tal como ya lo había descrito Benito (1992).

Uno de los presupuestos teóricos, más importantes de ésta investigación es que el maestro es el profesional idóneo para identificar la capacidad excepcional de sus alumnos y ésta es una de sus funciones. El es un identificador por excelencia porque su profesión le brinda muchos recursos con los que no cuenta ningún otro profesional. Por ejemplo, coincide en tiempo y espacio con los educandos durante todo el día, semanas y el año escolar. El hecho de pasar mucho tiempo con ellos, le posibilita conocer sus reacciones y formas de comportarse ante las diversas situaciones.

Por otro lado, el profesor goza de prestigio ante los alumnos. Ningún otro especialista ajeno al aula: psicólogo, psicopedagogo, pediatra entre otros, lo supera en el conocimiento de su grupo y de cada estudiante. El maestro puede apreciar las potencialidades de que disponen sus alumnos en la diversidad de actividades que tienen lugar en la jornada escolar, puede observar la conducta en diferentes situaciones de aprendizaje, puede conocer las diferentes habilidades que poseen los alumnos en todos los campos del currículo.

Otro aspecto que se considera importante a todas las características mencionadas, es que el maestro es un identificador ideal porque, en esencia, es un coordinador de grupo y un organizador de situaciones de aprendizaje, que es básicamente donde se manifiesta la capacidad excepcional. Si el maestro es creativo, y reconecedor del derecho a la diferencia, casi no se le presentarán problemas con sus estudiantes; la diferencia se entenderá como un valor y no se convertirá en problema.

Estos aspectos tienen que ver con el efecto Pigmalión desde la perspectiva de la teoría de la profecía autorealizada. Este efecto se entiende como uno de los

factores que influyen en la motivación de los alumnos en el aula. Aparentemente parece que es un efecto mágico, pero no lo es, lo que ocurre es que los profesores formulan expectativas acerca del comportamiento en clase de diferentes alumnos y los van a tratar de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas. Es posible que a los alumnos que ellos consideran más capacitados les den más y mayores estímulos, más tiempo para sus respuestas, etc. Estos alumnos, al ser tratados de un modo distinto, responden de manera diferente, confirmando así las expectativas de los profesores y proporcionando las respuestas acertadas con más frecuencia. Si esto se hace de una forma continuada a lo largo de varios meses, conseguirán mejores resultados escolares y mejores calificaciones en los exámenes. Lo que se propone es que las expectativas de los profesores sean optimistas y esperanzadoras para todos sus alumnos; de tal manera, que todos ellos tengan igualdad de oportunidades en términos de opciones de aprendizaje.

Desde lo anteriormente anotado el desarrollo de escuelas inclusivas representa un desafío importante para los sistemas educativos que merece la pena enfrentar, pues 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.

En nuestro país, la escasa oferta de programas de formación para profesores sobre capacidades excepcionales, así como la escasez de referencias sobre este tema en los planes de formación de los maestros, es una realidad.

Retomando como referencia algunos de los resultados de los trabajos citados en los antecedentes de la presente investigación y las opiniones dadas por los docentes entrevistados, una de las causas que contribuye a generar estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas para los alumnos con capacidades excepciones es la dificultad que manifiestan los maestros para identificar dicha población y, consecuentemente con este aspecto, las concepciones que se construyen alrededor de las capacidades excepcionales.

Al respecto manifiesta Gallagher (1988): *“la literatura mundial disponible sobre el tema no aporta descripciones de sistemas concretos de formación del profesorado que pudieran ser útiles para los profesionales que trabajan con niños superdotados”* (p.346). Según este autor, se debe, en cierta medida, al hecho de que muchas naciones no están modificando sustancialmente su sistema y no sienten la necesidad de mayores cambios en la formación de los profesores. La cuestión es que la atención a la diversidad que propugna el marco legal de muchos países, y, sobre todo, la legislación Colombiana, implica la diversidad de los *“más capaces”*; y sin embargo, es obvio que los niveles de formación del profesorado son mucho mayores cuando la diferencia supone discapacidad que cuando supone capacidad excepcional.

Estas concepciones han contribuido a que las actitudes entre los profesionales de la educación, políticos y sociedad en general hayan sido *“sesgadas”* respecto a los mismos; además que este educando es superior a sus pares en

todas las áreas académicas, que presentan un comportamiento estable en las diferentes etapas del desarrollo, y que no pueden adaptarse socialmente a niños/as de su edad cronológica.

Argumentaron además los maestros, que el ambiente y la familia no afectan el desarrollo de las altas capacidades de los niños superdotados: *“Los niños excepcionales no escogen estrato, por ejemplo el papá y la mamá de “X” son personas luchadoras, para mí son personas que viven en condiciones paupérrimas; entonces, el medio social no está afectando”*, expresó al respecto un docente.

Es indudable a partir de la apreciación anterior, que los docentes desconocen la resiliencia y la evidencia de ésta en los procesos de formación. La resiliencia se define genéricamente como la capacidad humana de superar la adversidad. Es oportuno subrayar que la resiliencia más que la aptitud de resistir a la destrucción preservando la integridad en circunstancias difíciles; es también la aptitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades y la posibilidad de construir basándose en las fuerzas propias del ser humano. Precisamente y como fruto de una interacción entre la persona y el entorno, Huntington (2003) define la resiliencia como *la capacidad potencial y reparadora del ser humano de salir herido, pero fortalecido de una experiencia traumática*.

Al respecto, Landau (2003) considera la superdotación como un sistema interactivo de influencia correlativa entre el mundo propio del sujeto y su entorno. El entorno provoca y potencia las capacidades propias de la persona y la adaptación de su personalidad al contexto en el que vive, de esta interacción surge el desarrollo de la capacidad superior.

Landau (2003) insiste en que los padres y profesores deben proporcionar al mundo del niño un grado de seguridad y libertad suficiente para que reciba la fuerza emocional que le permita ser consciente de su superdotación y de esta forma *“querrá”* ser superdotado. Si únicamente se realiza una estimulación intelectual, el niño puede quedar inmaduro y no desarrollar todos los factores necesarios para conseguir la excelencia. La estimulación emocional sin la cognitiva lleva a la frustración intelectual. Sólo un entorno rico en interacciones cognitivas e intelectuales llevan al desarrollo de la capacidad superior.



## 5. CONCLUSIONES

O... ¿Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA AHÍ?  
CARLOS SKLIAR

*Que el “Otro” no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos – yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el “Otro” no estuviera ahí, expresando mundos posibles.*  
GILLES DELEUZE

- La realidad que viven a diario nuestros estudiantes en sus escuelas es el de no poder recibir una atención educativa oportuna y pertinente, debido a que muchas veces las concepciones construidas por los maestros desde las capacidades excepcionales, su nivel de cualificación y competencia en el área y los recursos, influyen en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas; pareciera más que sus prácticas educativas se direccionaran con mayor preferencia hacia la persona en condición de discapacidad que a la capacidad excepcional.
- De acuerdo a la experiencia educativa desarrollada desde las capacidades excepcionales, los docentes consideran las altas calificaciones como un descriptor de la capacidad excepcional. Los niños y niñas con capacidades excepcionales son concebidos además como “*especiales*” y “*diferentes*”, con altos niveles de conciencia, sensibilidad y capacidad para analizar la realidad del entorno, lo cual les facilita tener mayor perceptibilidad, criterio y capacidad de entendimiento de las situaciones y acciones que les rodean.
- Según el juicio de los docentes, el ser investigadores o curiosos por naturaleza, su capacidad intelectual superior y el ser talentosos o sobresalientes, son rasgos que definen con mayor precisión a los niños con capacidades excepcionales. Estos rasgos determinan características seleccionadas como típicas de los niños y niñas con capacidades excepcionales como son: el afán por aprender, la capacidad de memoria y una buena autoestima. Estas características descritas por los docentes, son confirmadas por algunos autores en general basados en el rendimiento, quienes afirman la existencia de determinado nivel de capacidad o talento como prerequisite indispensable para el *alto rendimiento* y consideran a éste como resultado medible y observable de su talento.

- Se concluyó con los docentes entrevistados, que los niños y niñas con capacidades excepcionales son concebidos además como “*especiales*” y “*diferentes*”, con altos niveles de conciencia, sensibilidad y capacidad para analizar la realidad del entorno, lo cual les facilita tener mayor perceptibilidad, criterio y capacidad de entendimiento de las situaciones y acciones que les rodean. Los docentes también expresaron concepciones como que todos estos estudiantes son académicamente brillantes, son realmente aventajados, y que por sus altas capacidades, tienen el éxito asegurado en la sociedad; Nicoleau (1996) expresa: los niños superdotados pueden encontrarse en situación de fracaso, de rechazo escolar, incluso de “suicidio intelectual”.
- La concepción de “éxito asegurado en la sociedad”, ha generado ciertos comportamientos y decisiones para que las políticas, programas y recursos de nuestro país deban estar mejor invertidos en aquellos otros que tienen dificultades de aprendizaje, déficits o discapacidad.
- Se encontró en la investigación que con relación a la actitud de los docentes frente a este tipo de población, estos mostraron gran apertura al brindar una atención adecuada a las capacidades; sin embargo reconocen que su formación profesional no les ha dado las herramientas necesarias y no se sienten bien preparados para orientar procesos educativos que respondan a las necesidades e intereses de los educandos. La mayoría de los docentes entrevistados manifiesta que el estudiante con capacidad excepcional presenta necesidades educativas especiales y que quizás estos deberían ser atendidos por docentes especializados.
- Algunos maestros proyectaron una actitud más favorable hacia los servicios especiales, son partidarios de proporcionar clases especiales, **por agrupamiento** para atender las necesidades presentadas por estos alumnos y contemplan las consecuencias de la educación especial de modo positivo.
- Por su parte, otros maestros se muestran más de acuerdo con “**la misma educación para todos**”- **educación inclusora**. Expresan mayor reserva hacia las clases especiales, y conceden más importancia a las consecuencias negativas que pueden ocasionar los programas especiales para la atención de las personas con capacidades excepcionales; como la de fomentar el elitismo, la homogeneización y considerar las diferencias desde criterios estandarizados, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de la norma, lo normal, lo común, son clasificados como sujetos de programas diferenciados, excluidos o invisibles.
- De acuerdo a lo indagado con los maestros; otra de las concepciones halladas, se refiere al *afecto y amor como condicionantes suficientes para responder a la formación de los educandos*. La educación, va

más allá de lo emocional, de solo transmisión de contenidos curriculares y de sociabilización; es un proceso complejo que requiere del maestro una formación integral sustentada desde el conocimiento y fundamento además en la neurociencia y neurodidáctica, en el que el conocimiento de la arquitectura del desarrollo del cerebro de sus educandos; adquiere toda su importancia y su responsabilidad. El aprendizaje adecuado crea sinapsis nuevas entre células del cerebro; y la inteligencia, como señala David Perkins (1995), puede enseñarse y aprenderse, en una educación adecuada que enriquece el número de conexiones neuronales, su calidad y sus capacidades funcionales.

- La neurociencia como campo esencial en la comprensión de la capacidad excepcional propone que el desarrollo no sólo neuropsicológico, sino también morfológico del cerebro de estos niños es “diferente”. El periodo de engrosamiento de la corteza cerebral en los niños con capacidades excepcionales, es más extendido durante sus primeros años, les proporciona más tiempo para desarrollar una red de circuitos neuronales de pensamiento de alto nivel.
- Cuando el Sistema educativo, comprenda y desarrolle un nuevo Paradigma de la Educación hacia los estudiantes con capacidades excepcionales; ellos no tendrán ningún problema escolar importante; la sociedad y en este caso, los maestros deberán redimensionar las capacidades excepcionales como un proyecto, una potencialidad, que sólo se actualizará si se dan las condiciones educativas adecuadas para ello. Dicho de otro modo; pero al mismo tiempo hay que entenderla como una posibilidad de ser; es decir, visualizar las potencialidades como algo educable y emergente, y no como algo fijo e inmutable.
- La superdotación debería considerarse, como posibilidad de llegada, y no como punto de partida, por eso es tan importante identificar los diversos tipos de capacidades que constituyen ese complejo entramado cuanto antes, para así favorecerlos y así se puedan proyectar, a través de la concurrencia de catalizadores ambientales y personales adecuados, en los más diversos campos de actividad.
- El desarrollo de escuelas inclusivas representa un desafío importante para los sistemas educativos que merece la pena enfrentar, pues 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.

## 6. RECOMENDACIONES

- Urge plantearse como reto el cambio de paradigma de la “normalidad” por otro que sea mucho más real, natural y más humano; éste se encuentra visibilizado en la ‘diversidad’. La diversidad es lo natural, la diversidad, pues, se convierte en lo “normal”; hasta tal punto lo normal es la diversidad que está presente en cada uno de nosotros. No hay que buscarla muy lejos, la diversidad está en mí, nos hace recapacitar Gimeno, porque no es que solamente seamos diversos entre nosotros ‘diversidad interindividual’, sino que somos diversos “respecto a nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan” Gimeno ( 2000).
- Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona; esa persona es ese Otro y con el Otro (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras del aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos. Parrilla, (2006). Se puede afirmar que es en la “diferencia” en donde se deben construir los proyectos sociales con miras a la constitución de una base de reconocimiento social.
- Existe una posición social ambigua y controvertida; por una parte, se evidencia conciencia de que la sociedad necesita de hombres cada vez más capaces para el desarrollo científico y tecnológico; pero a la vez, se hace resistencia a la idea de educar a quienes pueden hacer esos aportes. Estas posiciones ambivalentes, de aceptación y de rechazo, están presentes en los sentimientos y en las prácticas de las personas. Los maestros del estudio sustentaron que deben ser los abanderados hacia la transformación social y la construcción de un paradigma emergente que se dirija hacia la comprensión de la capacidad excepcional y el desarrollo de nuevas generaciones, pues ésta es un potencial humano que escasamente se visibiliza. Las potencialidades son algo emergente y educable que requieren acciones sistemáticamente encaminadas a su desarrollo, evitando el riesgo de que estos puedan perderse por falta de una atención educativa, laboral, familiar y social pertinente. Este concepto unido a la necesaria investigación conjunta y permanente obliga a que el estado, la sociedad civil, asuma una responsabilidad social hacia las capacidades excepcionales.
- Se requiere así, de una serie de transformaciones y profundos cambios a nivel del sistema educativo, contemplado desde lo legal y administrativo, pero, sobre todo, entraña la aceptación del nuevo paradigma educativo, donde el maestro juega un papel protagónico y fundamental en ésta nueva mirada de la capacidad excepcional; cuyos saberes tendrán que redundar en la transformación de sus prácticas pedagógicas, direccionado no solo desde el mejoramiento de técnicas

y métodos, sino desde el conocimiento profundo del desarrollo biopsicosocial de sus educandos. Desde ésta mirada, no solo le corresponderá a los neurólogos, pediatras entre otros reconocer el desarrollo bioneurológico como elemento fundante de la vida; sino que se convierte en un reto clave para que los maestros puedan reformular principios, teorías, ante su saber pedagógico y didáctico.

- El nuevo paradigma de la capacidad excepcional y su fundamentación desde *la neurodidáctica*, pueden posibilitar el final de esta tensa situación, al considerar relevante el hecho de que las personas con capacidades excepcionales constituyen el mayor capital humano que tiene una sociedad, puesto que poseen el potencial intelectual para conseguir un muy elevado rendimiento, beneficioso para ellos y para la sociedad, si sus dones y los talentos se potencian adecuadamente.
- Una inadecuada respuesta del sistema socio- educativo puede conseguir que el complejo estado psicofisiológico que bien se denomina “*bienestar, calidad de vida, salud y felicidad*”, se torne en “*malestar, amenaza, riesgo, enfermedad e infelicidad*”. Si las capacidades excepcionales no reciben la atención educativa pertinente y necesaria, podría entonces presentarse situaciones contrarias como reducir su propia capacidad y no desarrollar su enorme potencial intelectual. Se puede producir “*difusión de la identidad*”, baja autoestima, autoconcepto negativo, baja motivación escolar, trastornos de la personalidad y enfermedades psíquicas.
- Si las políticas sociales y públicas del Estado, encargado de la formación de docentes no se sensibiliza ante la situación de las personas con capacidades excepcionales, y no se incluye el desarrollo de diferentes competencias académicas, sociales, laborales en los planes de formación de maestros; existen menos posibilidades de crear ofertas de atención educativa hacia la capacidad excepcional. Casi siempre el punto de resistencia no es el educando ni el docente; sino la cultura establecida en la escuela y el cumplimiento de las políticas educativas pensadas desde y por el Estado.
- Los anteriores acontecimientos deben llevar a las distintas instituciones que hacen parte del tejido social, a gestar, construir, de-construir procesos orientados al establecimiento de una sociedad más *incluyente y diversa*. Una de las instituciones que debe promover éste ideal ético es *la escuela*. Las instituciones escolares deben asumir el reto de la diversidad cultural, ética y política, en donde el gran desafío consiste en responsabilizar y comprometer a los maestros con la *alteridad*, es decir *con los Otros, con nosotros y con ellos* que intervienen en la práctica educativa.
- Así pues, la escuela se debe constituir en escenario académico, ético y político ideal; en donde las prácticas puedan desbordar el quehacer intelectual para ocuparse de la gestación de procesos que permita la

generación del reconocimiento del Otro distinto entendido como alteridad, alteridad que se dimensiona y evidencia en las prácticas educativas, enmarcada en la actividad reflexiva , dialógica y crítica.

## BIBLIOGRAFÍA

Ashman. (1982). "Prevention or cure? Changing Attitudes to ward Retarded per sons. Mental retardation", en *Bulletin*, 10, 1, 13-85.

----- (1997) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Perfiles educativos. Barcelona: Paidós, 93-99.

----- (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites, en *Kikiriki*, No. 31-32, disponible en URL: consultado el día 21 de noviembre del 2005. <http://www.quadernsdigitals.net/numeros.asp?IdRevista=7&IdNumeros=293>

----- (2001) El capitalismo global y la política de la esperanza educada. España: Revista de Educación. No: EXTRA, 251-263.

Bank., M. N.E. (1975): «El principio de normalización». *Siglo Cero*, No. 37, 16-21.

Barrantes E., R. (2000). Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo. San José: Ed. EUNED, 280.

Benito, Y. (1994). "Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados". Salamanca: Amarú.

Binet, A. y Simon, T. (1908). Le developpement de l'intelligence chez les enfants. *Année Psychologique*, 14, 1-94

Bisquerra, R. (1989). Introducción conceptual un análisis multivariable: Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BDMP, LISREL y SPAR. PPU Barcelona. Vol. I.

Bourdieu, P. (1998) Capital cultural, escuela y espacio social. México: Editorial Siglo XXI.

Botías, P., Higuera, E. & Sánchez, C. (1998). Supuestos Prácticos en Educación Especial. España: Escuela Española.

Carberry, Waxman y McKain (1981). "An Inservice work shop for class teachers concerning mainstreaming of the learning disabled child", en *Journal of Learning Disabilities*, 14 (1) 26-28.

Castejón, C., Prieto, S. & Rojo, M. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En: Prieto, S. Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado. España: ALJIBE.

Castro B., M.L. (2006). Bajo la dirección del Doctor: Esteban Sánchez Manzano Madrid: Universidad Complutense.

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.

Cattell, R. B., Barton. K. y Dielman. T.E. (1972). Prediction of school achievement from motivation, Personality and ability measures. *Psychological Reports*. 30, 35-43.

Clark, C. y S. Bruce. (1998). Educating students with high ability. UNESCO. Division of Basic Education. Special Needs Education. Paris.

Coelho, T. (2002): Diccionario crítico de política cultural. México: CONACULTA, ITESO y Secretaria de Jalisco, 502.

Coleman, L. J. (2001). A “rag quilt”: Social relationships among students in a special high school. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 164-173.

Coriat, A. R. (1990). Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico. Barcelona: Herder.

Csikszentmihalyi, M.; Robinson R.E. (1986). ‘Culture, time and the development of talent’. Robert Sternberg y Janete E. Davinson (Eds) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: *Cambridge University Press*.

Covarrubias, P. P. (2001) Características cognitivas y socioafectivas de las niñas y niños sobresalientes de Chihuahua. Tesis sin publicar. Tlaxcala: UAT.

D.G.E.E. (1991). Paquete didáctico para el Proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en el nivel de primaria. México.

De Zubiría, M. (2004a). Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía. Bogotá: Magisterio.

----- (2004b) Los mitos de la inteligencia: Conferencia presentada en el primer encuentro Nacional de experiencias e investigaciones referidas a los talentos o las capacidades excepcionales. Pereira: Ministerio de Educación Nacional.

Dorsch, F. (1981). “Diccionario de Psicología”. Barcelona: *Editorial Herder*.

Freeman J. (1988). Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Freire, P. (2005). El grito manso. *Perfiles Educativos*. México. Vol.: 27, No: 107. Época: 3a., 156-160.



Frrith, G.H., y Mitchell, J.W .(1981): The attitudes of nonhandicapped students toward mildly retarded: A consideration in placement decisions. *Education and Training of the mental retarded*, 16, 79-83

Gagné, F. (1997). "De la superdotación al talento: un modelo de desarrollo y su impacto en el lenguaje". *Ideación. La Revista en Español Sobre Superdotación*, 10. España: Centro.

Gallagher, Jaemes. (1992). Evolución de la educación del superdotado en diferentes culturas. *En: Freeman, Joan. Los niños suèrdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Trad. Illueca Garcia, Ma. Del Carmen. Madrid. España. Editorial Santillana.*

Gallego, S. y Román, J.m. 1992: Enternamiento de maestros superdotados. Universidad de Extremadura, II simposium de psicología evolutiva y eDucativa. 1-3 Abril 1992, Comunicaciones

García Cepero, M. C. y González Blanco, J. P. (2004). Colección preguntas y problemas en educación para el desarrollo de la excepcionalidad: Fundamentos de educación para la excepcionalidad. Gobernación de Cundinamarca. Bogotá.

Garcia, L.; Martinez, M. (1996, a). Qué es talento?. *Educación No 88. Revista del ministerio fe educación de cuba. La Habana.*

----- (1996, b). 'Identificación del talento: actualidad internacional'. *Varona, Revista de la Universidad Pedagógica de La Habana "Enrique José Varona" No. 22, La Habana.*

----- (2003a). *Creatividad y talento. En Colectivo de Autores (2003) Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual. Pueblo y Educación: La Habana.*

García Y., J. et al. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Madrid: Cepe.*

----- (1993): *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.*

Gardner, H. (2005b). *Las inteligencias múltiples 20 años después. Revista de psicología y Educación, (I), 27-34.*

Genovard, C. (1983): *Educación especial para profesores de educación especial de niños superdotados: Inventando el futuro. Educar, 3, 27-46.*

Genovard, C.; Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid. Pirámide.*

Giroux, H. (1984) *La educación pública y el discurso, el poder y el futuro.*

España: Revista de Educación No. 274, Mayo Agosto, 5-24.

----- (1992) Flecha: Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure Editorial, 131-163.

----- (1992) La formación del profesorado y la ideología del control social. España: Revista de Educación. No. 284, Septiembre Diciembre, 53-76.

----- (1997) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Perfiles educativos. Barcelona: Paidós, 93-99.

----- (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites, en Kikiriki, No. 31-32, disponible en URL: consultado el día 21 de noviembre del 2005. <http://www.quadernsdigitals.net/numeros.asp?ldRevista=7&ldNumeros=293>

----- (2001) El capitalismo global y la política de la esperanza educada. España: Revista de Educación. No: EXTRA, 251-263.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. (26ª. ed.). España: Editori Vergara.

----- (1997). La Inteligencia emocional. México: Sevilla Editores.

Gómez, C. (1975). Obras Completas de Tocqueville (o. c), Tomo II. Madrid: Semanarios y Ediciones, 62.

González, C. y Gotzens, C. (1998). El maestro y los compañeros de clase, fuentes de identificación del alumno de temprana edad excepcionalmente dotado. Infancia y Aprendizaje, 3-20.

Gross, M. (2004). *Exceptionally Gifted Children*. London: RoutledgeFalmer.

Guevara, R. (2002). ¿Homogeneizar o diversificar? Dilema del educador crítico, en Contexto Educativo Año III, No. 20, disponible en URL: <http://contexto-educativo.com.ar/> consultado el día 2 de enero del 2006.

----- (1994): La psicología Social Crítica: Discursos y Práctica después de la Modernidad, Psique y Sociedad. Nicaragua, 6-11.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: MacGraw-Hill.

Hrasymiw, S.J. y Horner, M.d. (1976). "Teacher Attitudes toward Handicapped Children and regular class integration". En: *tehe journal of especial Education*, 10, 4, 393-400

Heller, K.A.; Mönks, F.J.; Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (2000). *International Handbook of giftedness & talent*. Oxford, U.K.: Elsevier Science.

Honrubia, G., A. (1984): Tratamiento y desarrollo de la capacidad creativa. La escuela en acción. Diciembre. México.

Landau E. "El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad". Barcelona: Ed. Herder.

Lucarelli, E. (1998). Curriculum y prácticas cotidianas. Resistencia. Universidad Nacional del Nordeste. Mimeo, 56.

Jâeger. (1967). [ficha incompleta en la edición original. N del ed.]

K.A., Monks F.J. y Passow A.H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Machado, L.A. (1983). 'La revolución de la inteligencia'. Venezuela: Editorial Sei Barral.

Maker, C.J. (1989). Educación del superdotado: Tendencias significativas. En: R.J. Morris y B. Blatt (Comps.), Educación Especial. Investigaciones y Tendencias. Buenos Aires: Médica Panamericana, 130- 159.

Martín B., C. (1997). Superdotados: Problemática e Intervención. Servicio de Apoyo a la Enseñanza. Universidad de Valladolid. *Talented females*. *Gifted Child Today*, 14-28.

Monereo, C. (1990) Las estrategias de aprendizaje en la educación formal. Enseñar a pensar y saber sobre el pensar. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.

Mönks, F. y Van Boxtel, H. (1988). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.). *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.

Mönks, Franks J. (1995). Talento y creatividad en una perspectiva desarrolladora. Ponencia presentada en el evento Pedagogía '95. La Habana: febrero.

Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 412.

Pérez, L. F. (2005). Programas educativos para alumnos con alta capacidad sistemas de enriquecimiento. En D. Valadez, A. Zabala y J. Betancourt (Eds.). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para docentes*. (pp. 161-198). Manual Moderno: México.

Pérez Sánchez, L. y Domínguez Rodríguez, P. (2000): Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid. Madrid: Servicio de Documentación y Publicaciones de la Comunidad de Madrid.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), A handbook of gifted education. Boston: Allyn & Bacon, 285-306.

Pirto, J. (1999). Talented Children and Adults: Their Development and Education. New York: Merrill/Macmillan.

Prieto, S. (1997). Modelos de identificación del superdotado. En: Prieto, S. Identificación, evaluación y atención ala diversidad del superdotado. España: Aljibe.

Pöggeler, Franz. (1989). "El derecho fundamental a la educación". Revista Educación, 32.

Rayo Lombardo J. (1997). Necesidades educativas del superdotado. Madrid: EOS.

Reguillo R. (2000), Naciones juveniles. Ciudadanía: el nombre de la inclusión, disponible en URL: <http://www.buap.mx/tcu/uni4lec6.html> consultado el día 27 de diciembre del 2005.

Renzulli, J. (1986). Modelo Triádico da Superdotação. Los Niños Superdotados Aspectos Psicológicos.

----- (1999). The concept of Three - Rings of Giftedness. Vía Internet: [<http://www.gifted.uconn.edu>].

----- (2000), Naciones juveniles. Ciudadanía: el nombre de la inclusión, disponible en URL: <http://www.buap.mx/tcu/uni4lec6.html>. consultado el día 26 de noviembre del 2005.

----- (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En: Benito, M.Y. Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. España: AMARÚ.

Reyero, M. y Touron, J. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*. A Coruña. Netbiblio S.L.

Rogers, C. (1982). Psicología de la enseñanza. Madrid: Aprendizaje Visor. Original: A Social psychology of schooling. Routlege y Kegan Paul.

Rubistein, J. L. (1973). El proceso del pensamiento, Editora Universitaria, La Habana, 1966. Principios de psicología general, Instituto Cubano del Libro, La Habana.

Shetzer (1960). Wilson (1936). .La formación del profesorado en la educación de los niños superdotados. En: Revista Complutense de Educación. vol. 8, n.º 2, 1997. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense Madrid, 1997 Mt Teresa Medina Balmaceda.

Siperstein, N.G.; Back, J.J., Yy Gottlieb, J. (1977)19. Effect of group discussion on children's attitudes toward handicapped peers, Journal of Education Research, 70, 131-134.

Spearman, C. (1904). "General Intelligence" objectively determined and measured Amer.J.Psychol.15, 201-292.

----- (1927). The abilities of man. New York: McMillan.

Sternberg, R. (1986). Las capacidades humanas. Barcelona: Labor.

----- (1990). Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Stenberg, R. J. y Davison, J. E. (1986). Conceptions of giftedness, Cambridge. Cambridge university press. 417 - 436.

Tannenbaum, A. J. (2000). "A history of giftedness in school and society. En: K.

Terman L. (1926-1959, 5 vols.). Genetic Studies of Genius. Stanford: Standford University Press.

Terrasier, J. Ch. (1994). "El síndrome de disincronía". Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados; [coordinador Yolanda Benito Mate; autores: Juan A. Alonso Bravo... (et al.)] Amarú, Salamanca, 302 (CC de la educación; 32) ISBN 84-86368-96-0 [UB UdL UGI URV]

Thurstone L.L. (1938). "Primary mental abilities", Psychometric Monograph. 1. Traducción castellana: Aptitudes mentales primarias. Madrid: TEA.

----- (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University Chicago Press.

Torrance's Taxonomy of Creative Thinking. (2001). Vía Internet: [<http://www.cobbk12.org/-mtbethel/Classes/target/Torrance.html>].

Tunick, RH, Platt, JS, & Y Bowen, J. Rural community attitudes toward the handicapped: Implications for mainstreaming. *Exceptional Children*, 1980, 46, 449-450.

Verhaaren, P. (1990). Educación de Alumnos Superdotados: Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Vernon, Re. (1965). Ability factors and environmental influences. *American Psychologist*, 20, pp. 723-733.

Whitmore, J. (1988). «Nuevos retos a los métodos de identificación habituales». En: Freeman, 1. (dir.) Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana. *PYGMALION IN THE CLASSROOM*, R. Rosenthal, L. Jacobson, Hoet, Rinehaert e Winston Editeurs, 1968.

<http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/opac.xis&dbn=BINAM&src=link&tb=tem&query=ALUMNOS%20SUPERDOTADOS&cantidad=&formato=&sala=>

[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/revista%20i+e/TEXTOS\\_IMASE\\_49\\_MARZO\\_2009\\_03.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/revista%20i+e/TEXTOS_IMASE_49_MARZO_2009_03.pdf)

**ANEXO A**

**INSTRUMENTO**

**CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS DEL INSTITUTO TÉCNICO MARCO FIDEL SUÁREZ DE LA CIUDAD DE MANIZALES, FRENTE A LAS CAPACIDADES EXCEPCIONALES.”**

PROPÓSITO: Explorar e identificar las concepciones que manifiestan los maestros frente a los estudiantes con capacidades excepcionales.

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN:**

**EDAD:**

17 y 20 años ( )  
21 y 30 años ( )  
31 y 40 años ( )  
Más de 41 años ( )

**SEXO:** M ( ) F ( )

**FORMACIÓN PROFESIONAL:** \_\_\_\_\_

**CARGO QUE EJERCE EN LA INSTITUCIÓN:** \_\_\_\_\_

**ÁREA DE DESEMPEÑO:** \_\_\_\_\_

**AÑOS DE SERVICIO EN EL MAGISTERIO:** \_\_\_\_\_

**MEDIOS A TRAVÉS DEL CUAL HA RECIBIDO ALGUNA INFORMACIÓN SOBRE EL TEMA:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<p><b>1. CONCEPCIÓN HISTÓRICA DE LAS PERSONAS CON CAPACIDADES EXCEPCIONALES</b></p>	<p>1. ¿A quienes se ha considerado tradicionalmente como personas con Capacidades Excepcionales?</p> <p>2. ¿Qué función ha desempeñado la sociedad ante el reconocimiento de las personas con Capacidades excepcionales?</p> <p>3. ¿Qué características hacen que ustedes identifiquen a un estudiante con capacidades excepcionales?</p>
	<p>4. ¿Cómo planean y desarrollan el trabajo en clase?</p>

**2. PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS DE LOS  
MAESTROS**

**5. ¿Qué alternativas de interacción y participación ofrece al estudiante con Capacidades excepcionales en el aula?**

**6. ¿Qué tipo de apoyos ofrece la institución para atender de manera eficiente a la población con capacidades excepcionales?**

**7. ¿Han seguido o conocen textos, posturas teóricas o autores que hayan enriquecido su trabajo en el aula?**



<p style="text-align: center;"><b>3. CONCEPCIÓN DE SUJETO</b></p>	<p><b>8. ¿Cuáles son las características sociales, emocionales, cognitivas y de aprendizaje de estos Estudiantes?</b></p> <p><b>9. ¿Cuáles son las razones para pensar que estos estudiantes presentan n..e.e?</b></p> <p><b>10. ¿Qué posición tienen frente a los procesos inclusores de los estudiantes con capacidades excepcionales ?</b></p> <p><b>11. ¿Cuál es el reconocimiento como “sujetos de derechos”, que debe darle la familia, la institución educativa y la sociedad a esta población?</b></p> <p><b>12. ¿Qué políticas gubernamentales evidencian en su institución, que favorezcan los procesos de educabilidad en la población con capacidades excepcionales?</b></p>
---	--