

Directorio

GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO

Francisco Javier Ramírez Acuña
Gobernador del Estado

Luis Guillermo Martínez Mora
Secretario de Educación

• • • • •
DIRECTORIO

Director General
Luis Guillermo Martínez Mora

Director Ejecutivo
Enrique Soriano Orozco

Editor
Jaime Navarro Saras
jsaras@jalisco.gob.mx

Coordinadora de Redacción
Cecilia Palomar Vereá

Dirección electrónica:
<http://educacion.jalisco.gob.mx>
Correo electrónico:
revistaeducar@yahoo.com.mx

educar está indexada en el Ulrich's Internacional Periodicals Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich) y en Latindex.



• • • • •

ISSN 1405-4787

Ilustraciones tomadas de los textos: *Los Novios*, de Francisco Rojas González y *La Muerte del Tigre*, de Rosario Castellanos, SEP/CONASUPO, Números 43 y 73, México, s/fecha.

• • • • •
CONSEJO ACADÉMICO

Miguel Bazdresch Parada (ITESO) • Benita Camacho Buenrostro (ENSJ) • Rose Eisenberg Wieder (UNAM) • María Guadalupe García Alcaraz (ISIDM) • Adriana Piedad García Herrera (SEP) • María Guadalupe Moreno Bayardo (CIPS) • Miguel Ángel Pérez Reynoso (UPN Zapopan) • Enric Prats Gil (Universidad de Barcelona) • Ricardo Romo Torres (UdeG)

Diseño Editorial:
Farirah Katiusha León Mostacci
Diseño: Centro de Desarrollo Tecnológico (CEDETEC)
Distribución: Gina Elizabeth Díaz Lara e Isabel Cristina Gastélum López

• • • • •
educar es una publicación del Sistema Educativo Jalisciense.
Secretaría de Educación Jalisco,
Av. Prol. Alcalde 1351, Edificio B, octavo piso,
C.P. 44280, tels. y fax 38192701 y 38192702.
Dirección de Ediciones y Publicaciones,
Av. Prol. Alcalde 1351, Edificio C, sótano,
C.P. 44280, tels. 38192703 y 38192705
Guadalajara, Jalisco, México.

Se autoriza la reproducción del contenido citando la fuente. Las opiniones vertidas en los artículos quedan bajo la responsabilidad de sus autores.

educar

REVISTA DE EDUCACIÓN

Secretaría de Educación
Gobierno del Estado de Jalisco

.....

Sumario

Editorial	5
Presentación	7
Niños y niñas con altas capacidades	
Notas para una definición de individuo sobresaliente LUIS RUIZ ÁLVAREZ	9
Identificación de los niños CAS LIZDEIKA MOZKA ESTRADA	17
Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado YOLANDA BENITO MATE	25
El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Relieves históricos y problemática actual MARÍA ALICIA ZAVALA BERBENA Y JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ	35
Estrategias para ofertar una educación que satisfaga las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes MIGUEL ÁNGEL CASILLAS CERNA	45
Niñas, superdotación y contexto social MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA	53
Una dieta balanceada para los alumnos sobresalientes y de altas capacidades JULIÁN BETANCOURT MOREJÓN	59

Intervención educativa para niños con necesidades educativas
especiales asociadas a las altas capacidades 67
GABRIELA MARÍA HERNÁNDEZ ARTHUR

Un tesoro escondido 75
ALEJANDRA PATRICIA GUTIÉRREZ ARCOS Y FELIPE PINEDA BARRERA

Niños diferentes, con más capacidades y habilidades 85
Entrevista con ILEANA PUGA VÁSQUEZ

Bibliografía complementaria 91

Ideas y reflexiones para el maestro

Perfiles deseables frente a situaciones reales 93
LETICIA RUANO RUANO

Reseña 98

Noticias de Jalisco 99

Nuestra portada 100

Editorial

.....

El año de 1989 representa un momento crucial para los docentes de Jalisco, en esa fecha se abre la oportunidad de poder acceder al nivel de posgrado como estrategia para hacerse de conocimientos más sistemáticos y científicos que permitan realizar mejor el trabajo en las aulas y espacios escolares.

Al final de la década de los ochenta se funda el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), su primera época se caracterizó por la legitimación como un espacio académico entre la comunidad educativa de Jalisco; muchas fueron las problemáticas sorteadas, por un lado la falta de infraestructura física y personal académico de base, además de que los planes y programas se fueron afinando para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes de maestría, tanto docentes como administrativos y directivos, que conformaban los diferentes grupos que estudiaban posgrado.

Alicia Velasco Aldana, directora del Instituto en la última década, señaló, en el evento de apertura de la conmemoración, que: “quince años implican haber desarrollado las bases cognitivas y sociales para avanzar hacia la madurez, significan haber creado un espacio que ofrece las oportunidades para la profesionalización del magisterio, un espacio que permite penetrar vigorosamente en la investigación, la extensión y la difusión de la cultura académica”; asimismo, informó que “esta escuela abre sus puertas para el programa de maestría al sector educativo, proveniente de las diversas disciplinas de educación inicial, de todos los niveles y modalidades educativas, de sistemas tanto públicos como privados”.

Al mismo tiempo nace el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) con una especialización y un año después con maestría; cinco años más tarde la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE), además de la Maestría en Trabajo Social posteriormente, todas estas alternativas representan los espacios que la SEJ tiene para ofertar posgrado.

El posgrado que oferta la SEJ ha sido el referente donde la mayoría de docentes y directivos egresados de estos centros han obtenido habilidades y competencias para desempeñar mejor su labor en los distintos espacios escolares en que se desenvuelven.

De igual manera, los productos de investigación generados al interior de estas instituciones han permitido que los demás docentes y directivos, recurran a estos trabajos para utilizarlos en la elaboración de sus propuestas didácticas, así como para comprender y reflexionar mejor su práctica.

El posgrado es, sin duda, el espacio que permite generar más y mejor conocimiento para la práctica educativa, en la medida en que esto se siga promoviendo y apoyando, es en la medida en que los candidatos para ingresar, así como sus egresados, establecerán referentes más sólidos para brindar mejores opciones pedagógicas a los alumnos de educación básica y superior de Jalisco.

Presentación



El tema de *Niños y niñas con altas capacidades* es por demás interesante, no sólo para docentes y autoridades educativas, sino para todos los sujetos involucrados en ello (padres de familia, alumnos sobresalientes, investigadores, empresarios y la sociedad en su conjunto).

Durante muchos años se ha insistido que nuestro país carece de científicos, personal calificado y especialistas que puedan desarrollar ciencia y tecnología propia y no depender de otros países; es decir, dejar de ser un país capitalista dependiente, que podamos competir en ese intercambio globalizador producto por producto y no como maquiladores, materia prima y espacio de renta para extranjeros. Dada esta problemática, muchas son las propuestas para remediar dichos males, quizás de las más apropiadas son aquellas que intentan incidir desde los procesos educativos, es por ello que *educar* intenta con este tema llenar algunas necesidades e inquietudes recientes.

Este número es especial porque con él cumplimos siete años de estar en circulación, por ello quisimos elegir un tema de vital importancia y así poder festejar con nuestro lectores este debate. El *dossier* está conformado por investigadores, conocedores y docentes tanto de Jalisco como de México y España.

Luis Ruiz Álvarez, en su artículo “Notas para una definición de individuo sobresaliente”, abre el debate al señalar que el sujeto sobresaliente existe efectivamente, es posible definirlo y en consecuencia identificarle; él requiere de una oferta educativa informal y formal diferenciada o al menos pertinente, y hace énfasis en que el sistema educativo regular, tal como le conocemos, no es pertinente para tal efecto.

Lizdeika Mozka nos comenta que el proceso de identificación (del niño sobresaliente) deberá requerir involucramiento sistemático por parte de los profesionales (personas mejor calificadas) que se relacionan con los individuos mediante la observación directa de sus conductas y desempeños.

Yolanda Benito Mate, en su artículo “Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado”, nos afirma que de acuerdo con la investigación, el mejor momento para evaluar a un niño de estas características es entre los 4 y los 8 años de edad.

María Alicia Zavala Berbena y José Luis Rodríguez Gutiérrez, de Guanajuato, en su artículo de orden histórico comentan que muchas sociedades han intentado estimular las capacidades de sus niños con aptitudes sobresalientes, a fin de encontrar soluciones creativas a sus necesidades particulares desde dentro de su propio potencial humano; sin embargo, el interés y la atención a estos alumnos no han sido continuos a lo largo del tiempo.

Miguel Ángel Casillas y su equipo generan una propuesta que se llevará a cabo en el ciclo 2004-2005 en la SEJ, en ella señalan que al atender las necesidades educativas especiales de los alumnos sobresalientes vienen a nuestra mente una serie de alternativas con las que podemos contar para resolver este cuestionamiento; podemos mencionar la aceleración o el enriquecimiento como las dos principales posibilidades; pero lo tenemos que ajustar a la realidad de nuestro país y tenemos que analizar las ventajas que ofrece cada una de estas opciones.

“Niñas, superdotación y contexto social”, artículo de María de los Dolores Valadez, señala que un aspecto muy discutido desde la antigüedad hasta nuestros días ha sido si la superdotación es más frecuente en niños que en niñas. Aclara que es hasta el siglo xx cuando se ha reconocido que las capacidades de las mujeres son iguales a las de los hombres.

Julián Betancourt sugiere que los sujetos con altas capacidades requieren de intencionalidades educativas precisas y afirma que una dieta balanceada para esta clase de alumnos implica pensar en una educación creativa e inteligente que les propicie el desarrollo de sus capacidades, fortalezca su pensamiento y fomente sus valores

Gabriela Hernández también propone estrategias, procedimientos, programas y métodos no sólo para sujetos con altas capacidades, sino enfocar e integrar a aquellos que por su nivel vayan accediendo a estos estímulos, e implantar las adecuaciones curriculares y metodológicas necesarias.

Alejandra Patricia Gutiérrez y Felipe Pineda, en su artículo “Un tesoro escondido”, comentan que quienes hemos tenido la oportunidad trabajar con niños podemos ser testigos de que ellos tienen una gran riqueza de potencial humano por desarrollar y es interesante observar cómo, a pesar de que muchas veces nadie les ha enseñado, parecen tener una facilidad natural para llevar a cabo alguna actividad.

En la entrevista realizada a Iliana Puga nos dice que para tener una mayor confiabilidad de que los alumnos detectados son realmente alumnos con aptitudes sobresalientes, se recomienda realizar todo un proceso de evaluación que consiste en tres etapas generales: a) detección inicial; b) identificación de las necesidades educativas especiales y, c) detección permanente.

Fuera del dossier, Leticia Ruano, en su artículo “Perfiles deseables frente a situaciones reales”, pone el dedo en la llaga y señala que las discordancias entre los perfiles ideales y los reales del Plan 1997 de las Escuelas Formadoras de Docentes de Educación Primaria no son situaciones nuevas ni tienen como causa única las flaquezas en su puesta en marcha, o en su caso las características de un determinado mapa curricular. Cada una de las reformas de los planes y programas de estudios han enfrentado desafíos en su eficiencia durante y al final de la carrera.

Finalmente, Manuel Moreno nos facilita su obra *Les Imaginaires* para incluirla en Nuestra portada.

Notas para una definición de individuo sobresaliente¹

Luis Ruiz Álvarez*

En apariencia puede resultar sencillo elaborar una definición de “individuo sobresaliente”, podemos acudir al diccionario, a varios de ellos si se quiere, y comparar las diversas acepciones del término, los sinónimos posibles y abstraer lo que tienen en común. Otra manera de hacerlo, ya menos sencilla, consiste en recurrir a la bibliografía especializada y después de transitar por diferentes autores hacer algo análogo.

Esta manera de proceder sólo nos proporciona el punto de partida de la definición y no la definición misma o, dicho de otra forma, sólo nos proporciona la materia prima de la definición.

Por una parte —es el caso del diccionario— podremos a lo sumo determinar claramente lo que “el hombre de la calle” entiende por el término, el uso que hace de él y cómo, sirviéndose del mismo, procede a clasificar a los individuos; pero no nos dice nada acerca de las creencias, ilusiones, mitos y saberes desde y a partir de los cuales se ha construido tal definición; tampoco nos dice nada sobre la función social de lo que a partir de este momento llamaremos “noción de individuo sobresaliente”. Por ejemplo, si pedimos a cualquiera que nombre a un individuo sobresaliente, casi seguramente nominará a Einstein; y si le pedimos que justifique su elección, dirá que fue un genio, si insistimos un poco más, dirá que era “muy inteligente”; raramente se atreverá a nombrar a su mecánico aún cuando repare invariablemente las averías del vehículo. Difícilmente podrá tener claridad sobre lo que entiende por genio o “muy inteligente” y seguro caerá en definiciones circulares o tautológicas.

Si la pregunta se la hacemos a un profesor, la respuesta será la misma. Aunque no reparará en afirmar que un alumno sobresaliente es aquel que tiene un promedio de 10; paradójicamente, omitirá el hecho de que ese promedio frecuentemente refleja mera memorización y mecanización sin sentido; mucho menos se cuestionará si efectivamente Einstein y su alumno tienen algo en común, simplemente lo dará por sentado.

*Coordinador de Integración Educativa. Dirección de Educación Elemental. Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

Por otra parte, si nos remitimos a la bibliografía especializada podremos encontrar varias coincidencias y puntos en común, y por ello es posible que concluyamos que los autores están, en esencia, de acuerdo en la definición² y que pueden, no obstante, diferir en la explicación sobre el origen y la génesis del individuo sobresaliente. Ello es un error pues perdemos de vista la matriz conceptual de cada una de las definiciones, y la nuestra, elaborada a partir de lo común, se transforma en una mera noción. A pesar de que dos autores coincidan en aseverar que los individuos sobresalientes poseen un alto grado de inteligencia, estarán diciendo cosas muy distintas si uno de ellos la entiende como la capacidad de adaptarse al medio y el otro como la capacidad de resolver problemas, o si uno de ellos la entiende como un bloque monolítico y el otro como un conjunto de capacidades más o menos independientes.

La pregunta de si son tan “inteligentes” Einstein, Carlos Fuentes y Picasso puede tener nulo sentido para un autor, para el otro no y para otro más puede no tener respuesta. Lo mismo vale si en vez de “inteligencia” decimos “habilidades cognitivas”.

Abordemos ahora el asunto desde otro ángulo. ¿Qué tienen en común nuestro diccionario, nuestro amigo de la calle, nuestro profesor y nuestros teóricos de la inteligencia? Que ninguno de ellos ha pensado en el mecánico³ o, lo que es lo mismo, que para todos ellos los individuos sobresalientes lo son fundamentalmente por su “inteligencia”, por su “capacidad intelectual”, como quiera que a ésta se le conciba.



Ello es ya una elección, en unos casos hecha de manera inconsciente, en otros a partir de una concepción de hombre. Sobre este punto volveremos más adelante.

Algunos autores se han percatado de las limitaciones de las definiciones centradas en la actividad intelectual y han procedido a incorporar a su definición elementos volitivos o afectivo-emocionales, pero creemos que a pesar de ello no abandonan del todo la visión intelectualista que pretenden superar, pues los elementos incorporados solamente la matizan.

Si asumimos que la diferencia entre un individuo sobresaliente y otro que no lo es radica en que el primero es “más inteligente”, “más capaz”, “con cualidades superiores”, “con altos desempeños”, nos

vemos en la necesidad de establecer, en primer lugar, los criterios de comparación y, en segundo, las fronteras o límites cuantitativos entre un grupo y el otro. Los criterios y los límites varían de autor en autor y el problema queda sin resolver.

Adicionalmente hay otros que señalan que los individuos sobresalientes se destacan en “áreas valiosas” de la conducta o de la cultura, o que son socialmente valorados. Pero la astronomía de Galileo no fue valiosa en su época y Van Gogh murió en la miseria como un perfecto desconocido.

Finalmente debemos tener a la vista que el esfuerzo por definir qué entendemos por individuo sobresaliente es un ejercicio que supone que:

- a. Éste existe efectivamente.
- b. Es posible definirle y en consecuencia identificarle.
- c. Requiere de una oferta educativa informal y/o formal diferenciada o al menos pertinente.
- d. El sistema educativo regular, tal como le conocemos, no es pertinente para tal efecto.

Los supuestos “c” y “d” serán válidos si y sólo si no es posible demostrar lo contrario mediante ejemplos concretos. ¿Son válidos en el caso de Edison o en el caso de Isaac Asimov?⁴

Las cuestiones anteriores no tendrían sentido si solamente se limitaran a alertarnos sobre la necesidad de asumir una actitud crítica para distinguir entre una noción y un concepto de sobresaliente y para evitar caer en el eclecticismo, y no por las consecuencias prácticas que ello puede acarrear al momento de identificar a nuestro individuo y decidir la oferta educativa pertinente.

Agotadas estas consideraciones, intentaremos aproximarnos a una definición de individuo sobresaliente en el entendido de que esto supone una toma de posición y por lo tanto está absolutamente sujeta a la crítica tanto de los expertos como de la realidad.

- I. Aunque parezca obvio, tenemos que partir de que un individuo sobresaliente es en primer término un hombre.⁵ Resulta evidente —a manera de ejemplo— que las definiciones centradas en el intelecto se sostienen en la concepción de hombre como “animal racional” y si lo racional se determina en función de las habilidades cognitivas, metacognitivas, lógicas o verbales en el mejor de los casos o en el coeficiente intelectual (CI) en el peor de ellos, entonces Ana Guevara y Van Gogh quedan excluidos del grupo sobresaliente.

II. ¿Qué distingue efectivamente al hombre de los animales, las máquinas y las cosas? Primero, que es el único ente que para satisfacer sus necesidades tiene que transformar la naturaleza creando una segunda realidad; segundo, que su actividad transformadora está sujeta a fines, es consciente e intencional; tercero, que esta segunda realidad crea nuevas necesidades más allá de las estrictamente biológicas, produciendo a su vez nuevos sentidos y capacidades en el hombre y, cuarto, que todo ello se produce a lo largo de la historia bajo distintas formas de cooperación social.

III. El hombre es un ser *creador*, y lo es sobre la base de la unidad y diferencia mente-mano, del trabajo manual y el trabajo intelectual.⁶ Si hemos de definir al individuo sobresaliente habremos de hacerlo con esta premisa.

IV. Bien, ¿Qué tienen en común los siguientes personajes?

A. Einstein	Físico
V. Van Gogh	Pintor
P. Neruda	Poeta
R. Nureiev	Bailarín
J. S. Bach	Músico compositor
Rocío Mendoza	Estudiante de excelencia
E. Fitipaldi	Piloto de F1
L. Pasteur	Biólogo
Hermanos Wright	Constructores de avión
P. de Lucía	Músico ejecutante
Muhammed Alí	Boxeador
G. F. Hegel	Filósofo
Mario Domínguez	Profesor de primaria
Quino	Caricaturista
Isaac Asimov	Escritor de ciencia ficción
Ch. Chaplin	Actor
Antonio López	Mecánico

Todos ellos son considerados individuos sobresalientes por los *resultados o productos de una actividad específica* —y no precisamente después de aplicarles un test de aptitudes del tipo que sea—, realizada por una comunidad específica, con criterios propios derivados de exigencias, propósitos y prácticas intrínsecas. Se es sobresaliente como físico, como pintor, como plomero, como estudiante, como boxeador etc., y es muy probable que las habilidades de cada uno de ellos difieran significativamente, haciendo imposible unificarlas en términos sencillamente intelectuales o cognitivos. Einstein revolucionó la física, Bach sentó las bases de la música occidental contemporánea, los Wright

construyeron el primer avión a motor que voló exitosamente, Muhammed Alí creó un estilo boxístico único entre los pesos pesados, etcétera.

V. Asimismo, cada uno de ellos *domina un campo específico, con sus saberes, sus lenguajes, sus prácticas y sus tradiciones*. Einstein el de la física, Bach el de la música, Alí el del boxeo...

VI. Sin excepción, *dedican buena parte de sus energías, tiempo y atención al campo de su interés*; Einstein siempre absorto y “distráido”, Bach componiendo un coral cada semana para la misa del domingo, Alí entrenando ocho horas diarias, Marx estudiando durante quince años toda la literatura económica de la biblioteca, Pasteur encerrado en el sótano realizando experimentos que probaran la generación espontánea a fin de demostrar lo contrario.

VII. En resumen: son individuos sobresalientes porque:

- a) Dominan un campo específico de la actividad humana.
- b) Son persistentes, perseverantes y muestran un profundo interés por ella.
- c) Los productos o resultados de su actividad son originales o innovadores.

VIII. Se puede argumentar que ello no necesariamente es así, pues hay individuos que no reúnen tales características en su conjunto. Creemos, con Renzulli, que si bien éstas siempre se encuentran presentes, no obligadamente lo hacen en la misma proporción. Paco de Lucía podrá ser menos innovador que Bach, pero es superior en su dominio de la técnica instrumental. Nureiev podrá ejecutar movimientos imposibles para Alí, pero éste le puede superar en perseverancia. Los Wright apenas terminaron la secundaria y sus conocimientos de física y mecánica eran pobres, pero su creatividad se remontó con mucho a la de los ingenieros mecánicos de la época.

IX. Desde esta perspectiva la diferencia entre un individuo sobresaliente y uno “común” es de carácter cualitativo y no cuantitativo. Los individuos sobresalientes son individuos *creadores*.⁷

X. ¿Podemos encontrar individuos sobresalientes entre nuestros niños y jóvenes? Seguramente sí, uno por cada millón de ellos. El número aumenta si nuestros niños y jóvenes son estudiantes, así la proporción aumenta muy significativamente, pero entonces estaremos hablando de *estudiantes sobresalientes, los que dominan los saberes*,

las prácticas y las tradiciones escolares. Renzulli nos ha alertado contra la falacia de confundir a un estudiante de física, arquitectura o filosofía sobresaliente con un físico, arquitecto o filósofo sobresaliente.

XI. Mucho menos podemos confundir a un niño o joven con excelente coordinación, flexibilidad y fuerza con un deportista de alto rendimiento o a uno con un pensamiento lógico matemático riguroso con un matemático o un programador.

XII. Sin embargo, sí podemos encontrar un número importante de niños y jóvenes *potencialmente sobresalientes*. Es decir:

a) Aquellos que poseen habilidades o aptitudes “abstractas”, no realizadas aún en una actividad concreta, por ejemplo, las formas de inteligencia descubiertas por Gardner.

b) Aquellos que muestran un marcado interés por algún campo específico aún sin dominarlo o,

c) Aquellos que tienen una personalidad perseverante y persistente.

XIII. Hemos llegado al punto en que creemos poder diferenciar con relativa claridad entre un individuo sobresaliente y uno que potencialmente lo es:

Potencialmente sobresalientes	Sobresalientes
<p>a) Posee habilidades o aptitudes “abstractas”,⁸ no realizadas aún en una actividad concreta; por ejemplo, las formas de inteligencia descubiertas por Gardner y/o,</p> <p>b) Tiene una personalidad perseverante y persistente y/o,</p> <p>c) Muestra un marcado interés por algún campo específico aún sin dominarlo.</p>	<p>a) Dominan un campo específico de la actividad humana.</p> <p>b) Son persistentes, perseverantes y muestran un profundo interés por ella.</p> <p>c) Los productos o resultados de su actividad son originales o innovadores.</p>

XIV. Es posible suponer que en la realidad ambos grupos se diferencian y vinculan en un amplio abanico de combinaciones determinadas por la edad, las oportunidades y condiciones objetivas y subjetivas que les conforman, etc. Creemos que, a final de cuentas, el individuo sobresaliente es un producto social, resultado de la acción educadora —formal o no— en un contexto histórico y cultural específico. No negamos la posibilidad de que se

encuentren presentes ingredientes “innatos” —biológicos en unos casos o psicológico sociales en otros—, pero éstos no pasan de la potencia al acto sin la acción educadora, formadora. Si Einstein hubiese nacido en el antiguo Egipto hubiese sido agrimensor y no físico; si Alí hubiera nacido en la Roma de los emperadores hubiese sido gladiador; en la Edad Media, Nureiev habría sido saltimbanqui de la corte. La inteligencia matemática de Einstein no hubiese fructificado de no ser por la fascinación que le produjo la brújula que le regalaron; la perseverancia de Alí se hubiera perdido en la nada si en su barrio no lo hubieran enganchado con un buen entrenador, etcétera.

XV. Es evidente que las diferencias entre un grupo y otro no son diferencias de grado sino de cualidad y que desde el punto de vista del educador éstas se tornan sumamente relevantes. No es lo mismo pensar en la forma y procedimientos para identificar a un individuo potencialmente sobresaliente que pensar en la forma en que hemos de hacerlo con uno sobresaliente. Asimismo, la oferta educativa para uno y otro será diferente.

Notas

- ¹ Para nuestro propósito, individuo sobresaliente es sinónimo de individuo con aptitudes sobresalientes.
- ² Por el momento dejamos de lado las diferencias terminológicas. Nos parece un asunto puramente semántico y no teórico el averiguar si, por ejemplo, sobresaliente, genio y superdotado son la misma cosa. Esa discusión es válida si y sólo si se considera el cuerpo teórico desde el cual se da sentido a cada uno de estos términos.
- ³ Permítasenos hacer abstracción del hecho de que alguno que otro teórico sí hace referencia al mecánico de nuestro ejemplo, pero es la excepción y no la regla.
- ⁴ En todo caso, los individuos sobresalientes han existido antes de que los educadores se preocuparan por educarlos. ¿Por qué entonces se preocupan? Porque suponen que podría haber más si los identifican y los educan.
- ⁵ En el sentido en que definimos a la especie, no al género.
- ⁶ La división social entre trabajo manual y trabajo intelectual no invalida esta afirmación, únicamente explica el porqué en nuestra sociedad se valora al segundo y no al primero.
- ⁷ Aquí la definición de sobresaliente parece ser igual a la de hombre. Notemos, sin embargo, que como especie el hombre es potencialmente creador.
- ⁸ “Abstractas” significa que no se concretan o realizan en una forma de actividad particular, esto es, p. ej.: la habilidad para tratar con relaciones numéricas se puede concretar en llevar la contabilidad de una empresa o en el desarrollo de modelos matemáticos para explicar el *big bang*; o, la habilidad para “percibir” las cualidades estéticas del drama se puede concretar en la crítica literaria o en la creación literaria.

Bibliografía

- AMSTRONG, Thomas, *Tu hijo es un genio*, Ediciones B, Barcelona, 1992.
- FREEMAN, Joan, *Investigacion a nivel internacional sobre los niños superdotados y su educacion*, s/f, mimeógrafo.
— *Quality Basic Education*, IBE UNESCO, 1992.
- REIS, Sally M. y Joseph S. RENZULLI, *The Secondary Triad Model*, Creative Learning Press, Connecticut, 1985.
- RUIZ ÁLVAREZ, Luis, *Guía técnica para el área de pedagogía del proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes*, SEIEM, México, 1994.
- VAIL, Priscilla L., *Niños inteligentes con problemas escolares*, Diana, México, 1997
- WALLACH, Michael A. *et al.*, “Creatividad e inteligencia en el niño”, en J. P. GUILFORD *et al.*, *Creatividad y educacion*, Paidós Educador, Barcelona, 1991.



Identificación de los niños CAS

Lizdeika Moska Estrada*

Este artículo sobre la identificación de las necesidades educativas especiales (nee) asociadas a capacidades sobresalientes va dirigido a todo profesional del ámbito educativo o persona interesada en el tema de las capacidades sobresalientes.

El tema sobre el proceso de identificación es de gran importancia ya que pone de manifiesto la valoración de las capacidades y de las diversas características e intereses de los alumnos potencialmente “sobresalientes”; conlleva un proceso de obtención, análisis y valoración de la información de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de éstos, con especial atención al contexto familiar, ya que éste es uno de los ámbitos de mayor influencia en el desarrollo de dichos alumnos. También se contempla la evaluación psicopedagógica como proceso complementario para que sea acertada la fase de identificación.

Referencias conceptuales en torno a la identificación de nee asociadas a capacidades sobresalientes

Hemos tenido la tendencia a ver la identificación como muestreo, examen y/o selección de un grupo determinado o de un individuo en particular. Debemos contemplar la identificación desde nuevas perspectivas; existen instancias donde se debería cambiar el enfoque, alejarse de la selección de individuos y acercarse más a la identificación de necesidades educativas. Podemos con-

templar la identificación como el proceso de la detección en las necesidades, la fuerza, el talento y la constancia de muchos estudiantes, algo que nos muestre hacia dónde tiene que ir nuestra programación, reunir información valiosa que nos ayude a hacer mejores programas y a tomar mejores decisiones en la planeación de la instrucción. (D. J. Treffinger, 1993).

El proceso de identificación deberá requerir involucramiento sistemático por parte de los profesionales que se relacionan con los individuos mediante la observación directa de sus conductas y desempeños. El proceso de identificación deberá involucrar a personas mejor calificadas para juzgar la calidad del desempeño o producto, esto especialmente con las artes visuales e interpretativas.

La aproximación comprensiva sugerida por la identificación del sobresaliente requiere que utilicemos una amplia variedad de información de casos de estudio, la decisión en cuanto a cuánta información debe de ser reunida y a los instrumentos específicos que deberán de ser utilizados, dependerá de hacer una relación lógica entre el tipo de desempeño que se requiere evaluar y los procedimientos utilizados para llegar a la misma (J. S. Renzulli, 1996).

¿Para qué identificar alumnos con nee asociadas a capacidades sobresalientes?

Para evitar desaprovechar las potencialidades de estos alumnos. El fracaso escolar de

*Asesora de la Subdirección Técnica de la Dirección de Educación Especial de la SEJ.

los sujetos con alta capacidad se sitúa en un porcentaje casi similar en estos sujetos que en los alumnos de inteligencia media (García-Alcañiz, 1992). Las razones de este fracaso se encuentran tanto en la falta de un tratamiento educativo que les permita avanzar o enriquecerse con conocimientos adecuados a su nivel, como en la carencia de estrategias de aprendizaje necesarias en contextos relevantes y concretos de la actividad humana, esto ocasiona que se tengan estrategias deficitarias de manejo de la información y pobre autoconcepto, y que si existen características emocionales de riesgo puedan llevar a la desmotivación, bajo logro académico, rechazo al sistema educativo, fracaso escolar, problemas de conducta, entre otras consecuencias.

Finalidad educativa de la identificación

La identificación de alumnos con nee asociadas a capacidades sobresalientes en el contexto escolar tiene como objetivo establecer un programa educativo que atienda adecuadamente a la diversidad de alumnos, y en el que se planteen las adaptaciones curriculares necesarias.

La identificación debe tener como finalidad *el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de los alumnos* para adaptarnos a ellos, potenciando al máximo sus posibilidades en el contexto educativo. Desde este punto de vista, la identificación episódica de individuos aislados no tiene sentido (Beltrán y Pérez, 1993).

Conceptos previos de las capacidades sobresalientes

En general, los alumnos con capacidades sobresalientes para aprender constituyen un grupo muy heterogéneo que tiene manifestaciones destacadas y/o una habilidad potencial en alguna o en varias de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento produc-

tivo o creativo, liderazgo, artes visuales o de representación y habilidad psicomotriz.

Terminologías comúnmente utilizadas:

Superdotados: se debe a una combinación de una superioridad cognitiva, de la creatividad y la motivación en grado suficiente para considerar al niño o la niña destacado sobre la gran mayoría.

Precoces: en relación con un marcado desarrollo temprano en una determinada área (lenguaje, control esfinteriano, motor, social, etcétera). Pero no cuanto más precoz es el niño más inteligente es.

Talentosos: se utiliza para identificar una habilidad, una aptitud sobresaliente en un campo concreto, académico o artístico.

Creativos: hace referencia a la capacidad para tener y expresar ideas nuevas, dar sentido a algo, encontrar relaciones diferentes, proponer soluciones alternativas y variadas a situaciones diversas.

Prodigios: supone la realización de una actividad extraordinaria en relación con su edad. Su rendimiento en un campo concreto es similar al del adulto.

Genios: implica la realización de una obra genial, merecedora de reconocimiento universal (Prieto, 1997)

Nosotros optamos por la denominación de capacidades sobresalientes cuando se dan simultáneamente inteligencia general superior a la media, buen rendimiento académico y clara motivación hacia el aprendizaje, o bien talentos especiales, cuando se destaca en un área concreta.

Entre los primeros hay un rendimiento intelectual superior a lo normal en una amplia gama de capacidades. Tienen un gran nivel de creatividad y originalidad en muchas de sus realizaciones y un alto grado de motivación. Son los conocidos tradicionalmente como niños superdotados. Los otros poseen habilidades específicas en áreas muy concretas: talento artístico, talento social, talento académico, talento verbal, talento

matemático, talento musical, talento motriz (Alegre de la Rosa 2000).

Precisamente, una de las definiciones más usadas es la que Renzulli ha dado, quien considera que para definir y calificar a alguien de superdotado, teniendo como criterio el desarrollo de personas eminentes, se han de dar al menos estas tres condiciones: alta inteligencia, alta creatividad y alto compromiso en la tarea. La definición dice así:

Lo sobresaliente consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, esos grupos se sitúan por arriba de las habilidades generales promedio, altos niveles de compromiso en las tareas y altos niveles de creatividad. Los niños sobresalientes y talentosos son los que poseen o son capaces de poseer ese juego compuesto de rasgos, y aplicarlos en cualquier área potencial que pueda ser evaluada del desempeño humano. Los niños que manifiestan, o que son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos, requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son provistos de ordinario a través de los programas de instrucción (Renzulli, 1996 citado en Sánchez Manzano, 2000).

Modelos

Han existido diferentes modelos explicativos de la superdotación para aprender:

Modelos clásicos, basados en las capacidades, dan una gran importancia al coeficiente intelectual. Terman es el representante de este modelo. Más tarde, Taylor señala seis categorías de la sobredotación: capacidad académica, creatividad, planificación, comunicación, pronóstico y decisión. Otros autores se basaron en el rendimiento, así Renzulli dice que en su modelo de superdotación interactúan tres características: la inteligencia superior a la media, la creatividad elevada y el compromiso y motivación hacia la tarea.

Modelos cognitivos y socioculturales. Representantes de los primeros son Sternberg, Borkowski, Jackson, quienes analizan los procesos internos de la inteligencia, descendiendo hasta las operaciones básicas, centran su atención en los procesos de elaboración de la información. Los modelos socioculturales cuestionan las capacidades y el rendimiento y aportan un grado de crítica y análisis en la práctica educativa de las personas superdotadas (Alegre de la Rosa 2000).

Fases del proceso de identificación

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE DE INTERVENCIÓN
<p>Guías de observación. -Grupal: desempeños, intereses y habilidades del alumno. -Práctica docente: estilos de enseñanza, contexto áulico.</p> <p>Sugerencias al docente.</p> <p>Enriquecimiento de la metodología o movilización de recursos.</p> <p>SI NO Seguimiento.</p>	<p>Aplicación de instrumentos para diagnóstico: -Medidas informales (entrevistas, cuestionarios e inventarios a maestros, padres y alumnos. -Pruebas psicométricas (inteligencia, creatividad, socioafectivo, habilidades específicas, etcétera).</p> <p>DIAC</p> <p>Determinación de nee asociadas a capacidades sobresalientes.</p>	<p>Vinculación de las nee asociadas a capacidades sobresalientes con la currícula básica para el desarrollo de potenciales.</p> <p>Orientación a padres.</p> <p>Planeación conjunta: comunidad escolar.</p>	<p>Adecuaciones en los elementos del currículo:</p> <p>a) Metodología Enriquecimiento b) Contenidos y/o propósitos: -profundizar -ampliar -diversificar. c) Evaluación. d) Talleres extra escolares.</p>

Cuadro tomado de la Propuesta de Atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes, Jalisco 2004.

La evaluación psicopedagógica en el contexto de la integración educativa

Una de las funciones más importantes que realiza el personal de educación especial es la valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales. La finalidad de esta valoración ha cambiado: de estar sustentada en el modelo médico, se ha orientado —en el contexto de la integración educativa— a la identificación de las capacidades y limitaciones de los niños con el fin de precisar los apoyos que requieren para que su escolarización sea exitosa. Estos cambios han representado un reto para los profesionales de la educación especial, pues tienen que abandonar sus cubículos (en los cuales hacían un trabajo en solitario, valorando únicamente aspectos específicos del niño o la niña), para observar a los niños evaluados en su contexto educativo natural: la escuela y el aula. Por lo tanto, para realizar esta evaluación tienen que trabajar en estrecha colaboración con las madres y los padres y los profesores de la escuela regular.

El énfasis actual de la evaluación de las necesidades educativas especiales está puesto en el trabajo pedagógico en el aula. En este sentido, la información que se obtenga deberá proporcionar elementos suficientes para dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las características de los alumnos y alumnas integrados y del contexto educativo.

En este cuadro se pretende que se identifiquen las ventajas y desventajas que ofrecen dos modelos de la evaluación psicopedagógica para la planeación de estrategias didácticas que favorezcan tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.

Dos enfoques de la evaluación

psicopedagógica

Enfoque tradicional

- Afán de buscar causas y etiologías.
- La causa de las dificultades está en el alumno interactivo (alumno-situación de aprendizaje)
- Estas deficiencias debe buscarlas y evaluarlas el especialista (medico, psicólogo), profesionales (maestro de apoyo, equipos interdisciplinarios).
- Es necesario aplicar pruebas específicas para conocer las capacidades del niño (de acuerdo con un criterio normativo) en comparación con el resto de los alumnos de su edad.

Enfoque tradicional

- Evaluamos sólo al alumno porque es él quien tiene las dificultades.
- Evaluamos para conocer el grado de déficit y dificultades del alumno (con el fin de categorizar).
- Evaluamos al alumno fuera del aula.
- La respuesta educativa que se da al alumno es un programa individual que surge a partir de sus dificultades.
- El programa individual requiere una atención individual de especialista.
- El programa individual plantea objetivos, contenidos y actividades al margen del aula.
- Las ayudas se dan sólo a unos pocos, que son los que las necesitan.
- La responsabilidad de los progresos del alumno la tienen los especialistas que desarrollan su programa (terapeuta de comunicación, maestro de apoyo, etcétera).

(Carrascosa, Sabaté y Verdugo, 1991)

La evaluación psicopedagógica

Enfoque actual

- Delimitar necesidades educativas.
- Las necesidades educativas están en el proceso.
- Las necesidades educativas debe valorarlas el propio maestro, en coordinación con otros equipos interdisciplinarios.
- La valoración se hará en función de la propuesta curricular para todos los alumnos y las adaptaciones individuales que requieran.

Enfoque actual

- Evaluamos la situación de aprendizaje y al alumno.
- Evaluamos para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas.
- Evaluamos al alumno en clase y la situación de aprendizaje.
- La respuesta educativa que se proporciona al alumno se basa en el programa general, con adaptaciones en función de sus necesidades.
- La adaptación curricular requiere coordinación y colaboración de todos los profesionales.
- Las adaptaciones curriculares parten de la propuesta hecha para todos los alumnos.
- Las ayudas benefician a todos los alumnos en mayor o menor grado.
- La responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el maestro en coordinación con otros profesionales.

en el contexto de la atención a los niños con nee

Generalidades

1. La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños. Habitualmente la realiza uno o varios especialistas y puede ser de gran ayuda para aquellas personas que de una u otra forma están en estrecha relación con el niño evaluado.
2. Se proporcionan resultados basados en un análisis cuantitativo y con un lenguaje técnico que, con mucha frecuencia, únicamente los especialistas comprenden.
3. Por lo anterior, es frecuente que los resultados de esta evaluación solamente sean útiles para que el especialista planee y desarrolle un tratamiento terapéutico individualizado, y no ofrezca información práctica para el maestro o maestra del alumno evaluado.

En el contexto de la *integración educativa*, la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. En el marco de la atención a los niños con nee no se puede prescindir de una evaluación psicopedagógica cuya finalidad sea la de ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las *adecuaciones curriculares* pertinentes. En este sentido, hay dos preguntas que guían el procedimiento de evaluación:

¿Para qué me sirve el dato o la información que estoy obteniendo?

¿Qué acciones concretas se pueden poner en marcha a partir de esta información?

Información relacionada con el

entorno del alumno

Los aspectos del entorno del alumno que más interesa conocer son el contexto escolar y el sociofamiliar.

Contexto escolar. Interesa identificar los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje del niño en su contexto más próximo: el aula. Estos factores se refieren tanto a la planificación educativa como a la práctica y concepciones del profesor, es decir, a su estilo de enseñanza y la medida en que éste se adecua a las necesidades de los alumnos.

Contexto sociofamiliar. En este sentido, la tarea más trascendente consiste en identificar los factores del medio social y familiar en que se desarrolla el niño, que favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje. Recordemos que la información que interesa es aquella que nos permita tomar decisiones educativas; en este sentido, podemos agruparla en tres bloques:

-Información relacionada con el alumno. Su grado de autonomía en casa y en el barrio; sus hábitos de higiene, alimentación y vestido; el sistema de comunicación que utiliza en casa, su actitud personal y las interacciones que establece con los distintos miembros de la familia; sus aficiones y preferencias, etcétera.

-Información relacionada con la familia. Los hábitos, rutinas y pautas de educación que se dan en la familia; las actitudes y expectativas que tienen los padres hacia su hijo con necesidades educativas especiales; el conocimiento que tienen de las características específicas propias del niño; el grado de colaboración que se pueda esperar entre la familia y la escuela; sus concepciones y expectativas en relación con la escuela, etcétera.

-Información relacionada con el entorno social. Recursos de la vivienda en relación con las necesidades del niño, recursos

existentes en la zona (parque, centros deportivos o recreativos) que favorezcan la integración social del alumno.

El análisis de la forma en que el entorno favorece o interfiere en el aprendizaje del alumno permite definir actividades para el ámbito familiar, o bien estrategias de información para los padres de familia.

Consideraciones para el procedimiento de evaluación y la selección de los instrumentos

Con las sugerencias presentadas hasta este momento no se espera que se aplique el mismo tipo de evaluación a todos los alumnos. Después de tener una visión general sobre el niño y de conocer el motivo por el que se solicita la evaluación, los especialistas deben definir el procedimiento más adecuado para obtener la información que se requiere y realizar una selección cuidadosa de los instrumentos que van a aplicar atendiendo a las características particulares del alumno.

No es posible aplicar a cualquier niño o niña el mismo paquete o batería de pruebas sin contemplar su individualidad, su historia de vida, sus capacidades, dificultades, necesidades y estilo de trabajo que, entre otras características, lo convierten en una persona muy distinta a otra y, por consiguiente, requiere de un tipo de evaluación pensada exclusivamente para él o ella. Lo que se propone en síntesis es:

- a) Que los instrumentos y las estrategias para valorar a un alumno se definan de acuerdo con sus necesidades individuales.
- b) Que en el caso de utilizar instrumentos psicométricos se haga el mayor esfuerzo para interpretar sus resultados de manera cualitativa, en un lenguaje claro. Al profesor no tiene por que interesarle cual es el puntaje obtenido por el niño en la prueba. Lo que le interesa es saber qué

puede hacer para ayudar al alumno a superar sus dificultades.

- c) A los profesores les resulta poco útil conocer información fragmentada. Más que elaborar un reporte de los resultados de cada prueba aplicada, lo que el profesor necesita es contar con una visión general de la situación del alumno, de sus capacidades y dificultades, y de sus sugerencias viables para aplicar en el salón de clases.

Interpretación de los resultados

Cuando se proporcionan resultados sin una reflexión que los aplique y les dé significado, se limita seriamente su utilidad. La interpretación de los resultados es, pues, un elemento clave para que una evaluación psicopedagógica sea productiva.

Por ejemplo, el rendimiento mostrado por el niño en uno de los aspectos de la evaluación en el cual se utilizaron pruebas psicométricas no puede quedarse en un plano cuantitativo, ni aislado del resto de la información. La interpretación debe entenderse como un proceso de análisis y contrastación de los resultados encontrados en cada instrumento para darles un sentido global y comprender su significado.

Cada dato interpretado debe ser transferido a un lenguaje accesible y práctico, de manera que ofrezca información sobre aquellos aspectos que favorecen el desarrollo del niño y también, aunque sin otorgarles prioridad, sobre los que lo obstaculizan. Una forma de presentar los resultados obtenidos es hacerlo por áreas, tal como se presenta en los apartados anteriores.

En cada una de las áreas del desarrollo deben reportarse todos los datos relacionados con ella sin importar que provengan de fuentes distintas. Lo importante es que el resultado de un instrumento se relacione e integre con el de otro(s), de tal forma que se aumente su significatividad. Por ejemplo, si

algunas de las pruebas utilizadas fueron el WISC-RM (evalúa la capacidad intelectual) y la BELE (valora el desarrollo del lenguaje), y en ambas se encuentra un buen nivel conceptual o se encuentran habilidades altas para emplear la experiencia y el sentido común en la resolución de las situaciones planteadas hipotéticamente, entonces habrá que reportarlas una sola vez, como una característica importante del niño evaluado.

Otra recomendación importante es que las habilidades, capacidades y dificultades sean identificadas en las diferentes áreas de desempeño escolar: lectoescritura y matemáticas.

Conclusiones y recomendaciones

Esta parte del proceso evaluativo tiene una especial importancia. La comunicación de los resultados deberá contemplar el planteamiento sobre la situación del niño y las orientaciones del trabajo a realizar; en otras palabras, el objetivo de esta sección es determinar cuáles son las necesidades educativas especiales del niño que van a orientar la toma de decisiones curriculares. Por esta razón conviene que los especialistas entreguen personalmente los resultados al maestro regular y a los padres del alumno, ya que así podrán aclarar las dudas y confusiones que se generen y proponer y diseñar conjuntamente propuestas educativas. Con los acuerdos establecidos será factible realizar una propuesta curricular ajustada que dé respuesta a las necesidades de cada alumno.

No se trata de dar un diagnóstico en el sentido médico del término; lo que se requiere es ofrecer una información lo más completa y clara posible sobre la situación del niño evaluado, que sea útil para explicar y contextualizar su comportamiento y rendimiento escolar. Las recomendaciones que se hagan deberán incluir pautas de trabajo apegadas a las necesidades y posibilidades del niño y a la realidad del contexto escolar

(características del maestro, condiciones de la escuela, material y espacios disponibles, entre otros), destacando siempre aquellos aspectos que favorecen el aprendizaje del alumno.

Una última recomendación: es conveniente que no sólo maestros y padres tengan acceso a los resultados de la evaluación sino que, en lo posible, el niño conozca sus capacidades y cualidades para que participe más conscientemente en su propio proceso educativo.

Nos interesa recalcar la importancia de acercarse y conocer a los alumnos para evitar la práctica de “etiquetarlos”. Se ha observado, por ejemplo, que algunos profesores sacan de sus grupos a algunos estudiantes que consideran que son deficientes mentales, simplemente por que tienen más dificultades que otros niños para apropiarse de algunos conocimientos en determinadas áreas. Esos profesores no han reflexionado o desconocen que:

- Cuando un niño ingresa a una escuela de educación especial... difícilmente regresa a una escuela regular.

- Cuando un niño es “etiquetado”, pierde su nombre. Su identidad queda marcada por la etiqueta que se le ha impuesto: Ya no es Pedro o María, sino el “deficiente mental”, por ejemplo.

En segundo lugar, los lineamientos generales para realizar la evaluación pueden ser aplicados por los profesores, con una excepción: la aplicación de pruebas psicométricas, para lo cual se necesita una preparación muy específica e, incluso, un permiso especial. Sin embargo, también es necesario mencionar a estos instrumentos: en muchas ocasiones nos proporcionan información que también podemos obtener por otras fuentes. Ciertamente tienen la ventaja de permitirnos comparaciones con un estándar (en el caso, más bien excepcional, de que las pruebas estén estandarizadas),

pero estas pruebas no son la fuente principal de información para los especialistas. La fuente más valiosa es la observación, el contacto directo con los niños, sus padres y sus profesores.

Un niño sobresaliente no lo es siempre, y, si no recibe apoyo adecuado, sus dotes pueden acabar por desaparecer.

IX Conferencia Mundial del Niño Superdotado, La Haya 1991

Bibliografía

- ALEGRE de la R., O., *Diversidad humana y educación*, Aljibe, Málaga, 2000.
- BELTRÁN y PÉREZ, citado en Ma. D.PRIETO S., *Identificación, atención a la diversidad del superdotado*, Aljibe, Málaga, 1993.
- CARRASCOSA, R., SABATÉ y VERDUGO, citado en *Curso Nacional de Integración Educativa. Guía de estudio*, PRONAP, Secretaría de Educación Pública, México, 2000.
- GARCÍA-ALCAÑÍZ, E., citado en HERNÁNDEZ A. Ma., diplomado: “Atención a las capacidades y aptitudes sobresalientes” (Módulo Identificación del Fenómeno Sobresaliente), Guadalajara, 2002.
- EQUIPO CAS-JALISCO, *Propuesta de Atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes*, Dirección de Educación Especial Jalisco, Guadalajara, 2004.
- RENZULLI, J., citado en M. E. SÁNCHEZ, *Curso Nacional de Integración Educativa (guía de estudio)*, PRONAP, Secretaría de Educación Pública, México, 2000.
- TREFFINGER, D., citado en HERNÁNDEZ A., Ma., *op. cit.*

Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado

Yolanda Benito Mate*

La importancia de la identificación temprana en cualquier ámbito de la educación especial es primordial. En el caso de los niños superdotados se ha constatado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del superdotado apuntan a las diferencias sustanciales en los entornos tempranos favorables y sus factores familiares y oportunidades educativas y profesionales (Albert, 1980).

Un reciente estudio de Barbara Clark (presidenta del World Council for Gifted and Talented Children, 1997-2001, profesora de la California State University en Los Angeles) acerca del daño neuronal a causa de la no utilización del potencial humano, reseña entre otras conclusiones las siguientes:

1. La cantidad de dendritas neuronales se incrementa con la estimulación, al igual que aumenta el potencial por las interconexiones neuronales y la complejidad del pensamiento.
2. El estrés y la tensión provocan un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbica que provoca la desaparición de neuronas cerebrales.
3. La formación reticular, el sistema límbico y el tálamo seleccionan activamente los estímulos y responden positivamente a la novedad, lo inesperado y a la información discrepante, aumentando su potencial activo.

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

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

Actualmente, con la reciente entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (23-12-02), se señala igualmente este aspecto:

*Doctora en psicología por la Universidad de Nijmegen, Directora del Centro "Huerta del Rey", Valladolid, España

El artículo 43, entre otros, recoge lo siguiente:

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las administraciones educativas.
2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.

De acuerdo con Coriat (1990) y como en el caso de cualquier otro niño de educación especial, la identificación precoz tiene en este caso dos objetivos principales:

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

Definición y diferenciación del término de superdotado

A) Atendiendo al concepto de necesidades educativas especiales:

Según Macotela (1994) el niño con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio. Aproximadamente 4% se encuentra entre dos y tres desviaciones estándar por debajo del promedio (CI entre 55 y 70) y por encima del promedio (CI entre 130 y 145). La desviación es tal, que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o especiales para poder desarrollar su máxima capacidad (Kirk y Gallagher, 1983) porque el procedimiento educacional uniforme, que se aplica a la mayoría, resulta inadecuado para él (Kaufmann, 1981).



B) Atendiendo a la diferenciación de conceptos:

En opinión de Gagné (1995), el término de superdotación parece adecuado como etiqueta de posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como “dones” de la naturaleza, y que se desarrollan de forma bastante natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario y/o la práctica formal. Según este autor, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como superdotado, pero no como académicamente talentoso.

C) Atendiendo a la intervención educativa:

Según Renzulli la *superdotación de escuela* también puede ser denominada superdotación de aprendizaje de lecciones o de realización de tests. Es el tipo que más fácilmente mide el cociente intelectual (CI) u otros tests de habilidades cognitivas, y por esta razón es también el tipo más comúnmente utilizado en la selección de estudiantes para su ingreso en programas especiales. Las habilidades que las personas muestran en el CI y en los tests de aptitudes son exactamente los tipos de habilidades más evaluadas en las situaciones de aprendizaje escolar. La investigación también ha demostrado que estas habilidades de aprendizaje de lecciones o de realización de tests normalmente permanecen estables a lo largo de los años. Los resultados de esta investigación deberían conducirnos a algunas conclusiones obvias sobre la superdotación de escuela: existe en varios grados; puede ser identificada mediante técnicas de determinación estandarizadas; por lo tanto, deberíamos hacer todo lo que esté al alcance de nuestra mano para realizar las modificaciones apropiadas dirigidas a los estudiantes que tienen la habilidad de cubrir el material curricular regular con altos grados y niveles de comprensión. La compactación o compactación del currículo (Renzulli y Reis, 1992) — un procedimiento utilizado para modificar el contenido curricular con vistas a adecuarlo a aprendizajes avanzados — y otras técnicas de aceleración, deberían representar una parte esencial de cualquier programa escolar que pretenda respetar las diferencias individuales, diferencias que son claramente evidentes a partir de las puntuaciones establecidas mediante los tests de habilidad cognitiva.

D) Atendiendo al diagnóstico clínico:

Sobre la base de todo lo anteriormente expuesto y acorde

con los modelos más actuales de sobredotación intelectual, definimos al alumno con dotes superiores relacionadas con la aptitud académica teniendo en cuenta tres criterios:

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

Criterio b. La sobredotación intelectual va asociada a una mayor madurez en los procesamientos de información (memoria visual y percepción visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), “insight” en resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.

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

Tal y como se expone, el criterio para determinar la existencia de sobredotación intelectual es la obtención de una puntuación en rendimiento de inteligencia conceptual de alrededor de dos o más desviaciones típicas por encima de la media. Esto supone una puntuación típica de aproximadamente 130 a 135 o superior, basándose en escalas con una media de 100 y una desviación típica de 15 puntos. Si las medias estandarizadas no son pertinentes al caso, como pudiera ser por razones de diversidad cultural, se debe recurrir al juicio clínico. En este caso, una sobredotación in-



telectual supone un rendimiento superior al alcanzado por aproximadamente el 97% de las personas de su grupo de referencia, en términos de edad y ambiente cultural.

La capacidad intelectual debe ser determinada por un profesional cualificado y con experiencia en el trabajo con niños y jóvenes superdotados, quien debe realizar una valoración psicológica de la inteligencia conceptual del individuo.

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

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

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

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

Los últimos datos sobre genética y cognición presentan sólido apoyo a la tesis según la cual la inteligencia sería una cualidad difusa o global de la mente, es decir, no modular. Las observaciones recogidas no sólo destacan la importancia de las capacidades cognitivas en la vida real, sino que, además, sugieren que los genes relacionados con las capaci-

dades cognitivas son los vinculados con el rendimiento escolar, y a la inversa (Plomin y De Fries, 1998).

Feldhusen y Jarwan (1993) indican que a pesar de las críticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia, éstas permanecen entre las más útiles, son las mejores medidas de la habilidad intelectual y es el método más preciso de identificación de niños superdotados. Las pruebas de inteligencia individual son muy útiles para identificar superdotados con bajo rendimiento, los pequeños superdotados en edad escolar, los niños superdotados con trastornos asociados, y para tomar decisiones en lo que se refiere a la admisión temprana y aceleración (Feldhusen y Baska, 1989).

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

En cuanto a la predicción de la inteligencia durante los primeros años de los niños, muchos autores están de acuerdo en que ésta comienza a ser útil, especialmente para los grupos situados en los extremos de la escala, al final del segundo año. Para el tercer año de vida esta predicción es bastante segura (White, 1971). Durante el segundo o tercer año, las puntuaciones elevadas y las referencias de los padres pueden ser los factores más eficaces (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

Según Silverman (1997), mucha gente piensa que no es adecuado identificar a los niños superdotados en sus primeros años. Se dice que las puntuaciones son imprecisas y que



a la larga los demás niños se pondrán a su nivel. Las puntuaciones tempranas son sospechosas de estar demasiado influenciadas por un buen nivel de preescolar o por padres que estimulan mucho a sus hijos. Todas estas creencias son mitos. Las investigaciones han demostrado el valor indiscutible de la intervención temprana. El mejor momento para evaluar a un niño es entre las edades de 4 y 8 años. La idea de que las puntuaciones de CI temprano son reflejo de un entorno aventajado es también una falacia. ¿Quién ha tenido más años de influencia ambiental, el de 4 años o el de 10?, y ¿se ponen todos al mismo nivel? Por supuesto que no. Sólo ocurre esto si retrasamos lo suficiente a nuestros niños superdotados para que esto se produzca en el aula.

Miraca Gross (1998) refiere que es importante que pensemos que si un niño demuestra fluidez verbal, movilidad y lectura temprana no se debe a una presión por parte de sus padres, sino a que se despliega la precocidad natural que está asociada a su superdotación intelectual.

¿Por qué estos alumnos deben recibir una educación especial?

Se ha hablado mucho sobre el porqué estos niños tienen que recibir una educación especial, algunos opinan que es necesario tener en cuenta su educación porque constituyen una gran posibilidad de mejorar el mundo en que vivimos y que por tal razón es necesario tener en cuenta su educación. En estos términos incluso se expresan algunos documentos (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, 1993). Otros abogan por la necesidad de una educación especial porque si no la tienen probablemente tendrán problemas de motivación escolar, bajo rendimiento y trastornos emocionales, a lo que responden otras personas: “mira aquel joven que hizo tres carreras a la vez y no tiene ningún problema”. Sin pararse a pensar que el término de superdotado no incluye en la definición que tengan desajustes emocionales ni inadaptación, puesto que esto no ocurre en todos ni se da en la misma intensidad. Si bien se ha relacionado frecuentemente que a mayor CI de inteligencia, mayores desajustes emocionales, esto no es totalmente cierto, pues hay niños con CI de 190 totalmente ajustados a nivel emocional y adaptados tanto social como escolarmente. De las investigaciones llevadas a cabo (Alonso, 1993) se concluye que son múltiples los factores determinantes que pueden influir en la desadaptación: la especial sensibilidad, alta creatividad, diferencias de edad, el sexo, etcétera.

En general, los niños superdotados no están desadaptados en los primeros años, siendo uno de los factores más influyentes la desadaptación del ambiente hacia ellos; imagínese un niño deficiente mental medio en una clase “normal”. En primer lugar tendría problemas de rendimiento en el currículo regular porque no se ajusta a su nivel de aprendizaje. Esto daría lugar a posibles conductas desadaptadas dentro del aula y, posteriormente, se plantearían problemas emocionales.

Pero, ¿por qué entonces tienen que recibir una educación especial? Nosotros no pensamos que sea ni para que puedan contribuir al progreso de la humanidad ni para que no tengan problemas: deben recibir una educación especial porque aprenden de forma diferente y más rápida que otros niños y si se les niega la educación que necesitan no tendrán la oportunidad de desarrollarse de una forma óptima, que es lo que debe perseguir la educación: optimizar el desarrollo del niño para que el día de mañana como adulto pueda elegir su propia existencia.

Como ya hemos dicho en muchas otras ocasiones, no se trata de hacer adultos excepcionales sino niños felices.

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

Referencias bibliográficas

ALBERT, R. S., “Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences”, *Gifted Child Quarterly*, 1980.



- ALONSO, J. A., "Personal and Social Adaptation of Gifted Children", en *X Conference World Council for Gifted and Talented Children: A Gifted Globe*, University of Toronto, Toronto, 1993.
- Comparecencia ante el Senado para dar lectura a las Conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de los alumnos superdotados y para analizar la situación actual de este alumnado, 2002. http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_715000111.html
- , J. RENZULLI y Y. BENITO, *Manual Internacional de Superdotados*, EOS, Madrid, 2003.
- y Y. BENITO (eds.), *The World of information: opportunities and challenges for the gifted and talented. Proceedings 14th World Conference of World Council for Gifted and Talented Children*, in Barcelona 2001, 2003, <http://www.worldgifted.org/xconfbar.htm>
- BENITO, Y., *Inteligencia y algunos factores de personalidad*, Amarú, Salamanca, 1997.
- *¿Existen los superdotados?*, Praxis, Barcelona (2^a edición, ampliada y actualizada), 2001.
- y J. MORO, *Proyecto para la identificación temprana de alumnos superdotados*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1997.
- *Test Screening para la identificación temprana de alumnos superdotados*, Psymtec Material Técnico, Madrid, 2002.
- BUSS, A. R. y W. POLEY, *Diferencias individuales. Rasgos y factores*, El Manual Moderno, México, 1986.
- COLOM, B. R., *Tests, inteligencia y personalidad*, Pirámide, Madrid, 1995.
- CONSEIL DE L'EUROPE-COMMISSION DE LA CULTURE ET DE L'EDUCATION, *Recommandation*, 1994.
- CORIAT, A. R., *Los niños superdotados*, Herder, Barcelona, 1990.
- FELDHUSEN, J. F., "Meeting the Needs of Gifted Students Through Acceleration", en *Ideación 13*, Centro "Huerta del Rey", Valladolid, 1998.
- FELDHUSEN, J. F. y F. A. JARWAN, "Gifted and talented youth for educational programs", en K. A. HELLER, F. J. MÖNKS y A. H. PASSOW, *International Handbook of research and development of giftedness and talent*, Pergamon Press, Oxford, 1993.
- GAGNÉ, F., "From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field", en *Roeper Review*, diciembre. Traducción (1997) en *Ideación 10*, Centro "Huerta del Rey", Valladolid, 1995.
- MACOTELA, S., "Educación especial", en A. PUENTE, *Estilos de aprendizaje y enseñanza*, Cepe, Madrid, 1994.

- ROBINSON, N. y P. OLSZEWSKI-KUBILIUS, “Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras”, en *Pediatrics in Review*, núm. 18, 1997.
- SNOW, R. E. y E. YALOW, “Educación e inteligencia”, en R. STERNBERG, *Inteligencia humana III*, Paidós, Barcelona, 1988.
- STERNBERG, R. J. y J. E. DAVIDSON, “Cognitive development in the gifted and talented”, en F. HOROWITZ y M. O’BIEN, *The Gifted and Talented: Development Perspectives*, American Psychological Association, Washington, 1985.
- TOURÓN, J., F. PERALTA y Ch. REPARAZ, *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*, Eunsa, Pamplona, 1997.



El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Relieves históricos y problemática actual

María Alicia Zavala Berbena* y
José Luis Rodríguez Gutiérrez**

Orígenes y desarrollo del interés por el estudio de las capacidades y aptitudes sobresalientes

El interés por el estudio de las capacidades y aptitudes sobresalientes se manifiesta en diferentes épocas y culturas. A lo largo de la historia es posible reconocer algunos hechos relevantes que son indicadores de la importancia que tuvo el reconocimiento y la atención de niños y jóvenes con altas capacidades. Algunos de los primeros indicios se localizan en las culturas china y griega, de larga y rica tradición cultural. De acuerdo con Ikeda (1999), entre todos los pueblos antiguos, estas culturas ostentaron, sin duda alguna, una sabiduría profunda con respecto a la educación, ambas captaron con precisión y hondura las ideas y los contenidos necesarios para el cultivo de la personalidad y la elevación del género humano.

En la antigüedad, los chinos de la dinastía Tang (618-906) desarrollaron un sistema de evaluación mediante el que seleccionaban a niños con inteligencia elevada y que prometían ser más competitivos, para ofrecerles la educación especializada que les asegurara una excelente posición en puestos gubernamentales (Virtual Education Software, 2002). Asimismo, la sociedad china aceptó el concepto de talentos múltiples valorando la habilidad literaria, el liderazgo, la imaginación, la velocidad de lectura, la capacidad de memoria, el razonamiento y la sensibilidad perceptiva. Ellos anticiparon

los principios de la educación de niños con aptitudes sobresalientes que aún se sostienen hoy en día, entre ellos, que los niños sobresalientes deben educarse de acuerdo con sus habilidades (Colangelo y Davis, 1997).

Estos adelantos sorprendentes tuvieron lugar en las primeras dinastías chinas, en las que los emperadores siguieron el principio confuciano de elegir a los hombres sobre la base del mérito más que por su nacimiento, siendo elegidos los más cualificados mediante exámenes. Durante varios siglos, la filosofía de Confucio, predominante en la antigua China como ideología oficial, destacó la importancia del desenvolvimiento individual. Enseñó que cada ser humano tiene que cultivar virtudes personales como la honestidad, el amor y la piedad filial por medio del estudio de los modelos aportados por la literatura clásica. La clave de la ética confuciana es *jen*, traducido de diversos modos como “intuición humana”, “amor”, “bondad” y “humanidad”, *jen* es una virtud suprema que representa las mejores cualidades humanas (Ikeda, *op. cit.*).

El énfasis confuciano en la educación produjo un sistema educativo muy exigente y competitivo que requería de los estudiantes disponer de toda su capacidad y entrega, como puede apreciarse en el siguiente pasaje de *Analectas*, traducido por Legge (1991: 197): “No abro la verdad al que no siente ansias de saber, ni asisto a quien no anhela explicarse a sí mismo. Si expongo a alguien una arista de cierto tema y él no puede aprender las otras tres, en tal caso no repito mi lección”.

* Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guanajuato.

** Profesor del Instituto Leonés.

Esta exigencia debe comprenderse, también, a la luz de la percepción del universo postulada por dicho sistema, en el que la educación debería estar orientada a crear un nuevo orden cósmico mediante el perfeccionamiento de la personalidad humana. Asimismo, no se supone que el saber debería ser monopolizado por una clase social alta, pues para Confucio en educación no había diferencia de clases. Se trataba más bien de cultivar a los individuos más capaces para que fueran sus dirigentes y consejeros, quienes, además, serían moralmente virtuosos y representarían un ejemplo para los demás.

Igualmente, la cultura griega es quizá uno de los más conocidos ejemplos del énfasis en el desenvolvimiento de las capacidades individuales. Para los clásicos griegos, una de las principales metas de la educación fue el desarrollo de la individualidad, lo que implicaba no sólo impartir conocimientos a los jóvenes sino, además, desarrollar su potencial latente.

Platón, en su *República* (probablemente escrita en 375 a. C.), planteó que las *almas* propias para gobernar deberían estar dotadas de una excelente memoria, poseer *un espíritu amigo de la gracia y la mesura*, cuya natural proclividad los llevara a la *contem-*

plación de la esencia de las cosas. Propuso que sus naturalezas deberían ser *perfeccionadas* por la educación para maximizar sus potencialidades. Él estaba convencido de que la democracia ateniense sustentaría su grandeza proveyendo las mejores oportunidades educativas a jóvenes selectos, quienes serían sus futuros líderes.

Esta cultura sostuvo una concepción del hombre que hizo énfasis en el intelecto como la capacidad humana para alcanzar el conocimiento de la verdad teórica y moral, bajo la creencia de que el fin verdadero de la vida humana es alcanzable solamente por los que son capaces de obtener tal conocimiento. Por esta razón, la educación de los más capaces, es decir, la élite que suministraría los futuros gobernantes de la sociedad, fue considerada como la clave para construir una sociedad mejor. Estos individuos cualificados deberían responder a un llamado del deber y aplicar su conocimiento al desarrollo de la sociedad, llegando así al cumplimiento de su misión de clase.

Según se ha establecido, uno de los aspectos más importantes de la educación practicada tanto en China como en la antigua Grecia fue su constante enfoque en el ser humano y la idea de ayudar a los aprendices a encontrar el camino hacia la autocomprensión y el fomento de la individualidad, en beneficio de la sociedad; reconociendo, asimismo, la necesidad de un firme cimiento moral. Sin embargo, estas apreciaciones al igual que otras que se realizarán más adelante, deben ser consideradas cuidadosamente, ya que al interpretar a estos autores en la distancia temporal es posible cometer errores fundamentales de apreciación, por lo que la información proporcionada debe comprenderse más como una aproximación al tema de las aptitudes sobresalientes, que como un estudio específico del tema.

La Edad Media fue un periodo crítico para la manifestación y la atención educativa de



los sujetos con características sobresalientes. En la sociedad occidental de esta época predominó una cosmovisión teocéntrica apoyada por las ideas del clero. El desarrollo cultural y científico del medievo, puesto de manifiesto en la pintura, la música y la arquitectura, fue inspirado por motivos religiosos. En efecto, la tendencia escolástica destacaba la buena voluntad y la virtud sobre la inteligencia (Coraminas, 1980, 1984). En esta época, las afirmaciones o tesis religiosas se sostenían más sobre la base de revelaciones espirituales que por la razón; se argumentaba que eran misterios incognoscibles, cuyo entendimiento no se somete a la comprensión de la inteligencia humana.

Santo Tomás de Aquino, filósofo y teólogo del siglo XIII, sostuvo que el hombre está hecho a imagen y semejanza de Dios, que lo ha creado para ocupar una posición especial en el universo. A partir de este principio surge una filosofía orientadora de la conducta humana: la vida del hombre se realiza sólo cuando sirve y ama a su creador. En consecuencia, y desde esta cosmovisión, se comprende que el amor a Dios está abierto a todos, cualquiera que sea la capacidad de cada uno. En general, podemos afirmar que la educación de niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes no tuvo un lugar significativo en este contexto; sin embargo, la práctica de la evaluación de méritos se sostuvo como una medida utilizable en el ámbito religioso. Como ejemplo de lo anterior, se tiene noticia de que Alcuino de York ideó un sistema de méritos, mediante el cual los clérigos mejor calificados eran designados para los mejores puestos (López, 1994).

El Renacimiento fue un periodo de renovación artística, literaria y científica que se definió por el crecimiento y la expansión de la ciencia y el arte; fue también una época de dudas y zozobras, de querellas teológicas en la que las antiguas creencias científicas y religiosas fueron puestas a prueba. La

ebullición intelectual renacentista produjo y preparó el camino a los pensadores científicos como Copérnico, Kepler y Galileo; así como a los artistas de la talla de Donatello, Rafael y Miguel Ángel. Encontrado y perdido, el hombre del Renacimiento pone sus esperanzas y dudas en el corazón mismo del hombre. En el centro de esta visión del hombre, de su dignidad y de su puesto en el cosmos, reside la idea de una educación total para el hombre total. *Uomo universale*, en esta expresión se encierra la idea de que cada hombre debe aspirar a tener un conocimiento universal.

Bajo el entusiasmo de la educación totalizadora, derivada de los griegos, reside la idea de desarrollar un ser armónico en las ciencias del alma y del cuerpo. El hombre total, como camaleón, es imagen del universo entero, y no debe abandonar ninguna de sus posibilidades de ser universal. En esta época, se recompensó y valoró a los sujetos talentosos, especialmente en el terreno de las bellas artes. Una ciudad era valorada en función de la cantidad de talleres y artistas que trabajaran en ellos y de las obras célebres que tuviera. Entre los genios con mayor reconocimiento se destacaron los hombres “totales”, como Leonardo Da Vinci, quien fue famoso como escritor, pintor, escultor, arquitecto, ingeniero y científico. Otros casos fueron los de León Batista Alberti y Miguel Ángel, quienes fueron destacados en letras, ciencias y artes plásticas. Muchos de estos hombres talentosos eran bien recibidos en la corte y apoyados por mecenas.

A finales del siglo XVI, Huarte de San Juan escribió el *Examen de ingenios* (1575). Este texto fue uno de los primeros escritos de orientación educativa que, además, prestó atención a la educación de alumnos con aptitudes sobresalientes. En la obra se subraya la importancia de educar a hombres de gran prudencia y saber, que conociendo sus “ingenios” fueran preparados para alcanzar

logros de mayor perfección en beneficio de la sociedad.

Es preciso señalar la ambigüedad en la que entonces se hallaban los individuos con capacidades intelectuales superiores; si bien eran admirados por sus contemporáneos, también eran temidos, ya que se les consideraba poseedores de poderes sobrenaturales, con acceso a un mundo reservado sólo para ellos, lo que los condenaba a portar el título de brujos o herejes. Tal vez el caso más conocido en aquella época (siglo xviii) es el de Galileo, quien fue juzgado bajo sospecha grave de herejía por la inquisición debido a sus ideas de que la tierra giraba alrededor del sol, en contra de las creencias de la iglesia católica, según la cual la tierra era el centro del universo.

El siglo xviii, conocido como siglo de las Luces o de la Ilustración, dio paso a las ideas de Condorcet. Este hombre, ilustrado y revolucionario, propuso en 1792, incluir la escolarización protegida de todos los alumnos talentosos en los programas de reforma de la instrucción pública, ofreciéndoles las oportunidades reservadas, hasta entonces, para los hijos de la clase social alta (García, Muñoz, Ortiz, de Pablo y Lázaro, 1986). Durante esta época se formó entre los europeos un fuerte movimiento de desazón y crisis.



Filósofos, escritores y artistas sintieron la necesidad de cambiar el orden social; baste como ejemplo la Revolución Francesa. En este entramado, el hombre es concebido como un ser histórico capaz de progresos ilimitados. Dar educación a los alumnos sobresalientes significó formar a los “alumnos de la patria”, aptos para servirla mejor mediante sus talentos heredados, y dotar a la ciencia de más hombres capaces de contribuir a su progreso.

El siglo xix fue un periodo pleno de alternativas, que vivió la revolución industrial, y en el que la sociedad sufrió profundas transformaciones en diversos órdenes. Entonces, se renovó la fe en las capacidades humanas para el desarrollo científico y tecnológico de la sociedad, mediante la aplicación sistemática del conocimiento. Sobre el hombre, se ofrecieron cosmovisiones alternativas, que tratan de explicarlo en distintos sentidos. Entre ellas, se destacan las propuestas de Schopenhauer, Nietzsche y Marx, quienes —a pesar de sus diferencias— conciben al hombre como un ser que hace y que desarrolla historia y con la libertad suficiente para desarrollar sus talentos en cualquier dirección.

En esta época, el nacimiento y el desarrollo de la psicología científica contribuyeron con nuevos elementos para la comprensión del hombre, para entonces desprovisto de divinidad. Se destacan los aportes de Fechner, Wundt y Ebbinghaus y otros más, quienes demostraron que los fenómenos psicológicos se podían expresar en términos cuantitativos y racionales. A finales de este siglo, Galton refleja la preocupación por la naturaleza y los aspectos hereditarios del genio humano. En su obra *Hereditary genius* (1869) se interesó en las bases heredadas de la inteligencia y las técnicas para medir capacidades. En su estudio intentó demostrar por qué y cómo se transmitía la habilidad natural a través de la herencia. Hasta antes de la obra de Galton,

el aparente interés mostrado hacia los sujetos con altas capacidades era parcial y unilateral, no había una clara diferenciación en cuanto a las manifestaciones superiores. Entre sus aportes a este campo se destacan la elaboración de varias pruebas sensorio-motrices y el diseño de métodos para investigar las diferencias individuales en las capacidades y el talento. De esta manera promovió un nuevo giro a esta problemática, centrándola sobre las capacidades observables y las diferencias individuales mediante pruebas psicométricas.

En París, a principios del siglo xx, Binet diseñó y publicó el primer test de inteligencia que medía la capacidad para juzgar, comprender y razonar. A su vez, Charles Spearman describió la teorías de los factores sobre las capacidades mentales en 1904 (Aiken, 1996). Estos hechos significativos convivieron con la filosofía pragmática de John Dewey que dominó el panorama de la educación, principalmente en Estados Unidos. Para Dewey la habilidad humana para razonar había evolucionado. La mente se comprendía como una facultad adaptable, cuyo papel funcional consistía en guiar una acción inteligente en un mundo cambiante; y el aprendizaje sería el resultado de emprender una acción para resolver problemas apremiantes. El desarrollo de éstos y otros instrumentos de medición de la inteligencia y habilidad humanas tuvo como consecuencia que durante la primera mitad del siglo pasado el problema de la concepción de los alumnos con aptitudes sobresalientes se enfocara desde la visión psicométrica de la psicología.

En distintos lugares del mundo, contando con herramientas psicométricas, se desarrollaron iniciativas para ofrecer atención educativa especializada a niños con capacidades intelectuales superiores. Las respuestas educativas ofrecidas se encaminaron al cultivo de las capacidades personales, al diseño de proyectos y a la resolución de problemas. El

trabajo de Cyril Burt sobre niños altamente capacitados comenzó en 1915 en Gran Bretaña (Burt, 1975). Su trabajo motivó finalmente la división nacional de los niños, según su capacidad, en los diferentes tipos de educación secundaria, mediante un examen realizado a partir de los once años de edad. Se seleccionó a 25% de los alumnos con puntuación superior, para ir a las *academic grammar schools*, mientras que el 75% restante serían educados en una *secondary modern school*. Asimismo, en EE UU se reportaron las primera clases especiales para niños con capacidad intelectual superior en el año de 1916 (Virtual Education Software, 2002).

Estos primeros sucesos fueron la base de una serie de eventos relacionados con la teoría de la medición de la inteligencia y el rendimiento escolar, lo que dio paso a lo que López (1994) denominó la “etapa científica del estudio del sobredotado”. En 1920 se aplicó el término *gifted* (*dotado, bien dotado o superdotado*) según lo refiere Passow (1988), atribuido a Guy M. Whipple, quien lo utilizó en el ámbito educativo para denominar a los niños con capacidad intelectual superior a lo normal. Posteriormente, en los linderos de la psicología y la educación se desarrollaron conceptos variados para referirse a diferentes tipos de sujetos con capacidades y aptitudes sobresalientes, tales como genios, precoces, peritos, talentosos y otros.

Asimismo, el trabajo de Terman (1925) constituyó un importante avance en la concepción de sujetos reconocidos entonces como superdotados. Este autor, basándose en una concepción cuantitativa del fenómeno, definió la superdotación como la puntuación superior a 130 en los tests de inteligencia. Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford iniciaron, por primera vez, un estudio sistemático sobre las características de la superdotación, abarcando una amplia población de niños y niñas en edades de 12 a 14 años, a los que hizo un seguimiento lon-

gitudinal por un periodo próximo a los 20 años. El concepto de superdotación propuesto por Terman (1925) ha sido ampliamente difundido y su criterio (el CI), aunque ha sido duramente criticado, sigue siendo utilizado hoy en programas de atención y proyectos de investigación, para identificar a los niños y jóvenes superdotados.

Otras respuestas educativas para la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes aparecen en diferentes países. Por ejemplo, en España surgen los primeros trabajos sobre la superdotación entre 1930 y 1935; asimismo, comenzaron experiencias de institucionalización diferenciada en el Instituto de Selección Escolar Obrera de Madrid; e, incluso, se lograron decretos ministeriales para seleccionarlos y protegerles (García y cols., 1986).

En la segunda mitad del siglo XX, la concepción y atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes tuvieron importantes cambios. La sociedad de la época recibió el don del desarrollo científico y tecnológico; puso a prueba su capacidad de conquistar el espacio exterior; pero también su capacidad de autodestrucción. Fue, pues, un tiempo de hondas reflexiones en las que

se reconoció que la aplicación y el desarrollo de la ciencia dependen de la razón. El perspectivismo y la filosofía de la relación vital destacaron la relación íntima entre el hombre y el mundo, entre lo que Ortega y Gasset llamó el “Yo” y su “circunstancia”; esto es: “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo”.

Así que el problema de la atención educativa a sujetos con capacidades y aptitudes sobresalientes dejó de ser un problema prioritariamente psicopedagógico e individual, para subrayar su carácter político y social. Tras el lanzamiento del Sputnik, en 1957, se renueva el interés por el tema de la educación de estos alumnos, particularmente en los Estados Unidos. Como reacción a la carrera espacial, en EE UU se dispuso de fondos para establecer programas especiales y para investigar las mejores formas de detectar y desarrollar altas capacidades.

Probablemente el mayor impulso para la educación de estudiantes superdotados y talentosos en Estados Unidos fue la orden del Congreso en 1970 para dar atención educativa a dichos alumnos. La definición oficial que hace la oficina de educación de EE UU constituye un paso histórico para fijar los criterios que definen la superdotación. En ella se señala que los niños superdotados y con talento “son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente que en virtud de sus destacadas capacidades son capaces de una alta realización” (Marland, 1972). Y se agregó que estos niños requieren programas educativos diferenciados y servicios más allá de los que suministran los programas escolares normales, en vías de realizar sus contribuciones para sí mismos y para la sociedad. Esta definición renovó el interés por su educación, además, dio pauta a la necesidad de que se les brindara atención, dadas sus características. Como consecuencia de lo anterior, en la segunda mitad de los setenta hay un nuevo auge por



la atención de los superdotados y talentosos, 45 estados en la Unión Americana tenían programas destinados para esta población.

Este interés culmina con la creación de numerosos centros y asociaciones profesionales alrededor del mundo, entre las que se destacan dos: el World Council for the Gifted and Talented (WCGT), y el National Research Center of the Gifted and Talented (NRCGT). Ambas instituciones han puesto en común el interés por la investigación y el desarrollo de propuestas educativas para niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. El WCGT fue creado en 1975 por el británico Henry Collis; desde su creación hasta la fecha, agrupa a investigadores y educadores de más de cincuenta naciones. El NRCGT fue fundado en 1987 en la Universidad de Connecticut en Estados Unidos, desde entonces ha publicado numerosas investigaciones y promueve recursos y materiales de apoyo y capacitación para maestros en el área.

El breve recorrido por estos relieves históricos —que de ninguna manera pretende ser exhaustivo, ni intensivo— nos permite comprender que la necesidad de fomentar la excelencia humana ha sido una cuestión mantenida por miles de años. Muchas sociedades han intentado estimular las capacidades de sus niños con aptitudes sobresalientes, a fin de encontrar soluciones creativas a sus necesidades particulares desde dentro de su propio potencial humano; sin embargo, el interés y la atención a estos alumnos no han sido continuos a lo largo del tiempo, como lo demuestra el análisis de las publicaciones sobre el tema. Asimismo, la posibilidad de que una persona sea considerada como superdotada, talentosa o sobresaliente y el tipo de respuestas educativas que se le ofrezcan han dependido de las nociones filosóficas, psicológicas y antropológicas sustentadas en su contexto histórico y social.

La educación de niños con aptitudes sobresalientes en México

En México, el énfasis en el estudio y la atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes ha pasado por distintos momentos, mismos que reflejan el interés por dar respuesta a las necesidades de esta población. En la época actual, la atención educativa formal de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes comenzó en 1985, cuando la Secretaría de Educación Pública inició el proyecto de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Esta iniciativa marcó a México como el primer país de América Latina que desarrolló un programa de esta naturaleza en escuelas públicas (Sáenz, 2001). El proyecto se inició en 16 escuelas del Distrito Federal, con niños de tercero y cuarto grados. Para el año de 1987 ya se atendían 39 escuelas; poco después se ofreció este servicio en distintos estados de la República Mexicana, mediante las instancias técnico-operativas denominadas “Unidades CAS”.

Una preocupación inmediata fue la carencia de personal especializado en la detección y el tratamiento educativo de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. En respuesta a esta necesidad la Universidad de las Américas-México abrió un programa de Maestría en Educación de Niños Sobredotados, en 1986. A los dos años, la Universidad Autónoma de Tlaxcala ofreció un diplomado para la educación del niño sobredotado. En ese tiempo también se publicaron textos importantes que abordaron esta problemática; entre ellos se cuentan el de *El niño sobredotado*, publicado en 1989 por Ma. Teresa Alicia Silva y Ortiz; el “paquete didáctico” publicado por la SEP en 1991, para apoyar al proyecto de atención de los alumnos CAS; el texto denominado *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*, publicado por Miguel Ángel López Carrasco en 1994.

Otro hecho importante que apoyó la ini-

ciativa de atender a los alumnos CAS, lo constituye el artículo 41 de la Ley General de Educación (LGE), mediante el cual se brindó un carácter constitucional a la educación especial y reconoció la presencia de alumnos con aptitudes sobresalientes:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con *aptitudes sobresalientes*. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social (SEP, 1993).

En los años posteriores a su inicio, el proyecto CAS continuó operando en la mayoría de los estados, proporcionando asistencia a varias escuelas mediante los servicios de un profesor de educación especial (CAS) que atendía a estos niños, bajo el modelo instrumentado por la SEP. El profesor CAS encabezaba la selección de niños entre los grupos escolares, ofreciendo a estos alumnos actividades de enriquecimiento complementario por algunas horas durante la semana en su propia escuela, y muchas de ellas fuera de su aula regular. El desarrollo del proyecto CAS fue bastante heterogéneo, pues mientras en algunos estados se incrementaron las unidades CAS, que atendían a lo largo de la educación básica desde nivel preescolar hasta secundaria, en otros estados apenas se tuvo noticias del proyecto.

El año de 1993 marcó una ruptura importante en la historia de la atención educativa a niños CAS en nuestro país, pues dentro del esquema actual de integración educativa se inició el proceso de reorientación de los servicios de educación especial. Las Unidades CAS fueron reorientadas a Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM). Con todo, la atención educativa del servicio CAS ha tenido desfases muy significativos en el tiempo, existiendo diferencias importantes entre los estados; ya que se mantiene el servicio constante en algunos de

ellos, se reformulan sus esquemas de atención en otros, y han llegado a desaparecer en algunos casos.

De forma paralela a las iniciativas de la escuela pública, en 1997 se constituyó la Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes, A. C. (AMEXPAS), bajo la presidencia de la doctora Janet Sáenz. Ésta es una organización civil que tiene, entre otros fines, la misión de apoyar a niños y jóvenes sobresalientes para desarrollar su talento potencial y fomentar el desarrollo de estrategias educativas para propiciar el nivel óptimo de desarrollo intelectual y creativo. Actualmente, AMEXPAS representa una alternativa importante para promover programas y proyectos a favor de la población de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

De acuerdo con los datos revisados, en relación con la atención educativa de los alumnos CAS en México, se considera que la información disponible es insuficiente e insatisfactoria; sin embargo, los hechos mencionados son reveladores y demuestran que la preocupación por atender a la población sobresaliente ha sido una cuestión mantenida por varios años en nuestro país. También es posible sostener que en México los logros en esta materia han sido irregulares y, hasta hoy, es una problemática insuficientemente reconocida.

Actualmente, y en relación con esta temática, en la agenda educativa nacional despuntan problemas significativos como los siguientes:

- a) Es necesario definir con claridad a qué nos referimos cuando hablamos de alumnos con aptitudes sobresalientes. Este término no es solamente una traducción de los vocablos *gifted* y *talented*; tampoco es un sinónimo de palabras como *sobredotado*, *superdotado*, *genio* o *talentoso*. Se trata de un concepto formulado *ex profeso* para referirse a niños,

niñas y jóvenes cuyas características y condiciones les permiten alcanzar logros sobresalientes en distintos campos de la actividad humana. Esta noción, sin embargo, se extiende en demasía y acarrea problemas, en la medida que involucra constructos complejos e interrelacionados que se refieren a las personas, tales como la inteligencia, la creatividad, la motivación. Y más allá del propio individuo, el concepto contiene de manera inherente un elevado grado de relatividad, expresado en las interrogantes sobre lo que significa *sobresalir*. En este contexto, nos preguntamos: ¿Qué significa ser sobresaliente para los mexicanos? ¿Quiénes sobresalen? Y, ¿en qué condiciones educativas es posible sobresalir? Indiscutiblemente, el concepto está intrincado con puntos de vista sociales y culturales, mismos que debemos esclarecer, considerando que afectan el reconocimiento y provisión educativa de estos alumnos.

b) Otra tarea pendiente es la que consiste en analizar las posibles formas de manifestación de las aptitudes sobresalientes. Es posible que se trate de personas que sobresalen en un área específica como las matemáticas o el liderazgo, o que puedan sobresalir en varios campos a la vez. También puede tratarse de sobresalientes creativos o, simplemente, de sujetos capaces de alcanzar un dominio excelente en el aprendizaje de varias lenguas, o de realizar una ejecución magistral con un instrumento musical, sin llegar a innovar (es cuestionable la ausencia de la creatividad, en los últimos ejemplos, pero, efectivamente, son sujetos que sobresalen y que pueden tener necesidades educativas especiales). También hay grupos de niños y jóvenes que teniendo altas capacidades, no están motivados en la escuela y que presentan bajo rendimiento; o

por el contrario, pueden ser alumnos con rendimiento académico alto y destacar en conductas valoradas por la escuela. Entonces, no se trata de un grupo con rasgos unívocos, sino de varios grupos con configuraciones distintas, derivadas de la combinación de características personales, e incluso de las circunstancias que viven ellos mismos.

c) Entre los problemas del ámbito nacional, también se destaca la carencia de instrumentos de identificación y caracterización de las necesidades de alumnos CAS. Esto no se refiere únicamente a las pruebas de inteligencia o de rendimiento escolar estandarizadas, sino a todo tipo de instrumentos cuantitativos y cualitativos, que además de la valoración de los alumnos CAS, involucran la participación de padres de familia, compañeros y maestros. Desgraciadamente, en esta área se utilizan medidas estandarizadas que son traducciones ingenuas de instrumentos realizados en otros países y validados en poblaciones ajenas a la nuestra; asimismo, existen en nuestro medio instrumentos de detección de alumnos CAS, cuyas bases son simplemente dudosas. Por lo que se requiere desarrollar instrumentos de identificación que sean válidos y confiables, que estén bien sustentados y que sean sensibles a nuestro contexto.

d) Igualmente, los requerimientos educativos específicos de los estudiantes con alto potencial deben ser reconocidos y encontrados. Es necesario desarrollar y probar alternativas para la atención educativa de estos alumnos, teniendo en claro cuáles son sus necesidades atendibles en el ámbito escolar y qué se pretende lograr con ellos. Además, el problema de la atención educativa de los alumnos CAS ya ha sido considerado mediante algunos modelos y experiencias probados en nuestro país,

de los cuales se requiere una evaluación objetiva, de tal forma que no se pierda la experiencia que, hasta ahora, se ha tenido en el área.

- e) Finalmente, es sumamente importante sensibilizar e informar adecuadamente a maestros, padres de familia y directivos, así como a la población en general, sobre la necesidad de atender a estos alumnos. Y desarticular los falsos mitos que existen en relación con los sobresalientes. Entre estos últimos, el principal equívoco tal vez sea la creencia de que los alumnos CAS no tienen necesidades educativas.

Dadas las condiciones expuestas, se hace necesaria la búsqueda de nuevas y más eficientes formas de atención para la población de alumnos CAS; formas propias que incorporen los avances que se han tenido en la materia, a fin de responder al derecho fundamental de todo alumno de recibir una enseñanza equitativa y acorde con sus necesidades y posibilidades. Esto constituye una oportunidad prometedora para la población de alumnos CAS y una posibilidad de promover un desarrollo positivo y firme para nuestra sociedad.

Bibliografía

- AIKEN, L. R., *Tests psicológicos y evaluación*, Prentice Hall Hispanoamericana, México, 1996.
- BURT, C., *The gifted child*, Hodder and Stoughton, Londres, 1975.
- COLANGELO, N. y G. A. DAVIS, *Handbook of gifted education*, Allyn and Bacon, Boston, 1997.
- CORAMINAS, J., *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Gredos, Madrid, 1980.
- GARCÍA, J., C. G. MUÑOZ, C. ORTIZ, C. PABLO y A. LÁZARO, *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*, CEPE, Madrid, 1986.
- IKEDA, D., *El nuevo humanismo*, FCE, México, 1999.
- LEGGE, J., *The Chinese Classics: Confucian Analects*, SMC Publishing, Taiwan, 1991.
- LÓPEZ, M. A., *Estudio mito y realidad del niño sobredotado*, Universidad Iberoamericana, Puebla, 1994.
- MARLAND, S. P., *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*, U. S. Government Printing Office, Washington, 1972.
- PASSOW, A. H., “El niño superdotado como excepcional”, en J. FREEMAN (ed.), *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*, Santillana., Madrid, 1988.
- RENZULLI, J. S., “The three-ring conception of giftedness: A developmental model of creative productivity”, en R. J. STERNBERG, y J. E. DAVIDSON (eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, Nueva York, 1986.
- SÁENZ, J., “A staff development program in gifted education-México”, ponencia presentada en *14th Biennial World Conference. World Council for Gifted and Talented Children*, Barcelona, 2001.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, *Paquete didáctico para el proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en el nivel primaria*, México, 1991.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*, México, 1993.
- TERMAN, L. M. *Mental and physical trait of a thousand gifted children*, Genetic Studies of Genius, I; Univ. Press, Stanford, 1925.
- VIRTUAL EDUCATION SOFTWARE, INC., *Talented and gifted. Working with high achievers* (Versión 4.4) [Software de cómputo], Nueva York, 2002.

Estrategias para ofertar una educación que satisfaga las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes

Miguel Ángel Casillas Cerna^{1*}

• Cuáles son los elementos que tiene que considerar una propuesta de atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes?, ¿cuáles son los ámbitos que tiene que impactar para realmente mejorar las condiciones educativas en que los alumnos se desarrollan?, ¿cómo tenemos que organizar las acciones que nos lleven a satisfacer las necesidades educativas especiales (nee) asociadas a capacidades sobresalientes? Éstas y otras preguntas son las que se generan en el análisis que se hace en la Dirección de Educación Especial en Jalisco; presentamos las siguientes reflexiones para tratar de encontrar respuestas a los anteriores cuestionamientos.

En el ámbito nacional la situación no es distinta, cada uno de los estados que se han preocupado por encontrar planteamientos que incluyan a los alumnos que tienen asociadas sus nee a las capacidades sobresalientes han generado una serie de acciones que los lleven a dar respuesta educativa a la situación de estos alumnos.

En Jalisco tuvimos la experiencia hace algunos años de contar con las unidades CAS (atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes) en primaria y preescolar; durante el tiempo que funcionaron pudimos desarrollar estrategias para atender la capacidad sobresaliente y para desarrollar potenciales en algunos alumnos; a raíz de la reorientación de los servicios en educación especial, las unidades CAS evolucionaron ha-

cia la atención a la diversidad; en estos momentos existen sólo cuatro USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) que tienen los elementos indispensables para ofertar estrategias que beneficien la atención a los alumnos sobresalientes; pero buscamos que paulatinamente sean más las USAER que cuenten con la preparación y las herramientas para enfrentar esta tarea a partir de un trabajo de capacitación que contempla la propuesta.

Es necesario recuperar la experiencia que tienen los compañeros, que nos ayude a plantear una propuesta acorde a nuestra visión de la capacidad sobresaliente y que además cuente con los elementos que se construyeron en colectivo y que dieron buenos resultados; pero se requiere que este planteamiento esté acorde a la integración educativa en donde la lógica de análisis sea la de las necesidades educativas especiales.

La situación de los sobresalientes en la integración educativa

Se entiende por integración educativa las acciones que realizan los sistemas educativos para ofrecer espacios comunes de formación a todos los niños, incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, que por diversas circunstancias se atendían en espacios extraordinarios y que le correspondía a Educación Especial cubrir esta demanda. Es el acceso a la formación educativa con base en la currícula básica a la que tienen derecho todos los niños indepen-

*Coordinador del equipo CAS-Jalisco de la SEJ.

dientemente de su condición de discapacidad o capacidad sobresaliente; entonces:

¿Por qué considerar a los alumnos sobresalientes como sujetos con necesidades educativas especiales?

Las necesidades educativas especiales tienen que ver con la incompatibilidad que existe entre las formas de enseñar, los recursos ordinarios puestos a disposición de los alumnos y las formas en que algunos alumnos aprenden. Los niños sobresalientes, al igual que todos los niños, tienen características específicas de aprendizaje que pueden revisarse en función de sus estilos y ritmos diferentes al resto del grupo, en numerosas ocasiones los recursos y estrategias de enseñanza no son las adecuadas, entonces surgen una serie de dificultades que incluso pueden afectar las cuestiones motivacionales que el niño muestra hacia el aprendizaje en general o hacia alguna materia o tarea en lo particular, traduciéndose en muchos casos en lo que los docentes llaman “problemas de conducta” o “problemas de aprendizaje”, pero que dista mucho de este diagnóstico apresurado, ya que su raíz se ubica en esta incapacidad de la propuesta del docente para encontrar puntos comunes de funcionamiento.

Los sujetos sobresalientes, al igual que todos los niños que presentan nee, requieren que se abra el abanico de opciones que les presenta la escuela para poder desarrollar sus potencialidad; es justificable, desde nuestro



punto de vista, que se modifique la oferta para este tipo de población escolar ya que tienen el derecho, como cualquier otro niño, a recibir una educación que desarrolle sus capacidades y fortalezca sus valores.

Consideramos que las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se diseñan en la escuela deben responder a las necesidades de desarrollo que presentan cada uno de los individuos que asisten a ella; deben ser compatibles con sus maneras y ritmos de aprender, deben ayudarle al pleno desarrollo de sus potencialidades, independientemente de su situación de discapacidad o de sobresaliente; está establecido en el Artículo 3º de nuestra Constitución: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia...”

En el artículo 41 de la Ley General de Educación (*Diario Oficial*, 12 de junio de 2000) se menciona que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos...

¿Qué podemos hacer para ofertarles alternativas que ayuden a mejorar sus condiciones educativas?

Cuando hablamos de cómo atender las necesidades educativas especiales de los alumnos sobresalientes vienen a nuestra mente una serie de alternativas con las que podemos contar para resolver este cuestionamiento; podemos

mencionar la aceleración o el enriquecimiento como las dos principales posibilidades; pero lo tenemos que ajustar a la realidad de nuestro país y tenemos que analizar las ventajas que ofrece cada una de estas opciones. Nosotros preferimos hablar de enriquecer la propuesta curricular para hacerla atractiva a los intereses y habilidades de los alumnos sobresalientes sin descuidar la enorme oportunidad de compartir espacios con los de su edad, que en los procesos socioafectivos pueden estar en el mismo nivel que sus compañeros sobresalientes; pero se hace necesario realizar un análisis detallado para estructurar una propuesta que realmente mejore las situaciones de aprendizaje en las que se encuentran estos alumnos; Prieto y Castejón (2000) mencionan que:

Cualquier provisión educativa que se adopte debe contemplar los siguientes principios: establecer los objetivos curriculares apropiados; diseñar esquemas de trabajo que favorezcan la diferenciación de varios niveles curriculares; usar actividades de enriquecimiento y extensión curricular; trabajos de casos diferenciados; estrategias de trabajo para la escuela y fuera; estrategias de enseñanza individualizada; utilizar los principios de la diferenciación curricular; diseñar estrategias de investigación; diseñar programas de desarrollo de la creatividad y utilizar la mejora cognitiva como una táctica optimizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En qué consiste la propuesta de Jalisco

La propuesta que estamos presentando cuenta con dos consideraciones fundamentales:

- Atender las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes; esto es, ofrecer alternativas para los alumnos que ya presentan características que corresponden a alumnos sobresalientes y que con la propuesta

del docente no alcanzan a satisfacer sus necesidades educativas.

- Trabajar sobre el desarrollo de potencialidades —aquí es donde el alumno cuenta con elementos del desarrollo mínimos— para de ahí despegar hacia la construcción de un proceso más avanzado; incluye estrategias específicas que abonan al crecimiento, despiertan la conciencia en una variedad de ambientes sociales y académicos, desafía a los alumnos permitiendo que el aprendizaje sea más profundo, más intenso, más elaborado y sofisticado, el cual le representa un reto.

La experiencia y la revisión teórica nos dicen que para estructurar una propuesta de atención para los sobresalientes se tienen que considerar estrategias que impacten diferentes ámbitos, ya que tienen un papel importante en la situación educativa que viven los alumnos sobresalientes; estamos hablando de que se requiere considerar acciones que permitan contemplar trabajo con la escuela, con los docentes, con los padres y, obviamente, con los alumnos. Se hace necesario elaborar una propuesta curricular adaptada a las características de los alumnos y además tomar en cuenta medidas extracurriculares que toquen las habilidades e intereses que no pueden ser desarrolladas en la escuela; contar con una estrategia de orientación para padres, así como un programa de actualización y capacitación para maestros de la escuela regular y el personal de educación especial, y un esquema de evaluación para comprobar la eficacia de las acciones realizadas.

Trabajo en lo curricular

Una de las direcciones de nuestra visión apunta hacia la elaboración de una propuesta curricular adaptada que enriquezca la oferta educativa y que nos indique los tipos de adecuaciones que pueden hacerse a los diversos elementos constitutivos del cur-

rículo básico, para que lo que ocurre en el aula pueda resultar interesante, retador, pertinente y significativo para las características del alumno sobresaliente; consideramos que la propuesta curricular adaptada se puede elaborar a partir de la información que nos arrojó la evaluación psicopedagógica y el impacto sobre los elementos que integran la currícula se refiere a realizar una profundización en los propósitos, una ampliación en los contenidos, una diversificación de la metodología y considerar adecuar la evaluación de acuerdo con las adaptaciones realizadas en los anteriores puntos.

Consideramos necesario analizar la extensión curricular como un procedimiento que permite aprender y enseñar de una manera diversificada, atendiendo a los diferentes niveles de desarrollo de los alumnos. La extensión y el enriquecimiento curricular son medidas educativas óptimas para atender las diferencias de todos los alumnos de diferentes niveles, edades, escuelas y grupos.

Se hace necesario profundizar en el nivel de complejidad de los propósitos al considerar algunas taxonomías que nos permitan jerarquizar los niveles de complejidad y ampliar lo programado para ese grado escolar, buscar así hacerle atractiva y retadora la oferta que se le presenta en el aula y que al mismo tiempo, con la involucración de los sobresalientes, se enriquezcan los procesos de construcción del conocimiento de todos

los asistentes (propósitos y contenidos).

Aquí se tiene que analizar la estructura organizativa de los propósitos y revisar los que pueden estar al alcance de las posibilidades del alumno. Estamos piloteando un formato que nos ayuda a sistematizar este procedimiento; pero consideramos que el DIAC puede ser de utilidad.

La ampliación en los contenidos consiste en crear conexiones más abarcativas que pueden tener las temáticas propuestas en la currícula; además se puede hablar de considerar algunas temáticas que resultan interesantes para los niños y que no se encuentran dentro de las cuestiones académicas y que representan las áreas fuertes de los alumnos que ya han sido identificados como sobresalientes.

Las estrategias de trabajo consideradas para el enriquecimiento curricular que permiten la diversificación de la metodología están encaminadas al:

- Desarrollo de las inteligencias múltiples de Gardner, buscando ampliar las áreas que valora la escuela; este trabajo contempla espacios grupales e individuales.
- Desarrollo de procesos socioafectivos a partir de un trabajo que hemos construido utilizando el juego, la biblioterapia y la expresión corporal.
- Desarrollo de habilidades del pensamiento de más alto orden de Resnick.
- Desarrollo de talentos múltiples: aquí la propuesta es trabajar la propuesta de Taylor en donde considera cinco talentos que son indispensables para el logro del éxito en la vida real y que son los siguientes: el talento del pensamiento productivo, el talento de la comunicación, el talento de la toma de decisiones, el talento de la predicción y el talento académico.
- Desarrollo de la creatividad. Aquí la propuesta de trabajo consiste en incorporar a la metodología de trabajo la dinámica de la creatividad propuesta por Torrance en donde existen cuatro aspectos de



la creatividad en los que se tiene que trabajar, como es la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la elaboración; todo esto considerando los contenidos y los propósitos establecidos en la currícula básica.

- Desarrollo de habilidades de comunicación requeridas para estimular el pensamiento, aquí lo que estamos proponiendo es un programa que elaboramos en Jalisco, en donde se privilegia el desarrollo de habilidades en la comunicación a partir del enriquecimiento a la metodología que utiliza el docente.

El enriquecimiento curricular es una de las estrategias más aceptadas hoy día en los países en donde existen trabajos para atender a estos alumnos, porque permite enseñarles en el aula regular. Una de las ventajas del enriquecimiento curricular es que todos los alumnos pueden beneficiarse de las actividades de enriquecimiento, especialmente aquellos que muestran unos niveles más bajos de rendimientos.

Una de las ventajas enormes que tiene este planteamiento es que el alumno sobresaliente aprende en el mismo grupo en donde existe una diversidad de talentos y capacidades; el sobresaliente puede aportar y recibir conocimientos y experiencias del resto del grupo; esto es, puede enriquecer la dinámica y los logros del grupo, pero también se beneficia de esta condición.

Trabajo extracurricular

El desarrollo de potenciales es otro elemento importante que queremos impactar, ya que en la escuela no existen espacios específicos para que los alumnos puedan trabajar con sus intereses y sus habilidades, creemos que si encontramos un espacio extraescolar en donde logremos hacer esto la tarea de atención será más completa. El desarrollo de potenciales inicia con la identificación de

habilidades e intereses en los alumnos para establecer un seguimiento mediante el proceso de desarrollo de potencialidades que es una construcción de atención que hemos hecho a partir de nuestra experiencia en el campo, este trabajo tiene las siguientes consideraciones:

- Acudirán los alumnos que, previa identificación de habilidades e intereses, tengan deseos de realizar un proyecto de investigación-producción y que cuenten con la anuencia de sus padres para asistir.
- Que sea un espacio en donde los alumnos con habilidades e intereses bien identificados puedan desarrollar proyectos de investigación-producción en áreas de expresión a la que corresponden sus intereses, este espacio de trabajos avanzados se tiene programado realizar:

A contraturno, en sesiones de una hora con 30 minutos, con una periodicidad de tres sesiones semanales.

- Este espacio fomentará el que los alumnos sobresalientes adquieran una serie de técnicas y habilidades específicas de las áreas de expresión en las que estarán trabajando.
- Se contactarán tutores especializados en las tareas que constituyen los talleres para que puedan apoyar la planeación y realización de los proyectos avanzados. Esto permite establecer lazos de participación con otras instituciones educativas y asociaciones civiles que cuentan con una cantidad de personal especializado.
- Los espacios en donde funcionarán los grupos pueden ser en los Centros de Atención Múltiple (CAM) que cuentan con aulas disponibles en los respectivos turnos y en donde se formarán grupos de alumnos con habilidades e intereses afines que viven cerca del centro, también se estudia la posibilidad de que los alumnos acudan directamente, previo acuerdo de colabo-

ración con las instituciones, a grupos que ya están conformados y que corresponden a lo que el alumno quiere trabajar.

Trabajo con padres para mejorar los contextos sociofamiliares

Los padres de familia representan agentes educativos importantes, se hace necesario considerar un trabajo de orientación que permita involucrarlos de manera activa en la atención de sus hijos, se tiene estructurada una serie de acciones encaminadas a lograr que los padres de familia ayuden a que las condiciones educativas de sus hijos mejoren.

Trabajo con los docentes, autoridades de la escuela y equipo de USAER en programas de capacitación y actualización

En los principales reportes de las conferencias nacionales e internacionales, en donde se ha revisado la situación educativa de las personas que son diferentes, se considera el trabajo en la formación y actualización de docentes como un elemento fundamental que hará posible la integración educativa

exitosa de esta población (Conferencia de Salamanca, España, 1994; Conferencia de Huatulco, México, 1997).

En atención a las recomendaciones del World Council for Gifted and Talented Children (Consejo Mundial para la Educación de los Niños Superdotados y Talentosos) en su 14 Conferencia de Barcelona, España, 2001, los programas de capacitación deben de priorizar lo referente a la identificación en el aula y el desarrollo adecuado de la diversidad de habilidades, *además la reflexión acerca de la naturaleza del fenómeno que permite analizar los aspectos psicológicos, sociológicos, epistemológicos y filosóficos de este campo* (la inclinada es nuestra).

La importancia de esta visión radica en que los productos de la capacitación y actualización de docentes orientada hacia el desarrollo de potenciales no son sólo aplicables al área de los niños sobresalientes, correspondiente a la educación especial, sino que además se ha podido comprobar que las metodologías empleadas para el desarrollo de habilidades del pensamiento y del desarrollo de potenciales benefician a todos los niños y jóvenes que asisten a las escuelas.

La importancia de contar con un programa de capacitación y actualización para todos los involucrados en la satisfacción de las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes es notoria, sabemos de la experiencia positiva que se tiene en el programa de capacitación y actualización en las acciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) por medio de los seminarios intensivos y permanentes.

Programa de capacitación y actualización para atender las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresa-



lientes: Seminario intensivo

Dirigido: A docentes de la escuela regular y personal de la USAER que apoya las acciones de integración educativa.

Tiempo: Cuatro horas diarias por cinco días (20 hrs.).

Temáticas:

Diferentes enfoques sobre la inteligencia que ayudan a explicar la capacidad sobresaliente.

- Teoría triárquica de Robert Sternberg.
 - Subteorías que explican el concepto de inteligencia.
 - Cómo se explica la capacidad sobresaliente desde la subteoría componencial.
- Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.
 - Características.
 - Identificación.
 - Enriquecimiento del ambiente.

Conceptualización del fenómeno sobresaliente.

- Precisiones conceptuales del fenómeno.
- La concepción del sobresaliente de J. Renzulli.
- El sobresaliente y las nee en la integración educativa.

Identificación y determinación de las nee asociadas a capacidades sobresalientes.

- La identificación en el campo de lo sobresaliente: ser o no ser.
- Las fases de la evaluación psicopedagógica.
- Guía de observación de desempeño sobresaliente.
- Guía de observación de la práctica educativa.
- Características del sobresaliente:
 - Estilos de aprendizaje.
 - Estilos de pensamiento.
 - Ritmos de aprendizaje.
 - Competencias curriculares.
 - Componentes y metacomponentes intelectuales.
 - Creatividad.

-Habilidades e intereses.

- Fuentes y criterios múltiples para la identificación.
- Instrumentos para la identificación de fortalezas y debilidades.
- Elaboración del DIAC.

Estrategias para la atención del sobresaliente.

- Proceso de intervención y de la respuesta educativa:
 - Aceleración.
 - Agrupamiento.
 - Enriquecimiento.
 - Programas de enriquecimiento extraescolar.
- Elaboración de la propuesta curricular adaptada.
- Trabajo con padres.
- Proceso de intervención a través de la USAER.
- Talleres extraescolares.

Los seminarios permanentes como un espacio de análisis, diálogo y toma de decisiones conjuntas de los especialistas de educación especial con los docentes de la escuela regular

Se contempla que en los seminarios permanentes se abran espacios para el análisis de las situaciones educativas en que se encuentran los alumnos con necesidades educativas especiales, incluyendo a los sobresalientes; se utilizará la infraestructura que ha generado la USAER para acercarse a los docentes en la búsqueda de un trabajo colaborativo, las temáticas que se abordarán en los seminarios permanentes dependen de los casos con los que cuenta la escuela.

Contamos además, para la actualización y capacitación, con el diplomado que hemos diseñado para atender las necesidades educativas de los sobresalientes y el curso estatal que fue aprobado por la instancia de Pronap para tener valor a carrera magisterial en esta etapa, el cur-

so se denomina “Desarrollo de competencias profesionales en los docentes y especialistas de educación especial para la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a las capacidades sobresalientes en el aula regular”, estas opciones están ayudándonos a construir la propuesta de capacitación y actualización para los docentes de la escuela regular y para los especialistas de la USAER, estos recursos serán considerados como material de referencia para los seminarios permanentes, ya que las temáticas que se revisan en estos espacios depende de las necesidades específicas que se identifican en la escuela.

Seguimiento y evaluación de las acciones para atender las nee

- Instrumentos para sistematizar la intervención y el seguimiento de las acciones realizadas en la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes.
- Cómo evaluar la intervención y el impacto de las acciones. Se está considerando la aplicación de la guía de supervisión utilizada en el PIII, ya que permite apreciar lo que los actores piensan acerca de las acciones que estamos realizando para atender las necesidades educativas especiales.

En términos generales, así se constituye la propuesta que elabora el equipo de Jalisco, aún la estamos afinando para que a partir del mes de septiembre del 2004 se opere en los servicios de apoyo en tres USAER en nuestra entidad; realizaremos algunos cortes en el curso del próximo ciclo escolar para analizar las evidencias, hacer los ajustes requeridos e incorporar en los siguientes ciclos escolares una mayor cantidad de USAER y escuelas regulares que estén dispuestas a trabajar con esta propuesta.

Consideramos que este planteamiento es de suma importancia por el impacto del programa en la tarea que tiene el sistema educativo mexicano para atender con calidad a la

diversidad.

Nota

¹Equipo Estatal CAS-Jalisco. El equipo está integrado por María Soledad Castillo Castillo, Yolanda Catalina Hernández Vázquez, Rosalba Castañeda Ortiz, Lizdeika Mozka Estrada, Verónica Guzmán Ochoa, Edith Inés Ruíz Aguirre, Roxana de la Mora Franco, David Mariscal Álvarez, Claudia Patricia Pérez Castillo, María Estela Mata Romero, María Guadalupe Estrada Esparza, Marisela López Torres y Lorena López Sánchez.

Bibliografía

“Artículo Tercero”, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Dirección General de Gobierno, *Diario Oficial de la Federación*, México, 1990, p. 21-24.

“Artículo 41”, *Ley General de Educación*, *Diario Oficial*, Decreto de reforma, México, 12 de Junio de 2000.

“Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: Equidad para la diversidad”, Declaración de Huatulco, México, en *Antología de Educación Especial*, 1997 (2000).

PRIETO, M. D. y J. L. CASTEJÓN, *Los superdotados: Esos alumnos excepcionales*, Aljibe, Granada, 2000.

SEP, Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, 1994, informe final, Salamanca, España, en *Antología de Educación Especial, Evaluación del factor preparación profesional*, Carrera Magisterial, Secretaría de Educación Pública, México, 2000, p. 5.

SEP, *Evaluación del factor preparación profesional*, Carrera Magisterial, Secretaría de Educación Pública, México, p. 15.

WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN, *The 14 Biennial Conference, Memorias*, Barcelona, 2001.

Niñas, superdotación y contexto social

María de los Dolores Valadez Sierra*

De acuerdo con el informe Marland, los niños sobresalientes o superdotados presentan las siguientes características, ya sea de manera aislada o combinada:

- Capacidad intelectual superior a la media.
- Aptitudes académicas específicas.
- Creatividad o pensamiento productivo.
- Capacidad de liderazgo.
- Talentos especiales (artes escénicas, música, entre otras).
- Capacidades psicomotoras (Valadez y Betancourt, 1996).

A pesar de que existe un consenso respecto a las características de esta población, los estudiosos del tema aún no logran ponerse de acuerdo en cuanto al término a utilizar. Algunos como Joseph Renzulli, manejan el término sobresaliente, definiéndolo como aquel que presenta la combinación de una capacidad general por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea; en tanto que Yolanda Benito (1994) hace más referencia al concepto de superdotado, definiéndolo como aquella persona que presenta una capacidad intelectual arriba de 130, con buena capacidad creativa y una motivación intrínseca por el aprendizaje.

Winner (1996) señala una serie de conductas que generalmente caracterizan a estos niños, las cuales agrupa de la siguiente manera:

- Signos tempranos.* Atención a estímulos a los tres meses, sentarse, sostenerse y caminar varios meses antes de lo esperado, inician a hablar a edades tempranas, reacciones intensas.
- Estilos de aprendizaje.* Aprenden con una instrucción mínima, son curiosos, muestran alta energía, persistencia y concentración cuando están interesados en algo, intereses obsesivos en áreas específicas.
- Habilidades escolares.* Habilidad para leer e iniciación a ésta alrededor de los cuatro años, fascinación por los números, memoria para información verbal y matemática, razonamiento lógico y abstracto.

*Las niñas brillantes
representan
la mejor parte de
nosotras, el
mayor potencial que
poseemos.*

Angeline Martel, 1999.

* Coordinadora del Centro de Educación Especial y Rehabilitación, Depto. de Psicología Aplicada, CUCS, Universidad de Guadalajara.

- d) *Aspectos sociales*. Juegan solos dado a que pocos niños se interesan por sus juegos, prefieren niños de más edad.
- e) *Aspectos afectivos*. Intereses por temas filosóficos y morales, alto sentido del humor.

Se estima que alrededor de 24% de la población es sobresaliente, en tanto que 2 a 3% es superdotada.

Un aspecto muy discutido desde la antigüedad hasta nuestros días es si la superdotación es más frecuente en niños que en niñas. Es hasta este siglo que los investigadores se han dado cuenta que las capacidades de las mujeres son iguales a la de los hombres (García y Benito, 1996).

Leta Hollingworth dedicó gran parte de su trabajo a mostrar que las mujeres eran igual de dotadas que los hombres y que las diferencias en su rendimiento se debían realmente a las diferencias de oportunidades (Silverman, 1999). Ella sostenía que lo que puede hacer una mujer depende en parte de sus dotes congénitas, pero lo que realmente hace depende del ambiente. En este sentido, cabe señalar que en la sociedad —y podríamos afirmar que aún en la actualidad— no se dan las mismas oportunidades a las mujeres para desarrollar sus capacidades.

Garrison (1989) señala que en la influencia adversa del entorno se encuentran los siguientes aspectos:

1. Expectativas conflictivas sobre su propio papel.
2. Ideas estereotipadas sobre su rol sexual.
3. Pocas amistades de capacidad similar.
4. Falta de modelos femeninos con éxito.
5. Falta de oportunidades de dirección y de mando.
6. Bajo apoyo familiar para tener éxito en su elección profesional.

Causas de la aparente desproporción entre niñas y niños superdotados:

- a) Miedo al éxito de las mujeres superdotadas. Las mujeres a menudo atribuyen su éxito a factores externos, en tanto que sus fracasos a factores internos. El miedo al éxito se manifiesta por el temor del rechazo social y/o por la preocupación de su propia feminidad.

“En su deseo de ser aceptadas y agradables, las niñas superdotadas permiten a los padres, profesores y amigos controlar su destino, respondiendo a las expectativas de otras personas en vez de a las suyas” (García y Benito, 1996: 181).

b) Características de las niñas superdotadas:

- Mayor dificultad de su identificación. En su afán de agradar, ocultan su capacidades y talentos.
- Aparición de conflictos entre talentos y feminidad.
- Intereses y aficiones diferentes a los niños superdotados.
- Bajo nivel de autoestima.
- Recepción de mensajes contradictorios. Se les estimula para que desarrollen sus capacidades, y por otro lado se les orienta a que se preocupen por cuestiones de tipo social.

Por lo tanto “...las mujeres y niñas superdotadas tienen que encontrar un contexto donde como mujeres y como niñas se les permita pensar y trabajar” (Martel, 1999: 82).

Actualmente se están considerando más variables socio-culturales en el estudio de las niñas superdotadas, siendo la familia y la escuela los dos contextos que tienen una especial incidencia en las pautas de crianza diferenciadas.

La familia

Las pautas de crianza de los padres son diferentes con niñas y con niños, y se hacen manifiestas desde el momento en que nacen. Se protege y se limita más a las niñas en tanto que se es más permisivo con los niños. Además, se motivan y se reconocen más las capacidades de los niños que de las niñas, poniéndose más esperanzas en los primeros.

Aun así, ellos no dirán a las niñas que son menos importantes que sus hermanos varones, pero, como señala Kathleen Noble (1999: 178), “...el mensaje de su inferioridad se les comunicará de maneras más sutiles: una falta de preocupación, no educando completamente su potencial de crecimiento y desarrollo, no esperando que tengan éxito en tareas difíciles”.

La escuela

Agilidad mental, dar argumentos, hacer preguntas pueden ser conductas que si son observadas en un niño sea catalogado como precoz; sin embargo, observadas en una niña cobrarán un sentido muy distinto y son generalmente interpretadas como una niña molesta, agresiva e incluso poco femenina. Los profesores tienden a comportarse de manera diferenciada hacia los niños y niñas con talento (Reis, 1999).

En la escuela “...se espera que las chicas sean más obedientes y no planteen problemas de disciplina...” (García, 1994: 167). También se observa que los materiales escolares están más orientados a modelos masculinos, la

poca presencia de personajes femeninos y textos de autoras son evidentes al revisar los libros de los alumnos, donde la mayoría de los ejemplos también hacen referencia a niños y hombres. Incluso los maestros se preocupan más por buscar materiales que interesen a los niños dado que, según ellos observan, las niñas se conforman con cualquier cosa en tanto que los niños son más exigentes.

La interacción con los alumnos también es diferente, los profesores dedican más tiempo a interactuar con los niños que con las niñas. Ante esta situación no es de sorprender que los maestros identifiquen más a niños que a niñas como sobresalientes.

Contexto mexicano

La situación de las niñas superdotadas en nuestro país no dista mucho de la planteada en líneas anteriores; en muchas comunidades de México los niños tiene más privilegios que las niñas (Unicef, internet).

En el estado de Jalisco se ha observado por parte de los investigadores, que en edades preescolares es más frecuente encontrar niñas que niños superdotados, sin embargo, es más común desde esta etapa que sean las profesoras las que identifiquen un mayor número de niños que de niñas.

La proporción similar de sexos la continuamos observando en edad escolar, cuando se asiste a la escuela a identificar superdotados, continúa la tendencia de las profesoras a identificar más niños.

Sin embargo, lo que no es similar son las oportunidades que padres y maestros dan a las niñas a ser primeramente identificadas y posteriormente a acceder a un programa de desarrollo y estimulación de sus capacidades y talentos, siendo los niños los que tienen más oportunidades de contar con estos servicios.

Los profesores, la dinámica grupal, los materiales y libros de texto están más orientados a los niños que a las niñas; de los ejemplos que los profesores y libros de texto ofrecen, sólo aproximadamente uno de cada tres manejan casos de niñas, y en muchas ocasiones éste está en función de lo que socialmente se espera de las mujeres (p. e. “la mamá besa al bebé”, *Libro de Español, 1er grado*).

Otro aspecto delicado y digno de atención es el hecho de que a determinados talentos se les da más importancia que



a otros, como es el caso de que a los niños se les estimula más talentos relacionados con lo lógico, lo matemático o lo interpersonal, minimizando o a veces censurando los talentos corporales, musicales o artísticos, reservando éstos —y dándole poca importancia— a las niñas, a las cuales nuevamente se les restringen las oportunidades de desarrollar sus capacidades, sobre todo las que tienen que ver con las ciencias.

Por lo tanto, las acciones que hasta hoy se han llevado a cabo por parte de la Universidad de Guadalajara han sido de orientar a padres y maestros en la importancia que tiene para el desarrollo de las niñas y futuras mujeres el identificar y estimular sus capacidades, en este sentido se les proporciona toda la ayuda e información necesaria.

Recomendaciones

- La identificación de niñas superdotadas debe realizarse a edades muy tempranas.
- Difundir el trabajo exitoso de mujeres a fin de promover figuras femeninas de éxito que sirvan como motivantes y modelos a seguir por parte de las niñas superdotadas.
- Poner en marcha programas de orientación familiar y orientación a padres, a fin de que aprendan maneras de apoyar la autonomía y el desarrollo intelectual y emocional de las niñas superdotadas, además de enseñarles a luchar contra las barreras que les impidan desarrollarse.
- Promover conferencias y simposios a fin de que las mujeres y niñas altamente capacitadas puedan interactuar entre sí y compartan experiencias, ideas y propuestas, formándose de esta manera una red de apoyo para niñas y mujeres sobresalientes.
- Promover y apoyar investigaciones que permitan conocer las fuerzas internas y externas que las perjudican e impiden su desarrollo pleno.
- Impulsar la idea de que las niñas son tan capaces y valiosas como cualquier niño, por lo tanto si se es mujer no debe sentirse inferior.

Por último, nuestro compromiso debería ser crear un mundo en el que las niñas y mujeres puedan vivir hasta el final la promesa de su alto potencial sin sacrificar partes esenciales de ellas mismas, tal como lo señaló Kathleen Noble.

Referencias bibliográficas

- BENITO, Y., “Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores”, en Y. BENITO (coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*, Amarú, Salamanca, 1994, pp. 79-96.
- GARCÍA, C., “Inteligencia y desarrollo emocional: problemática de las chicas superdotadas”, en Y. BENITO, (coord.), *op. cit.*, pp. 165-174.
- y Y. BENITO, (1996). “Inteligencia y aceptación social: las mujeres superdotadas” en Y. BENITO (coord.), *op. cit.*, pp. 175-192.
- MARTEL, A., “Intervenciones psicopedagógicas a favor de niñas y mujeres brillantes”, en J. ELLIS y J. WILLINSKY (eds.), *Niñas, mujeres y superdotación*, Narcea, Madrid, 1999, pp. 79-100.
- NOBLE, K., “Vivir la superdotación con todas sus consecuencias”, en J. ELLIS y J. WILLINSKY (eds.), *op. cit.*, pp. 177-202.
- REIS, S., “Necesidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes”, en J. ELLIS y J. WILLINSKY (eds.), *op. cit.*, pp. 61-78.
- SILVERMAN, L. (1999). “Todo empezó con Leta Hollingworth: historia de la superdotación en las mujeres”, en J. ELLIS y J. WILLINSKY (eds.), *op. cit.*, pp. 37-50.
- UNICEF, página en internet, sección: Derechito a tus derechos.
- VALADEZ, D. y J. Betancourt, “Aspectos generales y específicos de la superdotación”, en *Apuntes y reflexiones de psicología y creatividad*, Universidad de Guadalajara-Sistema de Educación Básica, Jalisco, Guadalajara, 1996.
- WINNER, E., *Gifted Children.*, Basic Books, 1996.



Una dieta balanceada para los alumnos sobresalientes y de altas capacidades

Julián Betancourt Morejón*

Muchos de los lectores tal vez tengan experiencia de lo que representa realizar una dieta.¹ Se emplea la analogía de la dieta porque se considera que estos alumnos sobresalientes y de altas capacidades² necesitan bajar de peso en relación con la educación que reciben. Es decir, se parte de la idea de que la escuela no siempre los alimenta bien y tienden a tener un sobrepeso que no les beneficia para nada en cuanto a la salud de su pensamiento y autoestima, por lo que no les vendría mal una buena dieta, la cual, a la par, debe ser complementada con ejercicios físicos. En síntesis, la dieta que se propone a continuación invita a propiciar un ambiente reflexivo, creativo e inclusivo dentro del salón de clases.

Una atmósfera que integre al alumno sobresaliente y de altas capacidades dentro del aula

Exploremos, seguidamente, la analogía de la nutrición y dieta alimenticia para que estos alumnos permanezcan en el aula y no los segreguemos por medio de propuestas y concepciones que dan lugar a etiquetas tales como: sobredotado, superdotado, genio, supersobredotado, entre otras. Todos tenemos cierto conocimiento sobre la alimentación. Por ello, procuramos que nuestros hijos tengan una alimentación balanceada, al considerar que su desarrollo depende en gran parte de ella. Planteada la dieta en estos términos, nos está sugiriendo una serie de recursos a tomar en cuenta en los diferentes contextos

en que viven estos alumnos, para tener *un plan equilibrado de alimentación*. La dieta utilizada en este sentido está lejos de la alimentación de subsistencia. Consiste en:

Vitaminas y minerales:
romper creencias

Las vitaminas y minerales nos van a servir para romper creencias que en ocasiones tiene el maestro en el aula regular que no permite el crecimiento del alumno de altas capacidades y sobresaliente. Sería bueno detenerse a continuación en algunos de ellos:

- Estos alumnos son un modelo o ejemplo para el resto de los niños. Destruir esta creencia es pensar que son personas muy capaces pero que a pesar de ello siguen siendo niños con toda la connotación de lo que esto implica.
- Se sienten diferentes. Acabar con esta creencia es reflexionar acerca de la influencia de los padres, maestros y sociedad en general ante su desempeño muy por encima del promedio en cuanto a lo intelectual, dominios académicos específicos, pensamiento creativo, liderazgo, entre otras características, lo que socialmente les va dando en su mente esta representación. Estos niños no nacen programados para sentir de esta forma la valoración social y en ocasiones las necesidades inconclusas de sus padres de reconocimiento y logro social la van configurando.
- Son niños con déficit de atención e hiperactividad que en ocasiones se acompaña de una conducta negativa y de

* Director del Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada (CEICREA).

desafió. Aniquilar esta creencia es dejar claro a la hora de abordar estos trastornos que la alta capacidad no justifica el mismo y que más bien puede ser un soporte para su solución en cuanto que se trabaja con profesionalidad las causas psicosociales y neurológicas que en ocasiones lo originan.

- Tiene todo para hacerla en la vida. Esta creencia es fácil de abolir ya que la mayoría de los pocos estudios longitudinales realizados acerca de los mismos hacen referencia a que todo su potencial se apaga en la secundaria y preparatoria y que pocos de ellos tienen un rendimiento relevante socialmente. Su éxito en la vida, refieren estos estudios, depende de su detención temprana y del apoyo social.³

- A los maestros les encanta trabajar con ellos. No siempre, ya que en ocasiones representa un reto en cuanto a su preparación o una toma de conciencia de lo importante de negociar y compartir el poder en el salón de clases reflejado a través del conocimiento.

- Son personas extremadamente creativas. Romper esta creencia implica afirmar que son alumnos que necesitan más desarrollar su creatividad ya que no siempre una



alta capacidad creativa ocupa un alto rendimiento intelectual, recordemos el umbral de Torrance. La experiencia nos permite comentar que éstos poseen una gran inteligencia que no siempre viene acompañada de una creatividad amplia. Si partimos de que la creatividad es expansión del conocimiento y que la inteligencia es planeación, evaluación e implantación de lo construido, se estará de acuerdo en que ambas son muy importantes para éstos; pero que en particular se debe hacer énfasis en la menos desarrollada.

- No presentan necesidades educativas especiales. Por supuesto que sí las pueden presentar y esto no representa que no sean alumnos de altas capacidades. Esto lo avalamos por el mismo concepto de necesidades educativas especiales que hace hincapié en que las dificultades para aprender no dependen sólo del alumno sino que tienen un origen interactivo con el ambiente escolar. En muchas ocasiones las necesidades educativas especiales de estos alumnos surgen porque poseen un nivel de comprensión elevada, gran capacidad para procesar información, interés muy inusual en dominios del saber, así como un ritmo para aprender muy diferente al de sus compañeros, y los recursos profesionales, curriculares, materiales y arquitectónicos son insuficientes para apoyarlos en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio

Proteínas: una educación creativa

Ésta se contrapone a la del modelo educativo tradicional, que se basa en un predominio de carbohidratos y lípidos a la hora de construir el conocimiento, con prejuicio del desarrollo de habilidades y actitudes propias de un buen pensar y crear. El resultado es cabezas saturadas de información, pero con pocos recursos para operar con ella. Una dieta educativa

equilibrada debiera tomar en consideración no sólo las sustancias con mayor potencial calórico en nuestra sociedad, como son los conocimientos en las diferentes áreas del saber humano; sino esos otros componentes subyacentes que constituyen la estructura celular; esto es, las proteínas, que vendrían representadas por la diversidad de habilidades de pensamiento y sociales necesarias para adaptarse y transformar la realidad. Los alimentos nutritivos principales que caracterizan esta educación creativa serían los siguientes:⁴

- El proceso docente, centrado en el alumno, en sus necesidades y posibilidades.
- El profesor como facilitador-mediador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Respeto a la individualidad y no culto al individualismo. Escuchar a los alumnos, respetando sus cuestionamientos, ideas y proyectos e inquietudes. Aceptarlos como personas únicas, pero a la vez representantes de toda una sociedad, y crear un espacio de libertad para que puedan expresar toda la creatividad que llevan dentro.
- Individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lograr un trabajo individualizado de acuerdo con las características y ritmo de desarrollo de cada alumno, tomando en cuenta para esto sus estilos de aprendizaje, su autoestima y las diferentes manifestaciones de su creatividad e inteligencia.
- Disciplina, esfuerzo y responsabilidad. Propiciar el esfuerzo de pensar en un ambiente de libertad de pensamiento y acción, dando opciones y posibilidades reales de experimentar, problematizar y discrepar el conocimiento cotidiano, estimulando la fundamentación de las ideas sobre la base de criterios abundantes, pertinentes y contextuales. Además,

invitando al estudiante a que asuma con responsabilidad las consecuencias de sus acciones y riesgos en su manera de pensar. Viendo esto último no como un castigo sino como una posibilidad de crecimiento.⁵

- Evitar cualquier manifestación de autoritarismo o de paternalismo nocivo.
- Eliminar los juicios evaluativos que dañen la autoestima de los escolares en el momento en que están surgiendo sus ideas mediante la seguridad psicológica.
- Recompensar las realizaciones creativas y reflexivas y no las meramente reproductivas.
- Estimular el desarrollo de intereses y motivos; favoreciendo el apareamiento en la clase de la motivación intrínseca.
- No ridiculizar ni estigmatizar ante el error, valorarlo como un momento necesario en la construcción del conocimiento. No provocarlo pero sí trabajarlo cuando aparece.
- Favorecer la auto evaluación. Desplazar el énfasis hacia el proceso de apropiación y producción de conocimientos, implicando al estudiante de altas capacidades por medio de sus intereses y compromiso con la tarea y no por criterios externos a ésta.
- Hacer preguntas provocativas y sugerentes, evitando dar respuestas inmediatas en relación con el conocimiento que se está edificando.
- Abrir espacios para que el alumno traiga sus anécdotas y vivencias reflexivas positivas en relación con el tema que se está trabajando.
- Llenar la clase de una actitud de juego como sinónimo de trabajo serio.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el maestro o padre de familia debe modelar constantemente una manera de pensar y actuar reflexiva y creativa, con paciencia, dedicación y motivación. Ambos deben

ser detonadores de los campos o áreas de interés de dichos estudiantes e hijos y no obstaculizadores de los mismos.

Otro alimento esencial en esta dieta de la creatividad es que la educación se dirija no sólo a la búsqueda de soluciones nuevas y valiosas ante los problemas que se le presentan, sino también al descubrimiento de éstos como parte de un proceso de apropiación del conocimiento. Aquí resulta muy importante motivar a los estudiantes en la búsqueda y revisión del mayor número de fuentes bibliográficas posibles, sobre todo aquellas que pueden reflejar aristas diferentes de una realidad, o incluso aquellas que pudieran resultar claramente contrastantes. Además, favorecer la lectura reflexiva y creativa. Esto favorece el pensamiento divergente, la adopción de puntos de vista propios y la proactividad.

Un alimento que no deba faltar es que las tareas que le dejemos tengan siempre un carácter productivo y no reproductivo. Deben constituir un reto a sus capacidades y nivel de desarrollo, deben motivarlos a reflexionar y a trascender lo cotidiano. Además, las tareas deben ser tan diversificadas como sea posible para permitir posibilidades de elección y desarrollar un pensamiento flexible y fluido, lo cual facilita, consecuentemente,



una mayor implicación personal con la realización del trabajo escogido y el fortalecimiento de la autoestima del alumno, la que está muy vinculada a la toma de decisiones, que deviene necesariamente en una actitud proactiva ante la vida.⁶

Una proteína indispensable en los alimentos que hemos mencionado es el aprender a tolerar la ambigüedad y el fracaso. El maestro pudiera favorecer esto, propiciando más espacio en sus clases para pensar sobre las situaciones problemáticas que se les presentan y estimulándolos a reflexionar desde el principio de la clase. También, logrando que el reciclar los errores forme parte de las reglas del buen pensar.

Asimismo, debe estimularse la voluntad para superar obstáculos y perseverar. Muchos de estos alumnos tienen un alto coeficiente intelectual, pero si existiera uno relacionado con vencer dificultades estaría muy bajo. Esto es entendible, entre otras muchas razones porque desde pequeños, sin esforzarse mucho, lograban resolver las tareas que les planteaba la escuela; de tal manera que desarrollaron poco sus recursos volitivos. Por otra parte, cualquier dieta que realicemos requiere disciplina, trabajo y esfuerzo. Lo mismo ocurre con la del salón de clases, es necesario propiciar una cultura de trabajo para el desarrollo de un pensamiento creativo y reflexivo. El maestro que pretenda lograr un clima donde los alumnos sobresalientes, así como sus compañeros, aprendan a pensar y crear de mejor manera, debe trabajar duro. Siempre reforzando la idea de que cuando se piensa se trabaja mucho y como resultado nos cansamos. A veces, los resultados alcanzados no son los esperados o no son tan gratificantes en un periodo corto de tiempo, pero hay que seguirle poniendo todo el empeño, ya que las huellas formadoras que se dejan en los alumnos trascienden el presente y se cosechan en el futuro.

Ejercicios físicos: enriquecer el músculo del pensamiento y las habilidades sociales del alumno sobresaliente y de altas capacidades

Una buena dieta en cuanto a una educación creativa fortalece el músculo principal de dichos estudiantes: el pensamiento. Sería bueno en este instante del artículo mencionar una serie de líneas de acción y estrategias para el trabajo pedagógico con alumnos de altas capacidades. Existen tres líneas de acción educativa:

A) Aceleración

Aquí el alumno avanza uno o más cursos de acuerdo con sus capacidades,⁷ lo que resulta motivante para el niño ya que progresa según su ritmo de aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que él sea de alta capacidad, no necesariamente va unido a una igualdad de desarrollo emocional y social. Generalmente los alumnos de mayor edad tienden a tener una madurez emocional mayor que él. Sólo se recomienda en casos donde existe un alto nivel de competencia académica en todas las áreas del currículo y, además, acompañado de un buen desarrollo emocional y de habilidades sociales.

B) Agrupamiento

Este se basa en agrupar a los estudiantes de acuerdo con sus capacidades y ofrecerles programas educativos adecuados a su nivel. Éstos son importantes porque mejoran el rendimiento y la motivación sin afectar al desarrollo emocional y social del alumno sobresaliente. El agrupamiento puede ser total (escuelas para alumnos de altas capacidades)⁸ y en estos casos los alumnos se socializan y comparten una educación de alto rendimiento, o parcial (una parte del tiempo, algunas materias, actividades extraescolares).

C) Enriquecimiento

Parte de proporcionar oportunidades de aprendizaje fuera del programa escolar

normal, diseñado especialmente para estos alumnos; el niño permanece en su ambiente escolar, lo que le permite adaptarse a él desde una edad temprana. El enriquecimiento del currículo equivale a una adaptación curricular individualizada y, por tanto, se puede conseguir el máximo de ajuste a las características de cada alumno, respecto a los aprendizajes de contenidos y a las condiciones naturales de socialización. Éste puede darse de diferentes maneras:

a) Las ampliaciones curriculares. Aquí se amplían la estructura y contenido de los temas con información adicional.

b) Adaptaciones curriculares añadidas. En este caso, más que la cantidad de información adicional, se priorizan las relaciones entre los conocimientos. Por ejemplo, en clase se está trabajando sobre el “sistema cardiovascular”, además de dicho sistema se añaden vínculos con otras áreas como las de biotecnología y matemáticas, también se puede vincular a otro tipo de materiales, incluso se puede incluir una visión histórica sobre el tema.

c) Enriquecimiento aleatorio. Se planifican temas y actividades que no necesariamente están contemplados en el currículo del curso, tales como la visita a un museo, pero que pueden vincularse al mismo. Es un tipo de trabajo bastante autónomo en el que la tarea del educador es básicamente de mediación y facilitación de materiales.

d) Entrenamiento metacognitivo, el cual implica aprender sobre su pensamiento explotando todos sus recursos. Por ejemplo, alumnos buenos para planear lo que deben estudiar toman conciencia de las estrategias que les ayuden a organizar materiales amplios y complejos a estudiar.

Por otra parte, existen toda otra serie de actividades que pueden enriquecer el músculo del pensamiento de los alumnos de

altas capacidades, entre las que se destacan:

- **Proyectos de aula.** Estos proyectos generan acceso a experiencias de aprendizaje significativos y oportunidades para investigar en temáticas paralelas o complementarias en áreas de interés de los alumnos sobresalientes que trasciende a los contenidos de la clase. Éstos favorecen que aparezca la motivación intrínseca. La ventaja comparativa es el relacionar el conocimiento con las necesidades del estudiante y, a la vez, posibilitar el trabajo cooperativo.⁹
- **Tutoría a pares.** Ésta consiste en permitir que el alumno sobresaliente modele su forma de aprender y actitudes cooperativas al convertirse en el segundo educador de compañeros que presentan necesidades educativas especiales. Otra variante es que aquel alumno de altas capacidades que presente dificultades para aprender tenga la posibilidad de ser “tutoriado” por otros y esto les posibilitará el acceso a experiencias de apoyo adicional y reforzará los vínculos afectivos y las habilidades sociales con el grupo.
- **Trabajo cooperativo.** Aquí se enfatiza el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes de responsabilidad social dentro de grupos heterogéneos al interior del



aula. A muchos alumnos de altas capacidades que hemos conocido les cuesta trabajo hacer equipo, delegar actividades, dejar de ser líderes o compartir. Este tipo de trabajo les permite aprender otras maneras de vivir en sociedad.

- **Actividades de enriquecimiento paralelas al currículo.** Éstas son otras oportunidades de enriquecimiento que se realizan fuera de la escuela. Modalidades de actividades de este tipo son los talleres de profundización en áreas disciplinarias, con un énfasis en la integración e interrelación de conocimientos. También las tutorías por personas o especialistas que han tenido un desempeño sobresaliente en alguna área del conocimiento. Otras actividades tienen que ver con los cursos vivenciales de juegos creativos y de desarrollo personal en verano; así como también los campamentos para profundizar en los ámbitos de interés del alumno de altas capacidades y reforzar en ellos sus habilidades sociales y desarrollar actitudes de respeto y preservación por la naturaleza. Una última modalidad son los entrenamientos en el desarrollo de habilidades de pensamiento. Éstos pueden ser de cinco formas diferentes: 1) de modificación de la inteligencia, orientados a las operaciones cognoscitivas básicas y cuyo objetivo fundamental es desarrollar habilidades de razonamiento y destrezas de aprendizaje, 2) basados en principios heurísticos. Están destinados a mejorar la capacidad de los alumnos para resolver problemas, 3) para el desarrollo del pensamiento formal y tienen como finalidad adiestrar a los alumnos en determinadas habilidades de pensamiento que les permitan dominar los contenidos de la currícula, 4) para el desarrollo del pensamiento desde el lenguaje oral y escrito, es decir, por medio del manejo del lenguaje y su transformación, 5) los

de adquisición de conocimientos a partir de textos. Éstos se basan en el desarrollo de la comprensión lectora para el desarrollo de las habilidades de razonamiento, 6) para desarrollar estrategias metacognoscitivas.

Últimas indicaciones de la dieta :
Actitudes, valores y pensamiento

Por otra parte, cuando se propicia el desarrollo del pensamiento de estos alumnos de altas capacidades no se deben olvidar los valores y actitudes que lo deben acompañar. De nada valdría, por ejemplo, enseñarlos a ser flexibles ante los cambios que ocurren cada día, si luego no tienen una actitud favorable a este tipo de pensamiento, ni están dispuestos a emplearlo en los diferentes contextos histórico sociales en que viven. Entre las actitudes que se debieran fomentar se encuentran las siguientes:

- a) A ser curioso y cuestionador, que incluye la necesidad de preguntar, cuestionar, preguntarse, plantear problemas, investigar más, buscar más allá de lo dado.
- b) A pensar amplia y arriesgadamente, que incluye el impulso de explorar puntos de vista alternativos, ser amplio de criterios, flexible, probar nuevas cosas e ideas, estar dispuesto al juego.
- c) A pensar clara y cuidadosamente, que incluye el deseo de buscar la claridad, ganar comprensión, ser precisos, minuciosos, estar alertas al posible error.
- d) A organizar el propio pensamiento, que incluye la necesidad de ser ordenado, lógico y planificador, de pensar por adelantado, de encarar las cosas de una manera metódica y calculada.
- e) A darle tiempo al pensamiento, que incluye la tendencia a invertir tiempo y esfuerzo para pensar.

Estas actitudes se acompañan de fomentar valores tales como la ayuda y solidaridad, el respeto hacia los demás, la tolerancia ante

las diferencias, la valentía para mantener una idea o decisión, la honradez, la sinceridad e integridad en el sentido de aferrarse a los principios y conclusiones.

En resumen, pudiéramos decir que una dieta balanceada para los alumnos de altas capacidades y sobresalientes implica pensar en una educación creativa e inteligente que les propicie la oportunidad de desarrollar sus capacidades, fortalezca su pensamiento y fomente sus valores.

Notas

¹ La idea de escribir este artículo surgió de un trabajo del doctor Saturnino de la Torre acerca de la importancia de una dieta creativa para la escuela. Este aparece en el libro *Creatividad y formación docente*, publicado por la editorial Trillas en 1997.

² Durante estos cuatro años de trabajo diario con estos alumnos hemos apreciado una serie de regularidades afectivas e intelectuales que diferencian unos de otros. Los alumnos sobresalientes tienden a caracterizarse por un rendimiento académico excelente, mientras que los alumnos de altas capacidades tienden a tener un brillante rendimiento intelectual no siendo sinónimo de calificaciones acorde al mismo. Los sobresalientes investigados durante estos cuatro años poseen muy buenos hábitos de estudio y sólidos procesos de voluntad que los sustentan; mientras que los de altas capacidades poseen pobres hábitos de estudio y poco desarrollada la esfera volitiva de su personalidad, ya que se han acostumbrado desde sus inicios en la escuela a obtener resultados académicos aceptables con un mínimo de esfuerzo intelectual. Siguiendo esta línea de pensamiento, los sobresalientes estudiados necesitaban mucho del reconocimiento social lo cual no ocurría de igual manera con los de altas capacidades. Un dato psicométrico encontrado, y avalado en muchos libros leídos, es que los sobresalientes poseían en la mayoría de los casos un coeficiente intelectual no mayor de 120 mientras que los de altas capacidades era siempre por encima de 130. Para mayor información sobre dicha investigación revisar el trabajo del autor: "Creatividad e inteligencia en los alumnos sobresalientes y de altas capacidades: convergencias y divergencias" del Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada .

³ Los interesados en esta temática recomendamos revisar el trabajo de Joan Freeman, "Investigaciones a nivel internacional sobre los niños superdotados

y su educación”. Dicho artículo aparece citado en la antología *Alumnos de altas capacidades y sobresalientes: ¿cómo identificarlos y enriquecerlos?*

- ⁴ Esta educación creativa parte de un paradigma del crecimiento en donde ser un alumno de altas capacidades o sobresaliente no es algo dado de una vez y para siempre sino un potencial a seguir desarrollando en cada alumno del salón de clases.
- ⁵ Muchos alumnos de altas capacidades que conocemos necesitan trabajar en relación con esto. Tal pareciera que para algunos de ellos, incluyendo a sus padres, el tener esa gran capacidad intelectual les permite ser indisciplinados o romper constantemente con las reglas sociales. Esta creencia es importante romperla.
- ⁶ En ocasiones, el sistema de tareas o actividades que se les plantean a los estudiantes es fijo y único para todos, desaprovechándose así la oportunidad de retar su pensamiento o de responder a sus intereses, estilos y ritmos de aprendizaje.
- ⁷ La aceleración todavía no está legislada en México. Ella tiene pocos costos económicos y soluciona, al menos parcialmente, problemas relacionados con la motivación.
- ⁸ En Cuba, China y Colombia el autor ha conocido escuelas de este tipo relacionadas con el deporte, arte y conocimiento. Se le critica el carácter segregador de las mismas.
- ⁹ En la segunda edición del libro *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea* de la editorial El Manual Moderno existen muchas herramientas prácticas de trabajo cooperativo. Para mayor información consultar el siguiente correo: editorialmm@compuserve.com.mx.



Bibliografía

- BETANCOURT, J., *Teorías y prácticas sobre la creatividad y calidad*, Academia, La Habana, 1992.
- *Psicología y creatividad*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2001.
- *Atmósferas Creativas 2: rompiendo candados mentales*, El Manual Moderno, México, 2001.
- *et al.*, *La creatividad y sus implicaciones*, Academia, La Habana, 1994.
- y M. D. VALADEZ, *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea*, El Manual Moderno, México, 2004.
- y M. D. VALADEZ, *Cómo propiciar una atmósfera de creatividad en el aula*, Centro de Estudios e Investigación de Creatividad Aplicada, México, 2004.
- COLECTIVO DE AUTORES (comps.), *Alumnos de altas capacidades y sobresalientes: ¿cómo identificarlos y enriquecerlos?*, Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada, México, 2004.
- JONSON, D. y R. J. JONSON, *Aprender juntos y solos*, Aique, Buenos Aires, 1999.
- MARTÍNEZ, M y L. REHBEIN, “Educando la excepcionalidad en el aula”, en S. CASTAÑEDA, *Educación, aprendizaje y cognición*, El Manual Moderno, México, 2004.
- ROGERS, C. y H. J. FREIBERG, *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Barcelona, 1996.
- TORRE de la, S., *Creatividad y formación*, Trillas, México, 1987.
- *Dialogando con la creatividad*, Recursos, Barcelona, 2003.

Intervención educativa para niños con necesidades educativas especiales asociadas a las altas capacidades

Gabriela Ma. Hernández Arthur*

Al parecer los dos retos educativos más importantes que caracterizan la educación en estos tiempos y en nuestro país se centran en torno a estas dos premisas:

a) La educación como un sistema adaptado a las características de los alumnos y que responde a sus necesidades evolutivas y personales (Plan Nacional de Educación 2000-2006) y:

b) La educación como un sistema de atención a la diversidad en el que el éxito escolar y del aprendizaje se priorizan en cuanto a las necesidades básicas de éste (Programa nacional para el fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa 2001).

La intervención educativa en la atención a la población con necesidades educativas asociadas a las altas capacidades se enmarca dentro de la política de la integración educativa en nuestro país, y por el artículo 41 de la Ley General de Educación, en donde las estrategias de atención a esta población se plantean en relación con sus necesidades así como a las que requiere el contexto en donde se manifiestan.

Hablar entonces de procedimientos, programas, métodos y estrategias para sujetos con altas capacidades en un contexto escolar implica tomar en cuenta a la totalidad, al ofrecer estas alternativas a todo el grupo escolar, enfocar e integrar a aquellos que por su nivel vayan accediendo a estos estímulos, e implantar las adecuaciones curriculares y metodológicas necesarias.

Pensadas para todos

Las estrategias de intervención educativa para esta población aplicadas en Jalisco y en otros estados desde el proyecto CAS (Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes 1990-2001), han demostrado las siguientes bondades: pueden ser aplicadas a todo el grupo, se manifiesta un incremento en las competencias no sólo del alumno identificado sino de todo el grupo, ofrece una gran variedad de experien-

*Enlace interinstitucional en la Dirección de Educación Especial de la SEJ.

cias de aprendizaje novedosas e interesantes y los profesionales se sensibilizan ante las capacidades de sus alumnos, al buscar más sus talentos que sus debilidades.

Para estar en condiciones de hablar de una respuesta educativa integral en las escuelas en atención a las necesidades educativas especiales de esta población, Kokot (2001) contempla las siguientes condiciones:

- Partir de una teoría sólida sobre esta excepcionalidad. En nuestro estado el modelo de atención a las capacidades sobresalientes se encuentra en proceso de reconstrucción (Casillas 2001).
- Tener una política clara en apoyo a esta población.
- Sensibilidad y compromiso social para apoyar a estos alumnos.
- Poseer procedimientos y estrategias concretos y claros para su atención.
- Contar con los equipos de profesionistas capacitados y suficientes para su atención.
- Contar con apoyos humanos y materiales para la atención a las necesidades educativas especiales en los casos que se requiera de expertos y/o recursos adicionales.

En cuanto a los propósitos educativos contemplando la gama de los sujetos con altas capacidades* se contemplan los siguientes:

- Fomentar una buena autoestima.
- Desarrollar autoconcepto positivo.
- Enseñarlos a utilizar estrategias cognitivas adecuadas.
- Fomentar la asertividad.
- Estimular la creatividad.
- Orientar y canalizar sus intereses.
- Fomentar la responsabilidad y el compromiso con la tarea.
 - Seguimiento individual.
 - Promover el aprendizaje inductivo.
 - Promover el aprendizaje por descubrimiento.
 - Fortalecer el autoaprendizaje.
 - Enseñar estrategias de procesamiento de la información por medio de esquemas, modelos y mapas mentales.
 - Desarrollar los modelos de atención propuestos por los expertos en los países donde se ha llevado una atención



más especializada a esta población.

Estrategias generales

También llamadas provisiones educativas (Prieto D., 2000). Las estrategias generales planteadas a continuación son medidas educativas que se ofertan a estos estudiantes mediante estrategias específicas como adecuaciones curriculares o bien otros apoyos.

Aceleración: Esta estrategia es la menos utilizada en las aulas y se refiere a la posibilidad que tiene el alumno de altas capacidades de aprender a un ritmo superior al de sus compañeros, dentro de su escuela.

Sin la intención metodológica del aceleramiento, nos hemos encontrados maestros que ante casos de niños sobresalientes académicos, han llevado los programas del siguiente grado, principalmente en los primeros años de primaria. En otros casos han enviado a los estudiantes a los grados siguientes en las materias ya dominadas o bien les dan la oportunidad de terminar los textos y programas cuando ellos lo deseen.

Con la aceleración se espera que el niño esté más estimulado, menos aburrido y que disfrute la escuela. Las personas que han ofrecido aceleración se han enfrentado a los *problemas de las edades de los niños al ingresar a otros grados*, principalmente al primer grado de primaria o a secundaria; para la preparatoria no hay problema con la edad, por lo mismo resulta un método difícil mientras no se tenga el sustento legal que lo permita. En cuanto a ventajas, se observa que mientras no exceda de un ciclo escolar, y el niño mantenga un desarrollo socioafectivo sano, ha dado muy buenos resultados sobre todo en los primeros grados de primaria.

Enriquecimiento: Es sin duda el sistema que más posibilidades y alternativas ofrece para la atención de estos alumnos. Algunos autores (Castelló, 1997) lo consideran un sinónimo de enseñanza individualizada entendida en un sentido amplio; la programación se realiza de acuerdo con las características de los casos identificados en el aula, o bien de los intereses y /o características generales grupales

El enriquecimiento consiste en proporcionarle al alumno experiencias de aprendizaje que *amplíen, profundicen o desarrollen más a fondo* el contenido, la materia o el programa regular. Dentro de esta posibilidad se puede incluir lo que distintos autores, entre ellos Genovar y Castelló (1990), han denominado *ampliación curricular*, coincidiendo en que una de las estrategias más útiles para

trabajar con estos alumnos es el desarrollar el contenido de los programas con mayor extensión y analizar determinados aspectos con mayor profundidad o relacionarlos con otras áreas del currículo.

Ampliar contenidos en profundidad y extensión se hace necesario cuando:

1. El alumno necesita menos tiempo que sus compañeros.
2. Cuando solucionan con facilidad tareas abstractas complejas o tareas que requieren utilizar y aplicar conocimientos ya adquiridos.
3. Cuando en tareas con soluciones múltiples intente encontrar las adecuadas.
4. Cuando es capaz de manejar varias fuentes de información u obtenerla de forma autónoma, etcétera.

En este sentido, los propios alumnos aportan indicadores de la cantidad de materiales que deben aprender y que necesitan en función del tipo de preguntas que realizan o de las sugerencias que nos hacen de enriquecimiento.

La extensión curricular consiste en ampliar el currículo horizontal y verticalmente, se parte de la idea de que todos los alumnos necesitan un currículo ordinario, pero los alumnos con altas capacidades necesitan especialmente un currículo compacto, porque frecuentemente logran asimilar el currículo ordinario de forma más rápida que sus compañeros. Se trataría de diferenciar niveles de complejidad y profundidad y enseñar *habilidades* tanto *cognitivas* como *psicosociales* y estrategias de pensamiento junto con los contenidos del currículo:

Para *todos los alumnos*, conceptos, contenidos y habilidades básicas del pensamiento.

Para los *alumnos con rendimiento más bajo*, con actividades de soporte y materiales más concretos.

Para *alumnos con altas capacidades* se propondría la profundización en habilidades y estrategias de orden superior.

Adaptación curricular: Es en la estrategia de atención a niños con nee donde objetivos y contenidos son ampliados y profundizados, exigiendo modificaciones a la currícula base y adaptando criterios de evaluación.

Se deben realizar estas adaptaciones oportunas en la instrucción y utilizar los materiales que resulten cada vez más complejos, así como interdisciplinarios.



Adaptaciones mediante la complejidad: la complejidad refuerza el contenido mediante el estudio de problemas y temas que implican hacer relaciones entre ideas, con otros conceptos y estableciendo conexiones con otras disciplinas (vincular historia con geografía, civismo, etcétera). Es característico de la complejidad:

- Centrarse en el significado de un tema variando las perspectivas ofrecidas por diversas partes, cambiando los niveles entre y dentro de las disciplinas. Por ejemplo, hay que hacer que los alumnos adopten el papel de historiador, de artista, de biólogo o varios participantes explorando o investigando problemas de otras carreras. El profesor presenta el contenido, temas o problemas con problemas interdisciplinarios y con amplia base, después ayuda a los alumnos a definir o identificar las dimensiones de la tarea o problema.
- Proporcionar experiencias que muestren las relaciones interdisciplinarias y una variedad de información y habilidades.
- Integrar habilidades de pensamiento superior al currículo.
- Complejizar las tareas desarrollando su habilidad de ver relaciones inusuales, por ejemplo: estrategias de pensamiento divergente.
- Complejizar las tareas estableciendo conexiones diversas y relaciones sistémicas.
- Complejizar las ideas a nivel sofisticado.
- Complejizar las tareas encontrando soluciones múltiples y desarrollando talentos en toma de decisiones, planeación y comunicación.

Adaptaciones por profundización: Estudiar en profundidad implica descubrir más detalles, nuevos conocimientos y reconocer nuevas perspectivas. Hay dos estilos principales de diferenciar:

- 1) La natural que se basa en el conocimiento, capacidad o interés de un estudiante o grupo de estudiantes; se genera con base en las preguntas, que irán de lo concreto a lo abstracto, de lo familiar a lo ignorado, de lo conocido a lo desconocido.
- 2) La profundización determinada por el profesor; ejemplo de este segundo tipo son:
 - La comparación de hechos del pasado, presente y futuro,
 - lo relativo al estudio, asignación de temas que incluyen los clásicos, filosofía y hechos actuales, y

- el examen de temas que determinan hechos, conceptos, generalizaciones, principios y teorías relacionadas con ellos.

En la profundización se deberá enseñar a los estudiantes métodos de investigación.

Las habilidades que presentan para poder llevar a cabo profundizaciones son:

- Habilidad de trabajar de forma independiente (profundizan de forma autónoma).
- De autoevaluación.
- De gestión de tiempos de forma eficaz.
- De hacer generalizaciones.

Currículo compacto: Recientemente Renzulli (2002) hace referencia al hecho de que frecuentemente se les pide a los estudiantes que participen en ejercicios y aprendizajes que han dominado con anterioridad y que, como docentes, queremos proporcionar un currículo que se adapte a las necesidades, ritmo e intereses de nuestros estudiantes con habilidad superior al promedio, pero generalmente no tenemos el tiempo necesario para planificar ni sabemos cómo. Compactar el currículo es un proceso utilizado para “racionalizar” el nivel del currículo *por medio de la eliminación de material que nuestros alumnos ya aprendieron*. Con esto proporcionamos a los alumnos con habilidad superior más tiempo para actividades de enriquecimiento y aceleración.

“A veces, ‘menos es más’, en especial compactando el currículo” (Renzulli, 2003). Menos repeticiones del material ya dominado por nuestros alumnos puede resultar en más aprendizajes. Al igual que en la aceleración nos hemos encontrado maestros que han compactado el currículo.

Actualmente sabemos que en las adecuaciones curriculares la reducción tanto de objetivos y contenidos es factible cuando se trata de responder a una necesidad educativa especial. En la compactación estaríamos hablando de tres fases, que a continuación se detallan:

La primera fase consiste en definir los objetivos y resultados de una unidad. El objetivo consiste en ayudar al maestro a tomar decisiones programáticas individuales y a ser más analítico en el material que escoge para la enseñanza de cada uno de



sus alumnos. Esta decisión se toma mediante la evaluación informal o escrita sobre los contenidos y propósitos de enseñanza a ver en el ciclo escolar. Estos exámenes en ocasiones vienen en los textos mismos de las asignaturas que se van a cursar. De aquí se determinan los objetivos.

La segunda fase es la identificación de los estudiantes que ya han dominado los objetivos o resultados de una unidad que va a ser enseñada; es asegurarse de que un alumno sabe la lección que el resto de la clase va a estudiar y sustituir el tiempo que emplearía en ello por una actividad de enriquecimiento o profundización.

No debe inquietar que algunos de los alumnos o alumnas puedan realizar otras actividades de las que se les propone al grupo; la compactación del currículum tampoco es algo que tengamos que hacer constantemente, es una actividad periódica que el profesor determinará al principio en su programación individualizada o del diseño curricular de aula con aquellos alumnos que requieren llevar acabo alguna otra actividad, como serían las artísticas, deportivas, etcétera.

La tercera fase consiste en proporcionar las opciones de aceleración y enriquecimiento. Es la fase final del proceso de compactación. Requiere de creatividad y toma de decisión consensuada entre los alumnos y el profesor; en este tiempo se recopilan materiales de bibliotecas, bibliotecas especializadas, tareas individualizadas con expertos dentro o fuera de la institución, etcétera.

El reto entonces en las aulas es atender de forma equitativa las enormes diferencias de estilos de aprendizaje, intereses y capacidades de los estudiantes.

Así como los docentes experimentan frustración al tratar de adaptar el currículo a los estudiantes que demuestran dificultades en el aprendizaje, la frustración también existe cuando los estudiantes ya dominan el material educativo o podrían dominarlo fácilmente en menos tiempo que los demás compañeros.

Estos alumnos que están por encima de la media de sus compañeros en conocimientos, en información o intereses en cualquiera de las habilidades, soportan las exigencias repetitivas, que de no intervenir a tiempo estaremos conduciéndolos al aburrimiento, al bajo rendimiento, mal comportamiento y en general a la desmotivación académica y escolar.

Bibliografía

- BENITO, Y., *Características más comunes a los niños superdotados: Necesidades educativas especiales y evaluación de las funciones integradoras de razonamiento, metacognitivas y de potencial de aprendizaje en niños superdotados*, ponencia presentada en el Primer Congreso internacional de Psicología y Educación, Intervención Psicoeducativa, Universidad Complutense, Madrid, 1991.
- CASILLAS, M. A., *La atención educativa de los alumnos sobresalientes: Un reto para la escuela pública*, en prensa., Guadalajara, 2003.
- KOKOT, S. J., *Enseñanza proactiva; desarrollando las dotes de los niños promisorios*, ponencia presentada en la Universidad de Sudáfrica, Pretoria, 2003.
- LOPEZUAZO, Ma. M., “La respuesta educativa en alumnado con alta capacidad”, en revista *Aula de Innovación Educativa. Estrategias para atender a la diversidad*, núm. 90, Barcelona, marzo 2000.
- MAKER, J. C., *Teaching Models in Education of the Gifted.*, Proed, Austin, 1995.
- PRIETO, Ma. D., *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*, Aljibe, Madrid, 2000.
- PRONAP, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO. Cursos estatales de Actualización. *Desarrollo de competencias profesionales en los docentes y especialistas de educación especial para la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes en el aula regular*. Cuaderno de trabajo del participante. Guadalajara, 2004.
- REIS, S. M. y J. RENZULLI, “Compactar el currículo: Un medio para desafiar a los alumnos con capacidades por encima de la media”, en revista *Ideación*, Valladolid, 1994.
- RENZULLI, J., “Plan sistemático para diferenciar el currículo de los estudiantes superdotados y con talento”, en revista *Ideación*, número especial coordinado por Yolanda Benito, Valladolid, 2000.
- SEP, *Plan Nacional de Educación 2002-2006*, Secretaría de Educación Pública, México, 2002.
- , *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México, octubre de 2002



Un tesoro escondido

A Sebastián

Alejandra Patricia Gutiérrez Arcos y

Felipe Pineda Barrera*

En la historia de la humanidad han sido muy pocos, en relación con el total de la población, los que han podido trascender por sus obras. La mayoría de ellos han roto con las barreras de lo habitual. Han sido personas que, independientemente de su capacidad intelectual, han desarrollado su inteligencia en otras áreas del conocimiento humano, se han confiado a sí mismos y han hecho de su intuición un instrumento de desarrollo personal en donde el compromiso, más allá de ser una atadura, se traduce en una actitud que va ceñida de manera natural, que puede apreciarse con la entrega, con el apasionamiento, con la obsesividad y en ocasiones con la perturbación que caracteriza al sujeto en medio de su tarea, de su desempeño al desarrollar su obra.

Los que hemos tenido la oportunidad de trabajar con niños podemos ser testigos de que ellos tienen una gran riqueza de potencial humano por desarrollar y, en algunos casos, éste se manifiesta de manera sobresaliente con respecto a sus compañeros de grupo; es interesante observar cómo a pesar de que muchas veces nadie les ha enseñado, parecen tener una facilidad natural para llevar a cabo alguna actividad: por ejemplo, matemáticas, solución de problemas, dibujar, tocar un instrumento, escribir poemas, en algún deporte, etc.; aunque no es posible medir con precisión sus capacidades, es evidente su existencia.

Desafortunadamente, este potencial es poco aprovechado y muchas veces no se cuenta con las oportunidades y espacios para su desarrollo, y se convierte en un problema escolar y social.

Hoy en día la escuela primaria alberga, sin ser consciente, cientos de talentos que poco a poco se van apagando por la falta de una intervención adecuada y puntual.

Este es uno de los principales motivos que nos impulsan a contribuir con nuestra experiencia de trabajo, este artículo pretende aportar algunos fundamentos teóricos en torno a los sobresalientes y, de manera especial, ofrece una estrategia para su atención.

Es a finales de 1991 cuando en el estado de Morelos se inicia, en la escuela primaria pública, la atención a esta

* Comisionados como investigadores en la atención a los niños sobresalientes. Educación Especial, Instituto de Educación Básica en el estado de Morelos.

población con el Programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes), adaptación realizada por la Dirección General de Educación Especial, de los modelos de Joseph Renzulli y Calvin Taylor; este modelo define a un sujeto sobresaliente como aquel que manifiesta la interrelación de tres características básicamente: habilidad por encima del promedio, alta creatividad y compromiso con la tarea.

Sin embargo, a lo largo de los cuatro primeros años de su puesta en marcha, en la realidad de nuestras escuelas primarias difícilmente pudimos constatar y encontrar esta población, por lo que nos preguntábamos: ¿a quién identificamos?

Éste fue uno de los grandes problemas que encontramos, por lo que nos dimos a la tarea de primero analizar y discutir la operatividad de este programa CAS y posteriormente revisamos otras concepciones teóricas que pudieran enriquecer nuestras actividades.

Exploramos el concepto de capacidad sobresaliente que hasta el momento veníamos manejando; encontramos nuevos hallazgos e intuimos la gran dificultad que en el ámbito internacional se presentaba, pues no existían consensos en torno a la caracterización y definición de esta población; sin embargo, uno de los productos valiosos obtenidos fue entender que todos los estudiantes que son excepcionales, fuera de lo común, que salen de lo homogéneo, son sobresalientes; y que su potencial es diverso, encontrando varios niveles o categorías como son: superdotado, genio, precoz, talento, entre otros; otro descubrimiento importante fue el

saber que estos niveles tienen implicaciones teóricas y pedagógicas en su definición, identificación y estimulación, ya que sus requerimientos y necesidades son distintas entre uno y otro.

Concluimos que, de acuerdo con nuestra experiencia y observaciones, la población que atendíamos correspondía con la definición del talento y no con el superdotado, genio u otra clasificación.

Ahora, nuestra definición un tanto operativa del talento, es: “la capacidad que se manifiesta en un área específica del desempeño humano, producto de la interacción de su inteligencia, creatividad, intereses y compromiso; y que al ser estimulada eleva su desarrollo y expresión social”.¹



Es importante hacer algunas precisiones con respecto a esta definición:

- 1) Que en el desarrollo del potencial de un alumno talentoso se presentan dos momentos, de incubación y cristalización; con respecto al primero estamos hablando de las condiciones ambientales necesarias que requieren estos niños para conocerse a sí mismos, detectar sus intereses, apropiarse de las herramientas de pensamiento que les permitan investigar, aprender a aprender, etc. Es decir, un ambiente de confianza donde puedan, en un primer momento, aflorar sus habilidades, aptitudes y capacidades; esta etapa corresponde más o menos con preescolar, primaria y secundaria.

La cristalización, concierne con el segundo momento en que el talento se va expresando hasta alcanzar su máximo nivel, atañe con el nivel de preuniversitario, universitario y de posgrado, etcétera.

En conclusión, lo queremos decir con esto es que en el caso de los niños estamos hablando del punto de arranque del desarrollo de su potencial y en la cristalización el de llegada, cada uno tiene necesidades y metas distintas.

- 2) Cuando hablamos de las primeras etapas de los niños, nos referimos a que tienen una personalidad talentosa, no hacemos referencia al talento en su máximo esplendor, sino que con estas características manifiestas puede o no llegar a ser talento en el futuro.
- 3) Que es importante caracterizar al niño sobresaliente, de acuerdo con la población real de aquí y ahora, partir de sus circunstancias y no de las de otras sociedades.
- 4) No se es talentoso en todo, sino en algo y para algo.
- 5) No se puede entender la expresión del talento como la supremacía de alguna de las categorías de la definición sino como la integridad de las mismas de acuerdo con la personalidad y las circunstancias en que ocurre.

Hasta el momento no se ha investigado lo suficiente para comprender el origen de estos sujetos talentosos; no existe una verdad absoluta, ni todas las investigaciones que se han llevado a cabo han arrojado los mismos resultados. De ahí que han surgido las más controvertidas polémicas en cuanto a qué porcentaje es más determinante, si lo ambiental o lo genético, para que un individuo pueda o no expresar su talento; sin embargo, la mayoría de los estudiosos coincide en que los dos son importantes.

No pretendemos ampliarnos en esta discusión, nos interesa compartir lo que consideramos relevante para la estimulación

de estos sujetos, hablamos del ambiente de desarrollo y de manera especial de dar a conocer una estrategia centrada en el ambiente escolar y familiar.

Existe mucho quehacer para identificar los factores sociales que intervienen de manera decisiva en el desarrollo de los talentos, ya que se han encontrado evidencias de personas talentosas en todos los ambientes y estratos sociales en que estos sujetos se desenvuelven.

En la bibliografía encontramos una serie de aportaciones, con las más diversas corrientes filosóficas, que han estudiado cómo el ambiente en que los sujetos talentosos se desenvuelven facilita o no su desarrollo: A. Anastasi (1964), C. Callahan (1991), M. I. Domínguez (1993), J. Gallagher (1991), K. Heller (1990), A. Machado (1983), F. Monks (1995), S. L. Rubinstein (1973), L. M. Terman (citado por Honrubia, 1984), A. Tannenbaum (1991), Walberg y Herbig (1991), entre otros.

Rubinstein, considerado como uno de los más representativos de la escuela sociocultural, esboza que el desarrollo del talento depende básicamente del aspecto social; el talento difiere entre los demás seres humanos en la medida que también difiere su vida. Cuando el ambiente social es próspero se despliega todo el potencial del ser humano. Cuando las condiciones son desfavorables, se pueden perder talentos (Rubinstein, 1973).

...el contexto social y cultural del cual forma parte el individuo y sus niveles de interactividad en éste son factores importantes para su desarrollo. No basta con disponer de los mecanismos genéticos y biológicos como ya se ha planteado, sino que se hace necesario un ambiente favorecedor que estimule a plenitud la potencialización del individuo.²

Por otra parte, en el caso de los sujetos talentosos, Tannenbaum (1991, 1986), quien ha realizado tratados desde el enfoque de la psicología social, señala un conjunto de factores ambientales que son determinantes en el desarrollo de estos sujetos, como: el ambiente familiar, sus compañeros, la escuela, la comunidad y la cultura; incluye algunos aspectos poco reconocidos por los estudiosos como son: la suerte y las oportunidades.

...todavía no se ha podido establecer con precisión qué factores de los ambientes favorecidos son determinantes en los sobredotados. Se habla de que en estos hogares hay un buen nivel socioeconómico y cultural, los adultos estimulan a sus hijos intelectualmente, los hacen rendir más, les proporcionan

más material de lectura, mejores escuelas, viajes, tienen menos hijos, les brindan mejor atención, etc. Pero ¿por qué hay muchos niños que tienen todo esto y no son sobredotados?³

Curiosamente, también se han encontrado talentos en familias muy pobres, donde los padres de familia tienen poca o ninguna educación y su CI está por debajo del promedio. También en los resultados de las investigaciones hechas por Treman con sujetos talentosos encontramos resultados parecidos (Getzls y Dillon, 1973). Resulta interesante la pregunta, ¿qué logros hubieran alcanzado estos sujetos con una mejor estimulación de su entorno social?

Para que un sujeto logre potenciar sus capacidades y aptitudes, en principio debe tener las condiciones adecuadas donde se gesticione su enseñanza-aprendizaje; con base en nuestra experiencia y los resultados que hemos tenido en la escuela primaria, nos permitimos introducir los ambientes de desarrollo intencional (ADI), categoría planteada por el doctor Alberto Félix Labarrere Sarduy.

Esta propuesta del proyecto “Argos” para el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento difiere de otras, pues el ADI, por la arquitectura que lo conforma, deviene en instrumento para el desarrollo personal y grupal y como tal es patrimonio y recurso individual de connotación social que promueve procesos interactivos mediados de largo alcance y amplia significación y sentido personal y social.⁴

El ADI es recreable, es decir, en la medida que se utiliza como instrumental de actuación consciente adopta nuevas estructuras funcionales que lo revitalizan y perfeccionan. Ante cada situación o problema que el sujeto debe enfrentar y resolver, requiere de una estrategia a seguir. El ADI, al rebasar los marcos del simple escenario externamente creado, es la estrategia en acción que involucra la personalidad en su más amplia extensión.⁵

Este proceso de estimulación se inclina a desarrollar las capacidades por medio de la vía intra y extracurricular, en donde el alumno logre ser partícipe de manera activa y propositiva, para así poder intervenir en el aprendizaje con una clara conciencia de pertenencia y trascendencia social.

Como anteriormente se planteó, los ADI se definen operativamente “como el proceso mediante el cual el sujeto construye propositivamente las condiciones para su autodesarrollo”.⁶

Partiendo de estos elementos y teniendo plena conciencia de que el niño adquiere el conocimiento a partir de aprendizajes anteriores, de las experiencias previas que ha

tenido y de su competencia conceptual para adquirir nuevos conocimientos (siempre y cuando se le dé la posibilidad de que las relaciones que puede establecer y los conocimientos que construya sean amplios y diversificados), se propone la siguiente estrategia metodológica para cubrir el objetivo de demostrar que la apropiación de los ambientes de desarrollo intencional por parte de los alumnos se convierten en un instrumento de autodesarrollo.

Propuesta metodológica

Para poder crear este ya tan anunciado ADI, hemos hecho una propuesta metodológica que, para su puesta en marcha, la hemos dividido en cuatro *ejes* (sin que el orden de aparición pueda parecer determinante):

1. Eje de sensibilización

Este eje corresponde en cierta manera el principio de la metodología, sin embargo, no es así. En nuestra experiencia de trabajo nos hemos percatado de que no hay un orden; en la mayoría de las ocasiones este eje se da de manera permanente, su objetivo consiste en lograr a través de pláticas, talleres, conferencias o simplemente espacios interactivos, que la comunidad escolar (padres, alumnos y maestros), desarrolle en sus espacios de trabajo un clima de confianza, de apertura, de seguridad, de reflexión, de respeto, etcétera, y que al lograrlo permita al sujeto con personalidad talentosa —de acuerdo con la experiencia en la primaria— desarrollarse; asimismo, brindar los apoyos necesarios tanto en casa como en la escuela.

2. Eje de ADI

Como pueden darse cuenta, este eje también lo hemos denominando hasta este momento “ADI” (cabe aclararlo para evitar confundirlos) y tiene por objetivos:



- a) Lograr que los sujetos construyan de manera propositiva las condiciones para su autodesarrollo a través de espacios interactivos.
- b) Favorecer su autoestima y proceso de socialización, su ubicación temporoespacial con respecto a sí mismo y a los demás en los ámbitos familiar, grupal y escolar.
- c) Desarrollar el manejo de emociones individual y grupal para adaptarse a los diferentes grupos sociales en los que se desenvuelve.

d) Proyectarse en la comunidad a la que pertenece por medio de los conocimientos adquiridos.

En la práctica con los alumnos, este eje tiene mayor relevancia en lo que es primer ciclo (1º y 2º grados de primaria), sin descuidar el resto de los ejes.

Algunos de los aspectos que se desarrollan son:

- *Conciencia de sí mismo* (toma de decisiones, autoestima, orden, respeto).
- *Tolerancia* (reglas, valores, conciencia grupal, coordinación motriz gruesa y fina).
- *Espacio funcional y dinámico* (libertad de actuación, crítica liderazgo, disposición para expresar ideas y opiniones, etcétera).

3. Eje de procesos para la investigación

Este eje se desarrolla con mayor éxito, siempre y cuando se vaya cumpliendo con los objetivos del eje anterior. Aquí se pretende en los sujetos:

- a) Favorecer el desarrollo y apropiación de procesos de pensamiento que permitan a su vez incrementar sus propios recursos metodológicos en el aprendizaje.
- b) Apropiación de los recursos metodológicos.
- c) Utilizar sus habilidades de pensamiento, principalmente.

Lo fundamental es que el sujeto desarrolle su capacidad de pensamiento mediante técnicas y estrategias que permitan formar individuos autónomos, pensantes y productivos.

Las herramientas del pensamiento que pretendemos desarrollar son:

- Habilidad de percibir
- Habilidad de observar
- Habilidad de discriminar
- Habilidad de nombrar/identificar
- Habilidad de emparejar
- Habilidad de identificar detalles
- Habilidad de recordar
- Habilidad de secuenciar (ordenar)
- Habilidad de inferir
- Habilidad de comparar/contrastar
- Habilidad de categorizar/clasificar
- Habilidad de describir/explicar
- Habilidad de identificar causa-efecto
- Habilidad de predecir/estimar
- Habilidad de analizar
- Habilidad de resumir
- Habilidad de generalizar

- Habilidad de resolución de problemas
- Habilidad de evaluar (juzgar, criticar, opinar)

En este eje, la imaginación, la creatividad, la curiosidad, el juego, entre otros, suelen ser vehículos para el desarrollo de las habilidades antes mencionadas.

Mediante el dominio de estas habilidades, se espera que los sujetos logren acceder con mayor facilidad al área de interés y por supuesto, en el caso específico del sobresaliente, logre potenciar su capacidad o aptitud determinada. Este trabajo tiene mayor auge en segundo ciclo (3° y 4° grados de primaria).

4. Eje de desarrollo de intereses:

Para que los sujetos desarrollen sus intereses, es necesario cumplir con los objetivos de los ejes anteriores. Los objetivos que pretendemos en este eje son:

- a) Favorecer las habilidades, capacidades y/o la personalidad talentosa por medio de la creación y producción de un área de interés.
- b) Participar en actividades exploratorias de diferentes áreas del conocimiento (*exploración*).
- c) Participar en actividades exploratorias del área de interés (*procesos*).
- d) Creación de espacios interactivos en centros de interés específicos (*creación-producción*).

Algunos de los aspectos que se desarrollan son:

- Autonomía (creatividad, iniciativa).
- Exploración (curiosidad, actitud científica).
- Solución de problemas (desarrollo de proyectos).



La importancia de este eje radica en que si concebimos al interés como una necesidad, y lo relacionamos con algo instintivo, innato, estamos entonces correspondiendo a lo que en teoría se habla de capacidades y aptitudes.

En este sentido, las ideas de S. Rubinstein definen más claramente la conjunción de los aspectos cognoscitivos y emocionales que encierran el interés, al destacar que este último es: “La concentración en determinado objeto de los pensamientos, de las ideas de la personalidad, concentración que produce el deseo de conocer más de cerca el objeto, penetrar más profundamente en él y no perderlo de vista... en este sentido, la palabra

idea significa para mí algo complejo y al mismo tiempo indivisible: en pensamiento dirigido, pensamiento-preocupación, pensamiento-participación, pensamiento-unión, que encierra también una específica tendencia emocional” (Rubinstein, 1968).

Para los fines de este trabajo y por considerar la necesidad de exponer una definición funcional acorde a la población talentosa, se plantea la siguiente definición operatoria, que considera también argumentos expuestos:

El interés es la inclinación, preferencia o atención que se manifiesta por conocer ciertos fenómenos u objetos, lo cual surge de la interacción de la individualidad de un sujeto y su medio externo, y que al surgir una fuerte motivación orientan su actividad.

Como podemos apreciar hasta aquí, la propuesta parece sencilla; sin embargo, es necesario precisar que su complejidad radica en la operatividad, y es que aunque el tema del artículo corresponde a lo que para nosotros es la columna de todo el trabajo, hay otras partes de la propuesta que igualmente son importantes desarrollar, pero que por razón de corresponder a otro tema, no se abordan en esta ocasión.

Conclusiones

A la fecha, los resultados de nuestra propuesta han sido muy satisfactorios desde el punto de vista social; los maestros, padres de familia pero sobre todo los niños(as) nos hacen patente su reconocimiento de manera permanente. El alcance que puede llegar a tener el desarrollo de dicha propuesta va más allá de lo cuantificable.

En este momento, los que conformamos la unidad de trabajo aquí en el estado de Morelos, estamos muy interesados en compartir la experiencia, de mostrar ya no tan sólo cualitativamente los resultados. Esperamos que muy pronto, gracias a la *investigación-acción* que actualmente estamos desarrollando —con el apoyo y coordinación de investigadores muy destacados de la UPN—, podamos ya estar en condiciones de publicar resultados cuantificables.

Ya para concluir, quisiéramos compartir algo que pensamos en relación con el proceso por el cual se desarrolla el talento: “Todos los seres humanos poseemos una especie de *cofre* en nuestro interior, no sabemos qué tanto guarda en él, pero lo que sí sabemos es que se trata de un gran tesoro; mismo que guarda incalculables sorpresas. En la medida en que aprendamos primero a reconocerlo, después a identificar su valor y por último a diseñar o bosquejar el mapa que

nos lleve a su descubrimiento para poder utilizarlo, hasta entonces será inevitable mantenerlo oculto; la habilidad o habilidades que se desarrollen después del hallazgo traerán por consecuencia un brillo singular, de tal modo que su resplandor provoque la admiración y el reconocimiento de los demás y su trascendencia en la humanidad”.

Notas

¹ USAER, núm.26, estado de Morelos,1997.

² Omar Torres, tesis doctoral,1997.

³ María Teresa Alicia Silva y Ortíz, *El niño sobredotado*, Edamex, México, 1992.

⁴ Omar Torres, *op. cit.*

⁵ *Idem.*

⁶ USAER, Morelos, *op. cit.*

Bibliografía

RUBISTEIN, J. L., *El proceso del pensamiento*, Editora Universitaria, La Habana, 1966.

— *Principios de psicología general*, Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1973.

SILVA, M. T., *El niño sobredotado*, Edamex, México, 1992.

TORRES, O., *Una estrategia para el desarrollo del alumno talentoso*, ISPEJV, La Habana, 1997 (tesis presentada para la opción de master en educación).

VYGOTSKI, L. S., *Pensamiento y lenguaje*, Pueblo y Educación, La Habana, 1982.



Los niños diferentes, con más capacidades y habilidades

Entrevista con Ileana Puga Vázquez*

H*an pasado casi de veinte años desde que la SEP inició el proyecto para niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, desde su punto de vista ¿cuáles han sido los aprendizajes para las autoridades educativas y qué le aportó este programa a escuelas, docentes, alumnos (CAS o no CAS) y a los padres de familia?*

El programa para atender a los niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) fue elaborado en 1985 por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En un principio la propuesta fue planteada y puesta en operación por los servicios de educación especial del Distrito Federal, y más tarde se ofreció al resto de las entidades del país, aunque esto no se logró en su totalidad por diversas razones, entre ellas el interés de cada estado de implantar su propio modelo de atención, y porque en algunas entidades se recibió muy pobre información sobre el modelo.

El Programa CAS es una propuesta que permitía responder a ciertas inquietudes, intereses y necesidades de los alumnos más capaces, así como de los que no lo son tanto; es decir, la propuesta de enriquecimiento curricular ofrecía la posibilidad de enriquecer el trabajo educativo del aula en general a la vez que daba respuesta a las particularidades de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La propuesta de atención se desarrollaba entre los profesores de educación especial y

regular, y los padres de familia. Por su parte, los profesores de educación regular abrían un espacio dentro de su plan de trabajo para incorporar ciertas actividades de enriquecimiento a desarrollar con todo el grupo. El profesor de educación especial se encargaba de desarrollar estas actividades, además de asesorar y guiar a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes en la realización de proyectos de investigación sobre temas de su interés. Los padres de familia formaban parte del trabajo educativo, pues conocían el trabajo llevado a cabo con sus hijos, los propósitos del mismo, y así podían participar de una manera más activa en el proceso.

Háblenos acerca de cómo funciona en la actualidad el programa CAS y qué cambios tiene en cuanto a su inicio.

Antes de referirme a el momento actual, es importante señalar que en 1993 ocurre en México la reorientación de los servicios de educación especial, lo que ocasiona que las unidades de educación especial que se encargaban de atender a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en educación primaria (Unidades CAS), en su mayoría se reorganizaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) para atender a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales, entre los que se encuentran los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Estas unidades, al tener el reto de atender a la diversidad y no contar con la suficiente

*Coordinadora del proyecto de investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. PNFEYIE de la Secretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.

información relacionada con el tema de las aptitudes sobresalientes, prácticamente dejaron de atender a los alumnos con estas características para darle prioridad al resto de los alumnos con necesidades educativas especiales. Por tanto, en la actualidad son sólo 21 entidades del país las que ofrecen atención a alrededor de 4 600 de estos alumnos, por medio de 202 unidades de educación especial que pueden ser de tres tipos: USAER, USAER-CAS, y Unidad CAS.

Los tres tipos de unidades tienen prácticamente la misma estructura: director de la unidad, maestro de apoyo/CAS, trabajador social y psicólogo. La USAER tiene la función de atender a todos los alumnos con necesidades educativas especiales, incluyendo a los alumnos con aptitudes sobresalientes, las USAER-CAS sólo atienden a los alumnos que nos ocupan y, finalmente encontramos las Unidades CAS, que atienden a los alumnos con aptitudes sobresalientes, pero bajo la orientación que antecede a la integración educativa y, por ende, a la reorientación de los servicios de educación especial ocurrida en 1993.

En la atención de estos alumnos, las unidades, cualquiera que sea, lo hacen básicamente con los planteamientos del Programa CAS, es decir, predominan los planteamientos de los autores que dan sustento a este Programa, R. Renzulli y Taylor.



¿Se tiene algún seguimiento de los niños CAS que fueron detectados al inicio del programa? De ser así, ¿cuál ha sido el destino de ellos y qué impacto tuvo el programa en sus vidas y en su desempeño escolar y social? Si no se tiene ningún tipo de seguimiento, ¿a qué se ha debido esto?

Una de las importantes carencias del trabajo que educación especial venía desarrollando se encontraba, justamente, en lo relacionado con el seguimiento de los casos que habían recibido sus servicios. Una vez que los niños y jóvenes, cualquiera que fueran sus necesidades educativas especiales, egresaban de un nivel educativo para incorporarse a otro, los profesionales de la educación especial los perdían, es decir, dejaban de darles un seguimiento que orientase a las personas implicadas en la continuación del proceso educativo para evitar partir de “cero”, y poder conocer el impacto del trabajo llevado a cabo con cada chico.

Con la intención de resolver este problema del seguimiento de los casos, una de las acciones de un proyecto de investigación e innovación integración educativa desarrollado en 28 entidades del país durante 1996-2002, fue diseñar y elaborar un programa de seguimiento de los niños integrados (Sisne) a partir de un *software* en el que se capturase toda la información más significativa de los alumnos integrados para que, entre otras cosas, los profesionales de la educación pudieran acudir a él para revisar la situación del alumno de su interés. Este programa ha seguido un proceso de mejora, por lo que aún no está operando totalmente.

Muchos docentes se han manifestado en desacuerdo con los diagnósticos utilizados para detectar niños CAS; desde su experiencia personal, ¿qué tanta confiabilidad tienen los instrumentos que se utilizan para detectar niños CAS por parte del personal

responsable de este programa en la República Mexicana?

Al respecto, me parece que la gran mayoría del personal de educación especial en el país no cuenta con información actualizada en relación con el proceso que debe seguirse para la detección e identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

En la actualidad predominan los procedimientos informales para detectar y evaluar a estos alumnos; éstos consisten en la observación participante, en el registro del trabajo educativo llevado a cabo, y en la aplicación de algunos inventarios dirigidos a los profesores de educación regular, a los propios alumnos, y a los padres de familia. Cabe señalar que estos procedimientos forman parte de la propuesta que conforma el Programa CAS.

Para tener una mayor confiabilidad de que los alumnos detectados son realmente alumnos con aptitudes sobresalientes, se recomienda realizar todo un proceso de evaluación que consiste en tres etapas generales: a) detección inicial; b) identificación de las necesidades educativas especiales y, c) detección permanente.

- a) Durante la detección inicial se pueden emplear procedimientos informales a partir de los cuales se realice una primera selección de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Una vez seleccionados puede darse un tiempo para observar su desempeño en todas las áreas de su desarrollo, y si se corrobora la selección, entonces se pasará a un segundo momento.
- b) En el segundo momento, la identificación de las necesidades educativas especiales, se pretende corroborar la idea anterior, además de identificar cuáles son las habilidades específicas en las que los

alumnos presentan un mayor potencial, cuáles son las áreas y temas de interés y cuáles son sus rasgos de personalidad, entre otros.

Para llevar a cabo esta parte del proceso de evaluación, se recomienda combinar diferentes técnicas e instrumentos, formales e informales, a partir de los cuales se pueda contrastar la información, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, e integrarla de tal manera que se logre comprender al alumno evaluado como una persona integral y única.

- c) El tercer momento del proceso se refiere a una detección permanente, pues estamos convencidos que la interacción de las condiciones personales con el entorno no siempre van a mostrarse de la misma manera, por lo que es importante mencionar que es muy posible que un alumno, en un momento determinado, no haya manifestado sus habilidades o aptitudes, pero que bajo circunstancias distintas sí lo haga, por lo que debemos estar en un proceso permanente de observación de sus comportamientos para que logremos detectarlos y, entonces, evaluarlos más formalmente.

Tener un lenguaje fluido, espontáneo y elaborado, con bastante información sobre el tema de interés; ser tenaz y perseverante en cualquiera que sea su talento y habilidad; demostrar nivel elevado de indagación, curiosidad e interés por temas, especialmente de la naturaleza; tener un alto nivel reflexivo hacia la educadora y para con sus compañeros y, tener un comportamiento creativo en la producción de ideas y creación de trabajos, son comportamientos y habilidades que deben tener los niños CAS, según los manuales de la SEP; desde su punto de vista y de acuerdo con la naturaleza del programa, ¿son estos elementos suficientes para saber si un niño es CAS o no? ¿Qué

cabida tiene aquí la inteligencia emocional, moral y otro tipo de manifestaciones humanas para contextualizar la detección de niños CAS?

Por supuesto que las características que tú señalas se manejan en la mayoría de la literatura sobre el tema, nosotros también creemos que éstas forman parte importante de la condición sobresaliente; sin embargo, y está muy ligado con la respuesta anterior, consideramos que cada alumno es único y que, por tanto, presenta características naturales muy particulares que, en interacción con situaciones reales que le ofrece el entorno, podrá manifestarse y desempeñarse de una manera muy distinta a como lo podría llegar a hacer otro alumno o alumna con “las mismas aptitudes sobresalientes”, de quien se pensaba que por el simple hecho de presentarlas, su reacción tendría que ser la misma.

Dentro del Proyecto que está a mi cargo, tenemos contemplado que una de las aptitudes en las que se puede destacar sea en el área socio-afectiva, que comprende, entre otras cosas, el autoconocimiento y el manejo que uno tiene de las propias emociones, sentimientos y afectos con uno mismo y con los demás.

Además de lo anterior, el área socio-afectiva es un componente muy importante de la personalidad de cualquier individuo, que debe ser tomada en cuenta en cualquier intervención educativa que se realice si se quiere alcanzar el éxito.

En Jalisco el Programa CAS ha ido de más a menos, cuando inició hubo apoyo con recursos y difusión, hoy en día sin embargo funciona como un programa más, incluso da la impresión de que no se le da la importancia que debería tener para la educación, ¿es así el fenómeno en el ámbito nacional, o es sólo la impresión que da desde fuera?

Efectivamente, ya son muchos años desde lo que fue el programa CAS, que en México no había surgido otra iniciativa por parte de la SEP que se planteara el reto de atender a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, lo cual, como hemos venido comentando, ha generado un trabajo en el campo sin bases, procedimientos y metas comunes.

Sin embargo, en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, y en el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* desarrollado en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP se plantea como una de las principales líneas de acción y metas, el diseñar un modelo de atención dirigido a los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

Por ello es que desde 2003 se está llevando a cabo el *Proyecto de investigación e innovación: Un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*.

Con este proyecto se pretende diseñar, implantar y evaluar una propuesta de reintervención educativa que dé respuesta a las características de los alumnos con aptitudes sobresalientes, considerando las condiciones



educativas de nuestras escuelas y de los servicios de educación especial.

El modelo se va a pilotear el siguiente ciclo escolar 2004-2005 en diez entidades del país de la zona norte, centro y sur, en cinco escuelas de cada estado. Durante su puesta en operación será evaluado con el propósito de identificar sus pertinencia y viabilidad, para que a finales de este ciclo escolar se incorporen las modificaciones necesarias y pueda ser generalizado a las 32 entidades del país a partir del ciclo escolar 2005-2006.

¿En qué aspectos cree que se debe insistir para que este programa tenga un impacto más generalizado y de verdad sea una respuesta alternativa de educación para los niños con este tipo de capacidades?

Mi respuesta la centraría en dos aspectos básicos: el primero, relacionado con la capacitación y actualización de los profesores de educación especial y educación regular; y el segundo, el que tiene que ver con la dotación de los recursos necesarios para llevar a cabo un proceso de detección e identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes pertinente y acertado.

En lo que concierne a la capacitación y actualización, es indispensable que los protagonistas del proceso educativo tengan los elementos teórico-prácticos necesarios para poder ofrecer una respuesta educativa de calidad a toda la diversidad. Esta respuesta debe partir desde la detección hasta la intervención propiamente dicha.

En cuanto a la dotación de recursos, corresponde a las autoridades educativas respectivas considerar dentro de la distribución de su presupuesto la asignación de los recursos materiales y humanos que se requieren para realizar las evaluaciones psicopedagógicas oportunas y confiables de todos los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, los docentes se quejan que la integración educativa lo único que les trajo fue más trabajo y menos capacitación; que incluso prefieren a un niño con ausencia de capacidades que un niño CAS; desde su punto de vista, ¿son los niños CAS los peor tratados de los niños con capacidades diferentes por los profesores y las escuelas de México?

La falta de una atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes no se debe a que los profesores de educación especial prefieran otro tipo de alumnos, se debe más bien a una falta de información y actualización sobre el tema. Existe una extendida creencia de que estos alumnos son personas autosuficientes y que, por consiguiente, no requieren de ayuda para continuar su proceso educativo, por lo que se da preferencia a aquellos alumnos que muestran dificultades más evidentes.

Lo anterior ha ocasionado que, efectivamente, los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes ocupen el menor porcentaje de alumnos atendidos por parte de educación especial (alrededor del 1%).

No obstante, con la propuesta de intervención generada a partir del proyecto de investigación que coordino, se busca que esta población reciba la educación que necesita.

De igual manera, ¿qué papel juegan las nuevas etiquetas con que son señalados los niños diferentes, me refiero a los niños índigo y los niños con déficit de atención, por citar algunos y que muchas veces es más fácil para los docentes remitirse a las etiquetas en lugar de procurar entender el fenómeno?

Esto es parte del proceso de capacitación y actualización e información que se tiene que ofrecer a la comunidad educativa y a la comunidad en general acerca del tema. La información que se proporcione por medio de distintas vías —ésta es una de ellas— debe proporcionar una visión lo más clara y

real posible de estas personas, de tal suerte que se puedan disminuir o, en el mejor de los casos, eliminar las falsas creencias y los mitos que hay alrededor de este asunto.

¿Qué recomendaciones podría hacerles a los docentes en relación al trabajo que llevan a cabo con niños CAS en cuanto al tratamiento metodológico y didáctico en el aula y demás ámbitos escolares?

Es importante que el profesor o profesora de educación regular reconozca que los alumnos con aptitudes sobresalientes lo pueden ser en cualquier área de la actividad humana y no sólo en el aspecto académico. Estos alumnos pueden destacar en el campo científico-tecnológico, en el deportivo, en el humanístico-social y/o en el artístico.

También es importante que sepan que la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, incluyendo a los ni-

ños y jóvenes con aptitudes sobresalientes, lo pueden y deben hacer de una manera coordinada con personal de educación especial, ya sea de los servicios de educación de la entidad o de otras instancias públicas o privadas que conozcan del tema.

Finalmente, ¿hay algún aspecto que quisiera tratar y que no se haya tocado en la entrevista?

Sólo quisiera señalar, aunque sea al final de esta entrevista, que el Programa CAS constituyó una propuesta de intervención importante para México, y que se está considerando su impacto en la nueva propuesta de atención que actualmente se está llevando a cabo, aunque no constituye plenamente lo que se está planteando en el proyecto de investigación e innovación: Un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.



Bibliografía complementaria

- ACEREDA, A., *Niños superdotados*, Pirámide, Madrid, 2000.
- ALONSO, Juan A., Joseph S. RENZULLI y Yolanda BENITO, *Manual internacional de superdotados*, EOS, Madrid, 2003.
- *Adaptación escolar y social del superdotado de 6 a 16 años*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 1995.
- y Yolanda BENITO, *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*, Narcea, Madrid, 1996.
- AMSTRONG, Thomas, *Tu hijo es un genio*, Ediciones B, Barcelona, 1992.
- *Inteligencias múltiples en el salón de clases*, Asotiation for Supervition Anclulicum Development, Alejandría de Piña, 1995.
- BELTRÁN, J. y L. PÉREZ, *10 palabras clave en superdotados*, Editorial VD, Navarra, 1993.
- BENITO, Yolanda, *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Amarú, Salamanca, 1992.
- *Intervención e investigación psicoeducativos en alumnos superdotados*, Amarú, Salamanca, 1994.
- *Problemática del niño superdotado*, Amarú, Salamanca, 1990.
- *Inteligencia y algunos factores de personalidad*, Amarú, Salamanca, 1997.
- y J. MORO, *Proyecto para la identificación temprana de alumnos superdotados*, MEC, Madrid, 1997.
- *¿Existen superdotados?*, Praxis, Barcelona, 2001.
- CARROLL, Lee y Jan TOBER, *Los niños índigo*, Obelisco, Barcelona, 2003.
- CASAS CARBAJO, Juan Carlos, *La creatividad en la educación infantil primaria y secundaria*, Deos, Madrid, 2000.
- CHATWICK, Mariana e Isabel PARKY, *Juegos de razonamiento lógico*, Andrés Bello, Santiago de Chile, 1998.
- CURSO NACIONAL DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA, *Guía de estudio*, PRONAP, Secretaría de Educación Pública, México, 2000.
- DECLARACIÓN DE HUATULCO, *Antología de Educación Especial*, México, 2000.
- DE LA TORRE, Saturnino, *Medida del pensamiento divergente*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1980.
- DUCKWORTH, Eleanor, *Cómo tener ideas maravillosas*, Visor, Madrid, 1988.
- ELLIS, J. y WILLINSKY (eds.), *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*, Narcea, Madrid, 1999.
- EQUIPO CAS-JALISCO, *Propuesta de Atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes*, Dirección de Educación Especial Jalisco, Guadalajara, 2004.
- FILONIETA T., German, *Desarrollo del potencial de inteligencia y del pensamiento divergente*, Módulo 1, Equipo Sidney de investigación, 1999.
- FLORA RUIZ, Patricia, *Un niño especial en mi aula*, Trillas, México, 2004.
- FREEMAN, J., *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Santillana, Madrid, 1988.
- GALINDO, Edgar et al., *Modificación de conducta en educación especial*, Trillas, México, 1994.
- GARCÍA YAGÜE, J. y otros, *El niño bien dotado y sus problemas*, Cepe, Madrid, 1986.
- GARDNER, Howard, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Paidós, Barcelona, 2000.

- HEHENKAMP, Carolina, *El fenómeno índigo*, Obelisco, Barcelona, 2004.
- HERNÁNDEZ ARTHUR, Ma. Gabriela, *Diplomado Atención a las capacidades y aptitudes sobresalientes*, módulo Identificación del fenómeno sobresaliente, Guadalajara, 2002.
- HUNT, Trinidad, *Desarrolla tu capacidad de aprender*, Urano, Barcelona, 1997.
- LAFARGA CORONA, Juan y José GÓMEZ DEL CAMPO, *Desarrollo del potencial humano*, Trillas, México, 1996.
- LÓPEZ, M. A., *Estudio mito y realidad del niño sobredotado*, Universidad Iberoamericana, Puebla, 1994.
- MAGNUSSON, David, *Teoría de los test*, Trillas, México, 1993.
- MICHEL, Guillermo, *Aprender a aprender*, Trillas, México, 2002.
- MILLER, Alice, *El drama del niño dotado*, Tusquets, Barcelona, 1985.
- MUGNY, Gabriel, y William DOICE, *La construcción social de la inteligencia*, Trillas, México, 1983.
- PEI Documento del Colegio Roschter, *Educación de calidad para el progreso humano*, Bogotá, 1999.
- PÉREZ, L. F., P. DOMÍNGUEZ y O. DÍAZ, *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*, MEC, Madrid, 1998.
- PERKINS, David, *Una aula para pensar*, Aique, Buenos Aires, 1997.
- PRADO, David de, *10 Activadores creativos*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1998.
- PRIETO S., Ma. D., *Identificación, atención a la diversidad del superdotado*, Aljibe, Málaga, 1997.
- y J. L. CASTEJÓN, *Los superdotados: Esos alumnos excepcionales*, Aljibe, Granada, 2000.
- REYES GONZÁLEZ, Alejandro, *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*, Trillas, México, 2003.
- RODRÍGUEZ DE LA TORRE, Marta Eugenia, *Stop al fracaso escolar*, Grijalbo, Barcelona, 2003.
- RUIZ ÁLVAREZ, Luis, *Guía técnica para el área de pedagogía del proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes*, SEIEM, México, 1994.
- SALVADOR, Ana, *Conocer al niño a través del dibujo*, Narcea, Madrid, 1982.
- Evaluación y tratamiento psicopedagógicos*, Narcea, Madrid, 1993.
- SÁNCHEZ, Gabriel, *Niños índigo*, Deras, Buenos Aires, 2003.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, *Paquete didáctico para el proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en el nivel primaria*, México, 1991.
- SILVA, M. T., *El niño sobredotado*, Edamex, México, 1992.
- STERNBERG, Robert, *Inteligencia humana*, Paidós, Barcelona, 1988.
- *Las capacidades humanas, un enfoque desde el procesamiento de la información*, Labor Universitaria, Madrid, 1986.
- TOURÓN, J., F. PERALTA y Ch. REPARAS, *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*, Eunsa, Pamplona, 1997.
- VALADEZ, D. y J. BETANCOURT, *Apuntes y reflexiones de psicología y creatividad*, UdeG-Sistema de Educación Básica, Guadalajara, 1996.
- VAIL, Priscilla L., *Niños inteligentes con problemas escolares*, México, Diana, 1997.
- VV. AA. Actas del I Congreso de Educación Especial y Atención a la Diversidad de la Comunidad de Madrid. Del 25 al 29 de noviembre de 1999.
- ZAZZO, R., *Manual para el examen psicológico del niño*, Fundamentos, Madrid, 1984.

Perfiles deseables frente a situaciones reales

Leticia Ruano Ruano^{1*}

Este artículo tiene como punto de partida elementos de diagnóstico que aportan las actividades de seguimiento y evaluación al Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, en el contexto de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Estas acciones aún son limitadas y *sui generis*, por lo tanto los aspectos generales que se abordan están circunscritos a esta condición. Para este escrito tenemos como objetivos la descripción de elementos de la concepción del futuro docente y el acercamiento a aspectos del perfil deseable y el perfil real, desde y sobre los estudiantes.

Nosotros, que fuimos... y somos... los docentes ideales

Las normales y sus planes de estudio tienen su origen en nuestros procesos sociales y del sistema educativo público mexicano. Cada época, con intereses y tendencias particulares, ha dejado huella en la evolución del perfil docente deseable y en su caracterización según el momento histórico. Sin embargo, lo que da continuidad al ideal del profesorado en gran medida es la concepción *del docente como un servidor social*. Tanto en el pasado como en el presente se han enarbolado valores, principios y actitudes proclives a los patrones del trinomio Estado mexicano-docente-sociedad. Sin dejar a un lado que a las permanencias en el perfil ideal del docente se integran las innovaciones educativas sustentadas en los planes de estudio. Hubo dos momentos relevantes para las escuelas normales durante las últimas décadas del siglo pasado. Uno fue en 1984, cuando los estudios normalistas pasaron a ser licenciaturas. Otro fue en 1997, mediante la implantación del nuevo plan de estudios con una diferente propuesta de formación del licenciado en educación primaria.

En el primer caso, el plan dio importancia a la incorporación de la investigación en la docencia y a la introducción de contenidos teóricos no estudiados en las normales en periodos anteriores. El plan 1984 tenía la intención de que el normalista tuviera la formación de un *nuevo educador*, con carácter científico, con conocimiento en la psicología social, con valores basados en una identidad nacional; consciente de su función social, analítico y crítico de la realidad del país y del sistema educativo; profesional, honrado, responsable, democrático y solidario; creativo e innovador, convencido en hacer de su práctica educativa una labor sistemática por medio de la investigación educativa; conocedor de las características del educando e interesado en aprendizajes significativos (SEP, 1984: 39-41). Frente a los discursos normativos de los perfiles ideales del futuro docente, nos enfrentamos a las realidades prevalecientes en la comunidad. Un complejo mosaico de dificultades — presentes en los estudiantes, en los formadores de docentes y en la institución— delimitó los alcances de los objetivos programáticos, y además demostró los desfases entre las decisiones verticales y las condiciones reales. Ante tal situación, podríamos preguntarnos ¿qué docente se necesitaba *entonces... aquí y ahora?*

*Catedrática de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

Aunque en 1984 había ocurrido un hito en el ámbito normalista, 1997 representa el inicio de una etapa de mayores exigencias de compromiso y desarrollo profesional —explícitamente estipuladas en el discurso normativo—. Ni 1984 fue la panacea para resolver los problemas académicos de las normales, ni 1997 deja a un lado las propias debilidades de las que adolece este subsistema y el sistema en general. No obstante, la última propuesta de intervención en este nivel educativo configura diversos tipos de acciones dirigidas a cuestiones de los procesos institucionales y de los sujetos, sustentadas en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN). De inicio tiene relación con una concepción diferente de aprender y enseñar. Si bien el plan de estudios 1984 privilegió la formación disciplinaria, el de 1997 da prioridad a aquella específica para el ejercicio de la docencia.

El propósito es *forjar un nuevo maestro*, quien intervenga su práctica educativa, con sensibilidad a la diversidad de los contextos y los sujetos, creativo, adaptable y competente. Un *nuevo maestro* que sepa enfrentar los retos del siglo XXI y que integre valores nacionales y universales. Discursivamente, tanto el plan de estudios 1984 como el de 1997 han buscado la generación de futuros docentes críticos y reflexivos; sin embargo, en el aprendizaje de los normalistas existe una cotidianidad diferente actualmente, tan sólo por la naturaleza del último ciclo de la licenciatura en educación primaria. En el discurso oficial y normativo, el imaginario colectivo del docente de nuestra sociedad configura a un profesional de la educación capaz de aprender y aprehender diariamente, de reflexionar sobre lo que acontece y de contar con la capacidad de incidir en su hacer cotidiano para mejorarlo día a día, en beneficio de los educandos. El reto precisamente radica en que el educador sea a su vez un aprendiz constante a partir de lo que practica, observa, estudia, comenta, interactúa, piensa y produce.

Si las cosas fueran fáciles... Encuentros y desencuentros

El referente principal y punto de partida para la elaboración del plan 1997 fue el establecimiento del perfil de egreso deseable del profesional de educación. La formación en la docencia es la razón y justificación principal del plan 1997. Tarea compleja de lograr ya que formar al estudiante equivale a fomentar una actitud reflexiva, a la conceptualización de la enseñanza, al dominio de los contenidos y conocimientos disciplinarios, a que sea capaz de expresarse y socializarse, a significar y contextualizar las acciones, a contar con saberes prácticos que lo ayuden a resolver problemas, a saber indagar, argumentar, analizar, correlacionar actividades de la educación primaria y de la normal, a lograr el control y manejo del grupo de niños, a ser imaginativo, creativo, sensible, emotivo y a constituirse en un servidor educativo que sabe enfrentar retos y propiciar situaciones de éxito (Ruano, 2003: 45). La reunión de estos elementos induciría al estudiante a la construcción de un docente competente. Estos son los rasgos deseables del nuevo maestro y están señalados en el perfil de egreso de la licenciatura (SEP, 1997: 31-35).



Consideremos a continuación casos de las diver-

gencias entre el discurso del perfil ideal del futuro docente y ejemplos de características presentes en los estudiantes de la licenciatura. Con los resultados obtenidos de las exploraciones realizadas a las implantaciones de las Asignaturas regionales I y II, específicamente las denominadas “Enseñanza de la historia y geografía de Jalisco” y “La construcción de un ambiente alfabetizador”, que corresponden al cuarto y al sexto semestres respectivamente, se detectaron situaciones relevantes. No obstante el éxito que estas materias han tenido entre los estudiantes, tuvieron lugar una serie de dificultades en su aprendizaje. En el primer caso, los problemas para el logro de los propósitos del curso, radicaron en cuestiones formativas de los alumnos, aspectos relacionados con la enseñanza y con la estructura curricular. Los estudiantes hicieron énfasis en la carencia de habilidades lectoras para comprender mejor los textos recomendados en la asignatura, la falta de sistematización de los conocimientos y la disociación de lo histórico con lo geográfico (Cázares, 1998-1999).

En el segundo caso, destaca la falta de experiencia en cuanto al enfoque menos conductista para aprender, el desconocimiento de las implicaciones de la nueva asignatura y la inexperiencia en las mediaciones para la construcción de ambientes que contribuyan al aprendizaje. Si bien los alumnos “saben” que el rol docente es constituirse en facilitador, en la práctica no es fácil conseguirlo debido a que necesitan desarrollar procesos y no sólo motivar, informar y ejemplificar. A pesar de que los estudiantes incorporan a su vocabulario términos como ambientar, mesas de trabajo o meta, el uso del lenguaje no implica la interiorización del mismo. Por ejemplo, aunque conocen y utilizan el término ambientación, en ocasiones la entienden como adornar. Asimismo, se han detectado obstáculos en la aplicación y eficacia del programa, como son la carencia de hábitos en lectura y escritura, las dificultades para trabajar con otros y la falta de asunción de responsabilidades (Lobatón, 2002 y 2003).

Aunque los aspectos subrayados en este apartado centraron la atención en los resultados obtenidos de las actividades de seguimiento mencionadas, representan sólo una visión parcial de lo que acontece.² Sin embargo, el hecho de que se haya materializado como tal implicaba a su vez que los estudiantes enfrentaron retos en los campos de habilidades intelectuales, dominio de contenidos y competencias didácticas conforme lo estipulado como deseable. Lo que demuestra de manera general las contrastaciones que puede haber entre los discursos sobre los perfiles ideales y las condiciones o características reales de los sujetos y procesos normalistas. Esto no quiere decir que los perfiles de egreso tendrían que lograrse en su totalidad, sino por el contrario, la idea es enfatizar en las necesidades individuales e institucionales a ser intervenidas para sustentar bases para la operación del programa de estudio y que tienen un origen estructural de nuestro sistema educativo mexicano.

Ya lo pasado, pasado... sí me interesa... Los desafíos de antes y de hoy. Nota final

Las discordancias entre los perfiles ideales y los reales del plan 1997 no son situaciones nuevas ni tienen como causa única las flaquezas en su puesta en marcha, o en su caso las características de un determinado mapa curricular. Cada una de las reformas de los planes y programas de estudios han enfrentado desafíos en su eficiencia durante y al final de la carrera. Particularmente, necesitamos reconocer que operar el plan de la licenciatura enfrenta diversos retos en los campos del aprendizaje y de la enseñanza: los antecedentes académicos, la *vocación*³ de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, las condiciones en que se realizan ambas tareas, la interacción, la comunicación, las dinámicas del sistema, las reglas

del juego —político, académico y administrativo—, el papel de la institución, las permanencias y las discontinuidades, los ámbitos de responsabilidades entre los participantes, los procesos y los sujetos, las historias académicas, institucionales y personales, las exigencias de los planes y programas, las actividades de planeación, ejecución y evaluación, las carencias en los conocimientos básicos disciplinarios y especializados, las deficiencias en el desarrollo de las habilidades y las competencias, el trabajo individual y las características de la labor colectiva para el logro de los objetivos.

Las actividades de seguimiento y evaluación al plan de estudios 1997 en las escuelas normales son una innovación tanto en el aula como en la institución, puesto que el diagnóstico y la intervención de las prácticas obligan a procesos de reflexión teórica y habilitación instrumental.⁴ Tanto estudiantes, maestros, así como administrativos, estamos frente al reto de escuchar nuestras voces y las de los otros para conocernos mejor y poder comprender por qué estamos insertos en determinados procesos y obtenemos ciertos resultados. El carácter crítico que demanda el plan de estudios en los alumnos exige a su vez una actitud crítica hacia la docencia y la formación que nos permita identificar nuestras potencialidades, pero también nuestras debilidades, para incidir en nuestras prácticas con la intención de enriquecerlas y/o cambiarlas.⁵

Notas

¹ Colaboraron en este trabajo de manera especial Lizette Ramos y Sabrina Gómez.

² Así como los alumnos señalan sus debilidades, también mencionan sus fortalezas en otras exploraciones realizadas. Encontramos que retos subrayados por ellos también tienen su contraparte en potencialidades (V. Ruano, 2004).

La discusión aquí se centra sobre todo en las diferencias entre lo deseable y lo real.

³ Este es un elemento básico en una de las razones que da Lapati (2003: 2 de 3) a la insatisfacción respecto a la formación inicial. Es entendida por este autor como "... el conjunto de cualidades, creencias, valores y disposiciones anímicas que conforman la aptitud para el magisterio. Hay dos profesiones, se dice, que requieren 'vocación'; sin ella se puede ser contador, matemático o comunicólogo, pero no médico ni maestro". Las otras dos razones de estar insatisfechos con la formación inicial que señala el autor son: la incapacidad del *currículum* para proporcionar una formación humana integral y de calidad, y la endogamia en la formación docente.

⁴ La evaluación diagnóstica como componente en la capacitación de los profesores es una innovación en los aspectos señalados líneas arriba, como afirman Ecurra, De Lella y Krotzsch (1994: 9).

⁵ Esto implica una posición interpretativa en nuestra labor cotidiana (V. Imbernón, 2002: 41-44).



Fuentes de consulta

Documentos del Archivo de la Unidad de Investigación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

CÁZARES DE LA TORRE, Lilia Graciela (coord.), *Estudio exploratorio de una experiencia curri-*

- cular. *Asignatura Regional I: Seminario de historia y geografía de Jalisco. Cuarto Semestre, Plan de Estudios 1997. Ciclo Escolar 1998-1999*, documento impreso, Archivo de la Unidad de Investigación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (UI/ BYCENJ), Guadalajara, 1998-1999.
- LOBATÓN GONZÁLEZ, María Eugenia, *Actividad de seguimiento del programa de la Asignatura Regional II: "La construcción de un ambiente alfabetizador"*, documento impreso, Archivo de la UI/BYCENJ, Guadalajara, 2002.
- *Puntos relevantes en la elaboración del programa y su seguimiento. Asignatura Regional II: "La construcción de un ambiente alfabetizador"*, Documento impreso, Archivo de la UI/BYCENJ, Guadalajara, 2003.
- RUANO RUANO, Leticia, *Con sus propias palabras: la opinión del normalista sobre retos formativos*, Cuadernos Textos núm. 58, Archivo de la UI/BYCENJ, Guadalajara, 2004.

Bibliografía

- ESCURRA, Ana María, Cayetano DE LELLA y Pedro KROTSCH, *Formación docente e innovación educativa*, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique, Buenos Aires, 1994.
- IMBERNÓN, F. (coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, Graó, Barcelona, 2002.
- LATAPI SARRE, Pablo, *Conferencia magistral en el xxv aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, Toluca, 18 de enero, en SEP, *Cuadernos de Discusión 6*, México, 2003.
- RUANO RUANO, Leticia, "Tras pistas para mejorar: Discursos y realidades" en *Plexos*, núm. 25, Revista de la Unidad 145, Universidad Pedagógica Nacional, Zapopan, octubre 2003.
- SEP, *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*, 1984.
- *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México, 1997.

Reseña

El niño a través de la historia

DELGADO CRIADO, Buenaventura, *Historia de la infancia*, Ariel, Barcelona, 2000, 226 pp.

Pocos libros y autores existen que traten la infancia desde la historia; este texto, por demás importante, cuyo autor ha estudiado el pensamiento pedagógico, sin olvidar las corrientes pedagógicas liberales, masónicas y anarquistas, ha aportado importantes trabajos centrados en la historia de la universidad española y en la literatura didáctica medieval.

Buenaventura Delgado es autor de múltiples obras, pero quizá su aportación más importante ha sido la dirección y coordinación de la *Historia de la educación en España y América*, obra de gran envergadura y única en su género, editada en tres extensos volúmenes.

El creciente interés por el niño es el resultado de un largo proceso de aportaciones de campos científicos diversos, como la medicina, la biología, la pedagogía, la psicología, la psiquiatría y la sociología.

Los objetivos de esta historia de la infancia es mostrar cómo fue visto y tratado el niño en la antigüedad, en la alta y baja Edad Media, en el Renacimiento y durante la Ilustración, dedicando especial atención a Rousseau, autor de la famosa novela pedagógica Emilio, polémica y controvertida, pero punto de obligada referencia en la pedagogía posterior. Los últimos capítulos se detienen en las aportaciones de Pestalozzi y Fröebel, en la infancia marginada protagonista de las novelas de Dickens, en las novelas autobiográficas y escritos de Baroja, Unamuno y Ramón y Cajal, hasta llegar a siglo XX, el “Siglo del Niño”, en el que la medicina, la higiene, la creación de cátedras de pediatría en las universidades, de médicos escolares y Tribunales Tutelares de Menores cambian profundamente la situación de la infancia en el mundo occidental.

Esta historia de la infancia no pasa por alto las numerosas páginas negras cuyo protagonista ha sido el niño: el asesinato y abandono de los recién nacidos en los bosques y montañas, su sacrificio e inmolación a los dioses.

También presta especial atención a la lactancia materna, generalmente confiada a una nodriza mercenaria en las familias pudientes, así como al tipo de amuletos y supersticiones para preservar al niño del terrible mal de ojo, en el que todavía muchos pueblos y culturas creen convencidos.

La presente investigación está escrita como homenaje y reparación de justicia al sinfín de atropellos cometidos a lo largo de la historia con quienes no pueden defenderse. Está dedicada, recordando a Virgilio, a todos los niños a quienes sus padres nunca sonrieron.

Noticias de Jalisco

Se optimiza la atención a maestros en Jalisco gracias al centro de servicios múltiples de actualización del magisterio (CESMAM)

Los centros de servicios múltiples de actualización del magisterio (CESMAM) son la respuesta que la Secretaría de Educación Jalisco ofrece a los planteamientos para el mejoramiento del nivel profesional del magisterio regional.

CESMAM está concebido como espacio para la actualización, la capacitación y la superación de los maestros de acuerdo con las necesidades de cada región del estado, con el propósito de ordenar, dar sentido y continuidad a los diferentes programas con que cuenta la Secretaría de Educación Jalisco por medio de la Dirección de Posgrado e Investigación, los Centro de Actualización del Magisterio (CAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), entre otros.

A través del CESMAM se ofertan diplomados, bachillerato pedagógico, cursos estatales y nacionales con valor en carrera magisterial, asesoría y servicios de consulta, así como licenciaturas y maestrías, gracias a su trabajo como institución anfitriona en donde las instituciones antes mencionadas ofrecen sus servicios como huéspedes del mismo.

La creación de estos centros en diferentes regiones de Jalisco permitirán atender las necesidades específicas de actualización, capacitación y superación profesional en cada región al sustentarse en procesos de investigación diagnóstica; optimizar los recursos humanos y fortalecer los cuadros académicos a fin de constituir una red estatal de actualizadores; así como optimizar la creación y el uso de espacios físicos donde se concentren programas de actualización en un solo lugar de más fácil acceso para un mayor número de docentes, con lo que se aprovechan los recursos existentes; por último, se puede favorecer la investigación y solución de las problemáticas educativas regionales y proveer los elementos teóricos y metodológicos para innovar y transformar las prácticas educativas.

Para estos trabajos, cada CESMAM se rige por una estrategia operativa que se basa en el diagnóstico de necesidades de la región mediante proyectos internos que se elaboran con los objetivos propios, y los proyectos interinstitucionales que surgen de la solicitud de los servicios del centro por la institución huésped, gracias a su convenio de trabajo con normas, procedimientos y responsabilidades de los firmantes.

Actualmente el proyecto CESMAM cuenta con un edificio construido en su primera etapa, ubicado en la Región Costa Norte, con sede en la localidad de El Pitillal, municipio de Puerto Vallarta, aunque en las regiones norte y altos norte se trabaja en la Escuela Normal Experimental de Colotlán y en el CAM Lagos de Moreno, respectivamente, ante la demanda del servicio.

Sin embargo, se espera que antes de concluir la presente administración, cada región cuente con un espacio físico que albergue el CESMAM en cada una de las doce regiones en las que se divide el estado, para brindar una educación pertinente y de calidad.

Los CESMAM regionales dependen de la Dirección General de Actualización y Superación del Magisterio de la Secretaría de Educación Jalisco.

Nuestra portada

Manuel Moreno.
Guadalajara, Jalisco, 1949.
Les Imaginaires, 2003
Técnica mixta sobre papel kraft.
60 x 40 cms.



Moreno hizo estudios de arquitectura y de pintura en la Universidad de Guadalajara, y de arte en París y en Nueva York.

Hablar de Manuel Moreno es hablar de un gran artista, de una persona que se ha comprometido con el arte y con las causas nobles de nuestra sociedad; ha luchado por enaltecer la plástica nacional en el ámbito internacional. Como pintor y como ser humano ha sido reconocido y apoyado por personalidades del mundo artístico y cultural de nuestro país.

El maestro Moreno ha participado en innumerables exposiciones individuales y colectivas en nuestro estado, en diferentes estados del país y en la capital, así como en Nueva York, Tel Aviv y París.

Ha recibido numerosos premios y reconocimientos y ha sido distinguido en múltiples ocasiones por su destacada labor en la plástica.

“Manuel Moreno logra cabalmente sus propósitos apoyándose, desde luego, en su firme capacidad técnica, capaz de obtener tan elegantes estilizaciones y tan atinadas síntesis formales. Y lo mismo que se puede predicar de su dibujo es necesario decirlo de su indiscutible buen gusto para el uso del color; su paleta es plana, lisa, sobria, restringida, pero nunca desentona...” (José Luis Meza Inda).