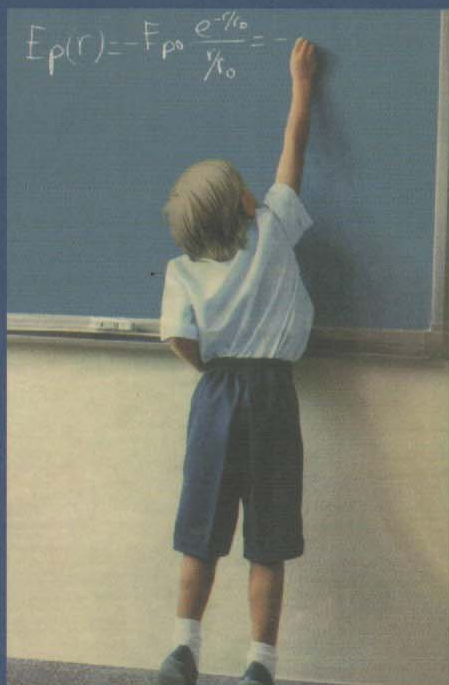


Hacia la atención escolar del bien dotado

*Primer encuentro hispanoamericano
sobre alumnos intelectualmente bien dotados*

Miriam Hume Figueroa
(ed.)



HACIA LA ATENCIÓN ESCOLAR DEL BIEN DOTADO

PRIMER ENCUENTRO HISPANOAMERICANO SOBRE
ALUMNOS INTELECTUALMENTE BIEN DOTADOS

HACIA LA ATENCIÓN ESCOLAR DEL BIEN DOTADO

PRIMER ENCUENTRO HISPANOAMERICANO SOBRE
ALUMNOS INTELECTUALMENTE BIEN DOTADOS



MIRIAM HUME FIGUEROA
(Ed.)



Universidad
de Huelva

DATOS EDICIÓN

PRIMERA EDICIÓN EN FORMATO EBOOK: NOVIEMBRE 2021
PRIMERA EDICIÓN EN FORMATO PAPEL: MARZO 1998

© Servicio de Publicaciones 
Universidad de Huelva 
© Miriam Hume Figueroa

I.S.B.N. (papel): 84-95089-06-8
E.I.S.B.N. (pdf): 978-84-18984-30-3

Depósito legal: H 257-1998

CEP

ENCUENTRO HISPANOAMERICANO
SOBRE ALUMNOS INTELECTUALMENTE
BIEN DOTADOS (1ª 1998. Huelva)

Hacia la atención escolar del bien dotado
/ Primer encuentro hispanoamericano
sobre alumnos intelectualmente bien
dotados; Miriam Hume Figueroa (Ed.) -
Huelva: Universidad de Huelva, 1998

137 p.; 21cm. - (Collectanea 14)

I.S.B.N. (papel): 84-95089-06-8
E.I.S.B.N. (pdf): 978-84-18984-30-3

PAPEL

Papel

Offset industrial ahuesado de 90 g/m²
Impreso en papel de bosque certificado

Encuadernación

Rústica, cosido con hilo vegetal

Printed in Spain. Impreso en España.

Maquetación y composición EBOOK
MAQUETACIÓN


1. Niños superdotados - Educación
I. Hume Figueroa, Miriam, ed. lit. II.
Universidad de Huelva III. Título IV. Serie

376.545(063)

Obra sometida al proceso de evaluación de
calidad editorial por el sistema de revisión
por pares.

Publicaciones de la Univesidad de Huelva
es miembro de UNE 

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutivo de delito contra la propiedad intelectual.

 [Clique para mayor información](#)

EL EBOOK LE PERMITE



Citar el
libro



Navegar por
marcadores e
hipervínculos



Realizar notas
y búsquedas
internas



Retorna al índice
pulsando el pie de
página



Comparte
#LibrosUHU



Únete y
comenta



Novedades a
golpe de clic



Nuestras
publicaciones
en movimiento



Suscríbete a
nuestras
novedades

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

<i>Miriam Hume Figueroa</i>	7
-----------------------------------	---

LOS INTELECTUALMENTE BIEN DOTADOS. INTERROGANTES SOBRE SU DENOMINACIÓN, DEFINICIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

<i>Miriam Hume Figueroa</i> . Universidad de Huelva	15
---	----

DESARROLLO DEL TALENTO EN CUBA: INVESTIGACIÓN, INTERVENCIÓN Y LEGISLACIÓN

<i>Doris Castellanos Simons</i> . Universidad Enrique José Varrón de La Habana (Cuba)	37
---	----

ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS E IDEAS PARCIALES SOBRE LA INTELIGENCIA. CAMBIO DE ACTITUDES EN LA FAMILIA Y EN LOS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL SUPERDOTADO

<i>Mercè Martínez i Torres</i> . Universidad de Barcelona	59
---	----

EL ALUMNO TALENTOSO EN UNA CULTURA DE LA DIVERSIDAD

<i>Marne Stábile de Uicich</i> . Universidad Nacional del Comahue. Viedma, Río Negro (República Argentina)	87
--	----

LA REFORMA EDUCATIVA EN CHILE Y LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS INTELECTUALMENTE BIEN DOTADOS

<i>Aldo Meza Rodríguez</i> . Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso (Chile)	105
---	-----

PRESENTACIÓN

En los últimos años hemos visto resurgir el interés por la problemática psicoeducativa que plantea la atención escolar de los alumnos intelectualmente bien dotados. Esta preocupación por atender las diferencias individuales se refleja en la ley de educación vigente contemplando a estos alumnos como sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de su sobredotación intelectual.

Sin embargo, por una parte nos encontramos con una serie de prejuicios que van desde los que se cuestionan si estos alumnos necesitan realmente ayuda, si es justo potenciar su desarrollo intelectual y si con ello no se hace otra cosa que agrandar el abismo entre éstos y el alumno medio hasta los que los contemplan como aburridos crónicos, insociables, necesitados de ayuda psicológica, abocados al fracaso si no se les atiende. Por otra observamos un vacío en la formación de maestros, pedagogos y psicopedagogos sobre esta materia al no contar los planes de estudio de sus respectivas carreras con asignaturas específicas que aborden los problemas que plantea la identificación, la definición de estos alumnos o los programas de intervención psicopedagógica que puedan brindarles una atención que mejor se adecúe a sus singulares dotes.

Pero aún hay más, existe escasa legislación sobre la atención escolar del bien dotado y la existente se encuentra

poco desarrollada. Se hace necesario regular tanto lo concerniente a la preparación del profesorado como a la planificación de la atención, así como dotar de recursos a la investigación en este ámbito.

Para en alguna medida contribuir a paliar estas deficiencias, con el fin de remover algunos prejuicios, sensibilizar a los profesionales de la educación, reclamar la atención de padres de alumnos, políticos educativos y legisladores e iniciar un proyecto de investigación transcultural, se ha organizado desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Huelva este Primer Encuentro Hispanoamericano sobre Alumnos Intelectualmente Bien Dotados. Hemos preferido hacerlo dentro del ámbito académico para no caer en los estereotipos derivados de los prejuicios a los que nos referíamos, que tanto daño hacen a estos niños. Estoy convencida de que sólo el trabajo científico podrá despejar los interrogantes que aún subsisten y encontrar el camino más adecuado.

Por ello invitamos a participar a profesores de las universidades Pedagógica Enrique José Varona de La Habana, Nacional del Comahue de Argentina y Católica de Valparaíso de Chile, donde fui por ellos invitada a impartir unas conferencias sobre el tema en septiembre y octubre del pasado año, quedando sorprendida al constatar la afinidad que nos unía en los planteamientos acerca de la buena dotación y en la ideación de proyectos de investigación similares. Así fue surgiendo espontáneamente la idea de, como punto de partida, organizar un encuentro que sirviera además de congregarnos, para perfilar un proyecto de investigación conjunta.

De la Universidad Católica de Valparaíso ha venido al encuentro Aldo Meza Rodríguez, docente e investigador de la Escuela de Pedagogía en esa universidad. Es profesor de Educación Diferencial y Master en Ciencias Políticas. Forma parte de un grupo de investigación sobre desarrollo del potencial de aprendizaje. Su interés científico se centra en los efectos de la aplicación de programas de intervención en diversos tipos de alumnos. Concretamente el tema de

su tesis doctoral que está desarrollando desde la Universidad Ramón Llull de Barcelona lleva por título: "Cambio en el autoconcepto, incremento de la autoestima y de la complejidad cognitiva en el alumno al que se le aplica un programa de intervención". Pero además ha profundizado en el estudio de la legislación educativa chilena y en las posibilidades que ésta ofrece a la educación diferencial.

En La Habana tuve ocasión de comprobar el extraordinario interés y dedicación al tema de Doris Castellanos Simons. Doris es docente e investigadora en el Centro de Estudios Educativos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Enrique José Varona. También es Master en Educación y ha trabajado la línea de atención a los talentosos en dos direcciones: docencia e investigación. La docencia básicamente en cursos de postgrado, entrenamiento y asesoría a maestros en ejercicio. La investigación se ha plasmado en la publicación de varios artículos y en el trabajo que actualmente desarrolla en el Centro para el Estudio del Superdotado de la Universidad de Nijmegen (Holanda).

En la Patagonia argentina tuve un encuentro previo con Marne Stábile de Uicich. Marne es profesora del Departamento de Psicopedagogía del Centro Regional de Viedma de la Universidad Nacional del Comahue y especialista en retardo mental. Desde hace casi veinte años se dedica a investigar sobre alumnos talentosos, habiendo participado en congresos nacionales e internacionales sobre el tema. Su amplia trayectoria y experiencia la han convertido en obligada referencia en su país sobre esta materia.

Nos pareció oportuno invitar a Mercé Martínez i Torres, doctora en Psicología y profesora titular del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Barcelona, quien venía participando desde hacía varios años en distintos congresos nacionales e internacionales tales como el I Symposium Europeo sobre el Niño y el Adolescente con Talento Matemático (Barcelona, 1992), el Congreso Mundial sobre Superdotación y Educación del Talento (Canadá, 1993), el II Congreso Internacional sobre Superdotación de Vallado-

lid (1993), el I Congreso Regional para el Hemisferio Sur celebrado en Buenos Aires (1994) y el Congreso Internacional de Superdotación: Problemática Socio-Educativa (Oporto, 1996). Es socio fundador y asesor de la Asociación de Padres de Niños Superdotados de Barcelona y ha sido delegada en España del World Council for Gifted and Talented Children y secretaria de la Federación Iberoamericana de Niños Superdotados y Talentosos.

Y por último permítanme modestamente presentarme. Soy Miriam Hume Figueroa, doctora en Psicología y profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Huelva. Mi tesis doctoral versó sobre la problemática de los alumnos intelectualmente bien dotados, siendo galardonada como una de las mejores tesis doctorales defendidas en la Universidad de Sevilla en el curso 89-90. He escrito artículos y recientemente un libro, aún por publicarse, sobre el tema. He participado en congresos nacionales e internacionales e impartido conferencias en distintas universidades hispanoamericanas. Actualmente dirijo el curso de doctorado: "Psicología de la inteligencia y del talento" para alumnos de tercer ciclo de Psicopedagogía.

Pasamos a continuación a presentar en síntesis los temas tratados en las distintas conferencias. En su intervención Doris Castellanos se plantea cómo la atención diferenciada a los alumnos bien dotados ha sido concebida a menudo como una transgresión directa de los principios del igualitarismo y la democracia, y la relación entre equidad y excelencia como una contradicción insoluble entre dos polos que se excluyen. A pesar de ello ha observado cómo en la mayoría de los países existe una preocupación actual sobre lo que muchos llaman la problemática socio-educativa del talentoso, como es el caso de Cuba. A continuación muestra en síntesis el desarrollo de las investigaciones y prácticas orientadas a fomentar el talento y a crear condiciones que permitan su educación en las instituciones escolares cubanas. En sus conclusiones aboga por una comprensión y flexibilización en torno a la problemática del bien dotado, que debe apoyarse en la investigación e

intercambio científicos y en la optimización de gestiones que faciliten el apoyo social, material y legal a la intervención educativa en estos alumnos.

Para Mercé Martínez parece un tópico insistir en que es imposible definir la superdotación sin un modelo claro de lo que es la inteligencia. Pero a menudo, no abordar lo obvio conlleva prejuicios e ideas parciales que pueden cristalizarse tras una mínima confirmación como estereotipos ampliamente aceptados. Las implicaciones, tanto en la evaluación como en la intervención psicoeducativa, en el campo de la superdotación han tenido y tienen graves consecuencias.

En su trabajo esboza la evolución de las teorías de la inteligencia y su correlato e implicaciones en la conceptualización de la superdotación y el talento. Asimismo, revisa algunos de los estereotipos más extendidos respecto de las características del superdotado y, consecuentemente, las necesidades educativas, psicológicas y sociales que deben ser atendidas. Presenta algunas de las razones teóricas, de política educativa o de presión social que han llevado a consolidar como ciertos algunos de estos estereotipos. Finalmente, presenta algunas de las iniciativas realizadas en Barcelona, encaminadas al cambio de actitudes tanto en las familias de hijos superdotados, como en los profesionales de la intervención psicoeducativa.

Marne Stábile plantea en su conferencia cómo las autoridades de educación en Argentina no han focalizado su atención en dotar de un marco legal el derecho de los bien dotados a ser atendidos de acuerdo a sus necesidades en la escuela. Sin embargo, la preocupación por la diversidad en la cuestión del talento ha comenzado a evolucionar en forma paralela fuera del ámbito estatal. Ésta se manifiesta especialmente en la última década en algunos grupos de padres que se acercan a sectores sensibles entre los docentes de la psicopedagogía, psicología y filosofía para ocuparse de la educación de sus hijos. Estos grupos de padres, organizados en asociaciones, ejercen presión sobre el Estado para que se cumplan los enunciados democráticos

de justicia social e igualdad de oportunidades. En sus conclusiones se cuestiona esa *oferta homogénea dentro de una población heterogénea* que sale de la escuela como única opción, para criticar la falta de rapidez y dinamismo en la respuesta que el Estado debe en esta materia a los ciudadanos.

Aldo Meza, después de proporcionar una selección de planteamientos fundamentales de las leyes y normativa técnico administrativa chilenas relacionadas con la educación en general y con los niños intelectualmente bien dotados en particular, concluye que ésta es una tarea en desarrollo que significa crear discusión y formar conciencia dentro de las autoridades y educadores. Que es la universidad la que debe preparar equipos académicos para investigar en este campo y producir una discusión nacional sobre el tema. Que corresponde a la universidad cualificar a sus académicos para que a su vez puedan formar a los futuros profesionales a fin de que sean capaces de atender las necesidades de este tipo de niños. Su detenido análisis del reciente cuerpo legal chileno en materia de educación le lleva a descubrir las posibilidades que ofrece dicha legislación para llevar a la práctica experiencias de atención al sobredotado tanto en la escuela estatal como en los centros privados de su país.

En mi conferencia planteo la dificultad de consenso en la denominación, aunque desde una perspectiva psicoevolutiva prefiero denominar "bien dotado" al niño con potencialidades por encima de la media y reservar el término "superdotado" para el adulto que ya ha desplegado ese potencial a través de comportamientos excepcionales. Critico los modelos fragmentarios de inteligencia hasta ahora propuestos y sugiero su sustitución por un modelo encarnado y holístico. Según éste el ideal de persona inteligente lo representa la que posee y cultiva no sólo las inteligencias académicas, sino la que a lo largo del curso de la vida potencia el desarrollo de diferentes tipos y combinaciones de inteligencias, actualiza sus potencialidades creativas, desarrolla una personalidad integrada, equilibrada y ética, al-

canza buenos niveles de autorrealización y con la experiencia e integración alcanzada avanza con los años hacia el nivel de mayor desarrollo y plenitud humana: la sabiduría.

En congruencia con el modelo de inteligencia que asumo, a mi juicio la problemática de los alumnos intelectualmente bien dotados debe abordarse desde la perspectiva no sólo del estudio y mejora de los procesos psicológicos como el desarrollo de los metacomponentes y componentes de la inteligencia y su aplicación en la experiencia individual y contextual como sostiene Sternberg, sino también desde el estudio y desarrollo de aspectos de la personalidad que tienen que ver con la evolución del autoconocimiento y autoconciencia, de la capacidad de empatía y de la asertividad, que en términos de Gardner corresponderían al desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, enfatizando la dimensión psicoevolutiva a través de estudios longitudinales que abarquen toda la vida del sujeto. Propongo que la intervención se haga simultáneamente desde dos vías: una la de la psicopedagogía diferencial para la mejora de los procesos cognitivos y el desarrollo de talentos específicos y otra la vía de la psicoterapia humanista para su crecimiento personal y social.

La Universidad de Huelva ha acogido nuestro encuentro con verdadero interés, por lo que aprovecho estas líneas para agradecer al Servicio de Extensión Universitaria, al Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación y al Departamento de Psicología el apoyo prestado así como a los numerosos alumnos que con su presencia y entusiasmo hicieron que nos sintiéramos hondamente recompensados. Confío en que este primer encuentro constituya el punto de partida de un proyecto de investigación transcultural, cuya coordinación, en mi opinión debería corresponder al Departamento de Psicología de la Universidad de Huelva por haber sido su promotor.

Por último, decir que los participantes nos hemos sentido llenos de orgullo por haber elegido para este primer encuentro la ciudad de Huelva, de tan arraigada vocación

americanista. A todos nos embargó la emoción cuando un suave vientecillo romántico nos arrastró desde el Monasterio de la Rábida hasta la misma fuente del Descubrimiento. ¿Cuántas inteligencias –nos preguntábamos- debieron concitarse para que aquel grupo de onubenses del renacimiento encarnaran la idea del genial almirante de *la Mar Oceana*?

LOS INTELECTUALMENTE BIEN DOTADOS.
INTERROGANTES SOBRE SU DENOMINACIÓN,
DEFINICIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

MIRIAM HUME FIGUEROA
Universidad de Huelva

DEFINICIÓN

¿Por qué denominar intelectualmente bien dotado al niño o adolescente que se halla por encima de la media en inteligencia? Me inclino más por el uso del término bien dotado que por el de superdotado, por parecerme más afín con los niños y adolescentes que destacan por encima de la media en inteligencia general, factores de creatividad, habilidades específicas y algunas características personales. Sin embargo, no descarto el de superdotado, sino que lo reservo para los adultos que manifiestan un comportamiento excepcional y especializado.

Primero, por ser un concepto más humilde y no estar teñido de connotaciones psicométricas, como las que lleva implícitas el de superdotado, al que se le suele etiquetar

como tal tan sólo porque su cociente intelectual fue igual o superior a 130 en una medición. Segundo, porque no es tan restrictivo, sino que acoge una franja más amplia de niños o adolescentes que, en ocasiones, puede llegar incluso hasta el 20 % de los sujetos que alcanzan los mejores resultados en pruebas en general. Y tercero, porque las potencialidades no les son dadas genéticamente al niño como algo acabado, sino como predisposiciones que al interactuar con el medio y con otras variables tienen la posibilidad de actualizarse o no. Por ello, siendo rigurosos, no debemos caer en el espejismo de calificar de superdotado a un niño en pleno proceso de crecimiento y actualización en una fase tan temprana de su vida. Renzulli ve la superdotación como una característica temporal y no como algo fijo, por lo que modestamente propongo que en todo caso se llame al niño bien dotado, sobredotado, superdotado latente o superdotado potencial.

Celebro la rectificación de los diversos organismos oficiales españoles que han sustituido el término superdotado por el de sobredotado. Quiero, además, añadir que la discusión terminológica en este caso no es una nimiedad, sino que en la base de la elección de un término u otro radican importantes diferencias que tienen que ver con el proceso evolutivo de un niño y con el impacto en éste de factores genéticos y ambientales. Si llamamos a un niño superdotado estamos transmitiendo la idea de que ha llegado al máximo de sus posibilidades intelectuales y negando sus posibilidades de desarrollo. Esta etiqueta inmoviliza y fija erróneamente la realidad, no dando lugar al movimiento y a la evolución.

Joan Freeman (1985) explica que el término superdotado fue utilizado a principios de siglo para designar a los adultos que habían demostrado un rendimiento excepcional. Sospecho que el problema terminológico surge cuando con posterioridad se pretende trasladar el mismo término a niños, sin especificar ni aclarar las diferencias entre niño y adulto en cuanto a posibilidades de desarrollo, de un llegar a ser. Es ésta una razón que tiene su propio peso

específico: evitar la confusión entre lo que sólo es una promesa de lo que podría llegar a ser y una realidad de quien ha llegado a serlo. Pero hay otras razones de índole pedagógico y moral: el daño que puede hacerse a un niño a quien se le señala como superdotado sin tener la seguridad de que el día de mañana vaya a responder a esas expectativas. Desafortunadamente, no se ha corregido en muchos casos este desajuste terminológico y se continúa utilizando ese término que le viene grande a un niño con meras posibilidades de desarrollo excepcional, pero que aún no las ha convertido en una realidad concreta.

Sin duda, el concepto de bien dotado ha ido cambiando en la medida en que lo han hecho las teorías sobre la inteligencia y en esa medida ha ido recibiendo diferentes adjetivos, como bien dotado intelectual, académico, creativo, bien dotado para un área específica, bien dotado integral. Desde las definiciones más tradicionales, que conceptualizan la inteligencia como un comportamiento capaz de resolver problemas nuevos, aprender con rapidez, abstraer y percibir relaciones, continuando con las que la conciben como un proceso computacional, que implica la capacidad de procesar y manipular la información dados los requisitos de la tarea, hasta llegar a teorías holísticas, que integran en su enfoque no sólo variables intelectuales y creativas sino también sentimentales, axiológicas, de intereses, y en general de personalidad y otras relativas al contexto en el que está inmerso el sujeto y a las interacciones de éste con su medio, aún hoy no hay consenso en la definición de la inteligencia, como tampoco lo hay en la de buena dotación.

En consonancia con la teoría aristotélica del acto y la potencia podríamos afirmar que el ser humano posee una serie de capacidades latentes, en potencia, que manifiesta en cierta cantidad y grado, acto o potencia activa, y que pueden ser observadas por otros e incluso medidas en un determinado momento de su vida. La potencia tiene la posibilidad de ser activada y convertirse en actualidad, aunque a menudo constatamos que no siempre sucede así. En

efecto, al trasladar esta teoría al ámbito de la buena dotación intelectual observamos que sujetos potencialmente superdotados no llegan nunca a comportarse como tales. De ahí que me plantee estos interrogantes: ¿podemos decir que un niño es superdotado?, ¿podemos afirmar que un adulto es superdotado basándonos en que en su niñez se le identificó como tal, si en su adultez no se refleja ese supuesto potencial en su trabajo, obras, ni estilo de vida?, ¿qué imposibilita a un bien dotado llegar a ser lo que podría ser?, ¿por qué niños que no han dado muestras ni signos de dotación excepcional desarrollan de adultos comportamientos superdotados?

El tema es lo bastante complicado como para invitarnos a reflexionar si es lícito dar una respuesta contundente a la inquietante y, a veces, ansiosa preocupación de algunos padres por saber si su hijo es o no es superdotado, o provocar su decepción por no ver cumplidas las expectativas que habían despertado, aunque tampoco me parece justo impedir que los bien dotados se beneficien de programas de enriquecimiento u otras intervenciones favorables a su crecimiento por temor a no identificarlos correctamente como tales. Según mi experiencia, en el momento en que deciden traerlo a consulta, los padres han observado ya una serie de indicadores que podrían predecir buena dotación y que serán corroborados o no de acuerdo con los resultados que el niño obtenga en las baterías de instrumentos que les serán aplicadas.

A pesar de haber aplicado a los niños, para no errar en el diagnóstico, baterías de pruebas basadas en criterios pluridimensionales cuantitativos y cualitativos, consistentes en pruebas de inteligencia y creatividad, de personalidad, cuestionario de intereses curriculares y extracurriculares, cuestionarios a los padres, a los profesores, a los compañeros y al propio niño, de haberme interesado por la calidad de los temas que les preocupan y las respuestas que ensayan frente a éstos, de haber medido su originalidad y perfección demostrada en sus trabajos tanto escolares como extraescolares y los valores que subyacen en su comporta-

miento, cuando me planteo el diagnóstico de un niño como bien dotado me doy cuenta de que son necesarios posteriores estudios a través de un seguimiento largo y sistemático para alcanzar óptimamente el objetivo, ya que, al establecer un diagnóstico, en realidad lo que estoy haciendo es medir la cantidad y cualidad de potencial activado en determinadas áreas que manifiesta el niño en ese momento de su vida en comparación con otros niños de su edad. Es como fotografiar una realidad estática cuando el niño se halla en un constante proceso de crecimiento y de cambio. En la mayoría de los casos, ese potencial demostrado no es igual ni parejo en todas las áreas. En este punto me veo ante el riesgo de no distinguir en principio si sólo se trata de precocidad en el desarrollo o si estoy frente a facultades y capacidades de orden más fundamental y permanente. Manrique (1933) utiliza al respecto la metáfora de la semilla que nace, florece y se marchita antes de dar fruto. La explicación que ofrecen los estudiosos del tema sobre la aparición temprana o tardía de la buena dotación intelectual se basa en los distintos ritmos de crecimiento y maduración cognitiva que alcanzarían su nivel más avanzado en la adolescencia, en lo que Piaget denomina el período de las operaciones formales, y en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

A la vista de lo anteriormente dicho, y para no incurrir en el error de diagnosticar como bien dotado a un niño de inteligencia normal pero adelantado en su desarrollo en comparación con niños de su edad, o como normalmente dotado a uno potencialmente superdotado pero con una maduración lenta, no sólo es de fundamental importancia realizar un estudio longitudinal hasta la edad adulta que pueda corroborar la permanencia y actualización de la superdotación, sino también elegir criterios de identificación que, como el propuesto por Renzulli, amplíen las oportunidades de selección.

Desde el punto de vista del rendimiento intelectual un niño bien dotado puede tener activado sólo una pequeña parte de su potencial y, aún así, con sólo ese pequeño por-

centaje de activación, destacar por encima de la media de los sujetos de su edad. La distancia con respecto al niño de inteligencia media podría acortarse e incluso desaparecer si de adulto el bien dotado, por cualquier motivo, no logra movilizar o poner en juego un mayor porcentaje de sus recursos y potencialidades y el normalmente dotado sí. Pero aún hay más: si nos situamos en la perspectiva de desarrollo global del ser humano, se nos revelan nuevas y más profundas diferencias relacionadas con la evolución emocional y axiológica del individuo.

Aunque es difícil medir el avance del niño en estos niveles, la teoría de la desintegración positiva, de Dabrowski, me ayudó a entender la evolución emocional del bien dotado desde su niñez hasta que alcanza los niveles más avanzados en la edad adulta. El niño bien dotado, según esta teoría, trae consigo al nacer ciertas sobreexcitabilidades emocionales, intelectuales, imaginativas, sensuales y psicomotoras que son manifestaciones de las potencialidades innatas y fuerzas de desarrollo que, en interacción con el medio, permitirán que el sujeto alcance el nivel más avanzado de actualización, es decir, que existiría en el niño una particular estructura de donde surgiría la buena dotación. Habría que investigar más sobre esto para determinar si la estructura y, en particular, la estructura emocional de la que habla Dabrowski, corresponde a esquemas afectivoemocionales de carácter innato, al igual que los esquemas sensoriomotores que describió Piaget. Para Dabrowski es de fundamental importancia el desarrollo emocional, llegando a afirmar junto con Mazurkiewicz que los sentimientos son el más potente dinamismo de la evolución del ser humano, que la energía psíquica reside en las emociones más que en los pensamientos. Quattrini y otros conectan los instintos con las emociones afirmando que éstas son el fenómeno que corresponde en el plano de la experiencia subjetiva al instinto, que el ego no posee fuerzas propias sino que actúa como un pobre administrador de grandes riquezas, a saber, las emociones y, en otro plano, los instintos, que el verdadero poder radica en las emociones.

Sostienen también Dabrowski y Mazurkiewicz que el potencial de desarrollo de un niño dependerá de la combinación adecuada entre el número y grado de estas sobreexcitabilidades, principalmente de las tres primeras, las emocionales, intelectuales e imaginativas que llevan consigo el desarrollo de la persona desde el nivel más primario y egocéntrico de valores corrientes y moral relativista hasta la actualización de valores universales.

En concordancia con lo anterior, pero también apoyada en mi experiencia investigadora con estos niños, esbozo tentativamente esta definición de niño bien dotado: es aquél que se halla por encima de la media en alguno de los tipos de inteligencia descritos por Gardner, posee sensibilidad y creatividad y destaca en ciertas características tales como: energía vital, concentración, capacidad de trabajo y espíritu de superación, perfeccionismo, curiosidad intelectual, intereses variados, facilidad y rapidez de aprendizaje, voluntad, motivación intrínseca por el aprendizaje, locus de control interno, ambición y metas distantes y tendencia a comportarse de acuerdo con valores universales. También suele apreciarse en este tipo de alumno una buena combinación y activación de recursos que pone al servicio de una o varias actividades, diferenciándose notoriamente del resto de los de su edad.

En cambio, superdotado sería la persona que en la adultez hubiera actualizado un considerable porcentaje de sus potencialidades y recursos, manifestando un comportamiento excepcional que puede demostrar en la calidad de sus trabajos productivos, en sus originales aportaciones, en su sensibilidad y en la escala de valores por la que rige su vida. Una ventaja de esta definición es que destruye la hipótesis de tener por superdotado a un adulto que manifiesta una excepcional inteligencia para delinquir o, lo que es igual, que se mueve por contravalores para satisfacer sus necesidades de carencia, en cuyo caso más bien estaríamos hablando de un ser humano disminuido en cuanto tal. No nos confundamos, sólo existe el modo bueno de ser superdotado, el que guarda relación con el adulto eminente.

temente ético y autorrealizador que crea y elige aquellos valores intrínsecos o valores del ser de los que hablaba Maslow, estando metamotivado para alcanzarlos, siendo impulsado a ellos por sus metanecesidades.

Retomando el hilo, decíamos que no todo sujeto identificado de niño como bien dotado logra alcanzar de adulto un comportamiento propio de superdotado. En estos casos, hablamos de la pérdida de ser potencial o modificación sufrida por el individuo que no ejercita o no actualiza sus potencialidades. El uso de las capacidades es una exigencia y un requisito indispensable para el desarrollo humano. Cuando se detiene e interrumpe el paso de la potencia al acto, la persona puede debilitarse e incluso enfermar. Siendo fiel a su propia naturaleza, el ser humano tiene el deber de descubrirla y realizarla. El bien dotado que traiciona su talento realizando labores por debajo de sus capacidades puede neurotizarse o, como recuerda Maslow (1993), incurrir en el pecado de la acidia, que según los teólogos lo comete quien no hace con su vida aquello que sabe que podría realizar. Para Horney (1993), es claro indicador de neurosis el que un sujeto sea improductivo a pesar de poseer buena capacidad y condiciones externas favorables a su realización. Es frecuente descubrir detrás de una evasión de crecimiento personal miedo ante uno mismo y ante los demás de destacar, de alcanzar los máximos niveles de desarrollo y autorrealización. Este fenómeno se conoce como *fear of success* y al parecer, por razones de condicionamiento cultural, se da más frecuentemente en las mujeres bien dotadas que en los hombres.

Pero inquiero ¿qué sentido tiene poseer potenciales que nunca llegarán a ponerse en acción y manifestarse? Y esbozo tentativamente una respuesta: quizá sea éste el margen de evolución que aún le queda por completar al ser humano para alcanzar la plenitud. Intuyo que el hombre posee efectivamente más potencialidades y capacidades de las que llegará a actualizar incluso con la intervención favorable de su medio. Es evidente que el niño bien dotado tiene mayores probabilidades de manifestar comportamien-

tos superdotados en la edad adulta si el papel que juega el entorno es estimulante y favorecedor a la aparición de esos comportamientos no habituales. Tales comportamientos no son sólo importantes en sí, sino por las experiencias óptimas de autorrealización a las que conducen. Pero, ¿hasta dónde llegará a actualizarse?, ¿qué sentido tiene el concepto de autorrealización en un sujeto sobredotado?, ¿tiene connotaciones éticas?, ¿implica la realización de valores?

El bien dotado es posible que no llegue plenamente a transformar en acto todas sus potencialidades, aunque sí en un significativo porcentaje. Cabe señalar que no es posible llegar a ser acto puro sin poseer la potencialidad de llegar a ser algo más, ya que potencia y acto aparecen siempre concatenados en el proceso de crecimiento vitalicio del ser humano. El desarrollo global del bien dotado en sentido holístico conlleva siempre una dimensión ética.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Generalmente cuando se formula la intención de potenciar el desarrollo de los bien dotados demasiado a menudo se piensa, aunque de manera equivocada, que nos referimos tan sólo al desarrollo intelectual y de talentos específicos. Si queremos no caer en la frecuente disgregación del bien dotado al intervenir potenciando su desarrollo en un solo sentido y dejar desatendidos importantes aspectos de su personalidad, sugiero una propuesta diferente a las que normalmente se manejan: hacer que convergan las estrategias psicopedagógica y psicoterapéutica para el desarrollo no sólo de la inteligencia “racional” sino de los demás tipos de inteligencia y talentos específicos, de una estrategia que haga especial énfasis en el desarrollo de las denominadas por Gardner inteligencias intrapersonal e interpersonal.

En la definición de adulto superdotado que manejo se halla incluida esta dimensión de la inteligencia emocional

y su integración con los demás aspectos de la personalidad. Es indudable que existen puntos de coincidencia entre algunos de los objetivos de la intervención psicopedagógica y de la psicoterapéutica, como son su aspiración por llevar al sujeto hacia la consecución de elevados niveles de rendimiento, autoactualización y bienestar. Hay distintas vías para conseguir objetivos de autoconciencia, autorrealización y autotranscendencia y plenitud, aunque yo prefiero el enfoque humanista de psicoterapia por ser, en mi opinión, uno de los que más intenta aproximarse a estos fines.

Si, como enseña Marina (1993), la inteligencia es ante todo la posibilidad que tiene ésta de crearse a sí misma y este acto de creación o *autopoiesis*, según Maturana, es guiado siempre por proyectos, el proyecto o modelo de inteligencia humana que me parece más inteligente no es obviamente el de la inteligencia unilateralmente desarrollada, sino el de la persona que a lo largo del curso de la vida potencia el desarrollo de sus diferentes tipos y combinaciones de inteligencias, actualiza sus potencialidades creativas, desarrolla una personalidad integrada, ética y equilibrada, alcanza buenos niveles de autorrealización y, con la experiencia acumulada y la integración alcanzada, avanza hacia el nivel de mayor plenitud humana que conocemos: la sabiduría.

Sin embargo, este nuevo modelo de ser humano inteligente no ha logrado consolidarse como tal ni reemplazar a los otros modelos de inteligencia que están tan arraigados. Tampoco ha sido posible derivar de éste la definición de sujeto superdotado y sustituirla por la que comúnmente se maneja. Los intentos por abrirse paso de estas nuevas concepciones han sido insuficientes e infructuosos, terminando por imponerse el enfoque cognitivo. A mi juicio la explicación radica en que las investigaciones de los psicólogos cognitivos sobre los procesos superiores sobrepasan con creces las de los psicólogos humanistas que pretenden estudiar los infrecuentes niveles de evolución que pueden alcanzar las personas que logran la actualización e integración de sus potencialidades y viven autorrealizándose.

Mi preocupación va en la línea de intentar que se dé respuesta a estos interrogantes: ¿Qué podemos hacer para reemplazar estos modelos tan restrictivos de inteligencia humana? ¿Es posible que estos nuevos planteamientos holísticos acerca de la inteligencia humana algún día arraiguen en las creencias del hombre corriente y de los especialistas? ¿Cómo podríamos lograr que se estableciera como un modelo al que aspiraran los bien dotados y que incluso funcionara como una profecía que se autocumple?

En respuesta a estos interrogantes reconozco que el modelo propuesto por Renzulli sí contempla el compromiso personal y afectivo del sujeto con la tarea a la que se aboca manteniendo un esfuerzo sostenido, aguantando el cansancio y demostrando gran fuerza de voluntad para continuar en el trabajo, a pesar de que a cada momento le surgen interrupciones procedentes tanto de su interior como del exterior que pretenden apartarlo de la tarea. Es indudable que estos aspectos tienen que ver con la inteligencia emocional.

Pero, a diferencia de Renzulli, quisiera centrar mi interés en estudiar, más que comportamientos superdotados, a la persona que integra características excepcionales. No quiero perder la visión completa de la persona al centrarme demasiado en sus comportamientos, porque por ese camino se corre el riesgo de caer en el dualismo y mecanicismo que lleva a distorsionar la visión de la persona. La persona posee características intelectuales y no intelectuales. Dentro de estas últimas se contempla su temperamento, voluntad, otros rasgos de personalidad, valores y aspectos afectivos y sociales, que junto con las propiedades intelectuales y creativas resultan fundamentales en los diversos ámbitos en los que las personas interactúan con el mundo cotidiano.

Siguiendo en mi pretensión de dar respuesta a los interrogantes planteados me atrevería a esbozar un tipo de persona holísticamente bien dotada, teniendo en cuenta todas sus dimensiones como ser humano integrado que se encamina en la fase adulta hacia la consecución de su auto-

rrealización y autotrascendencia. Habría que diferenciar dos niveles: uno, constituido por aquellos que sólo buscan su autorrealización personal, como señalaba Maslow, al que denominaremos individuo personalmente desarrollado, y otro, formado por las personas que buscan no solamente su autorrealización sino también su autotrascendencia, es decir, le añaden una dimensión transpersonal.

Los psicólogos humanistas animan al individuo a descubrir valores y a verificar éstos en la propia naturaleza humana. Maslow se quejaba de que la educación no colaborase a enseñar a los niños a mirar dentro de sí, a que se autoconozcan y descubran valores. Surge aquí la paradoja, que ya había señalado Rogers, de que cuanto más nos adentramos en nuestra identidad como seres humanos específicos, más nos acercamos a la especie humana en general, es decir, autotrascendemos nuestro ego o falso yo.

Un punto de vista que va cobrando cada vez más fuerza desde las filas cognitivas es que la inteligencia no es sólo cognoscitiva sino que también es afectiva. Los sentimientos están unidos al intelecto cumpliendo la función de unificar elementos cognitivos y evaluativos y, por tanto, ayudándonos a dirigir la acción, nuestro comportamiento. En efecto, la inteligencia extrae datos y procesa información, crea nueva información y la introduce en el sistema afectivo, lo que crea nuevos sentimientos, valores y necesidades, como enseña Marina (1993).

Gardner (1995), dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, integró las inteligencias de tipo no académico, como la intrapersonal, interpersonal, espacial, musical y corporal, e incluso estuvo dudando sobre si incluir como un tipo de inteligencia a la inteligencia moral o espiritual, aunque finalmente desistió por considerar que ésta era, en realidad, una mezcla de las inteligencias intra e interpersonal que ya contemplaba su teoría, añadiéndole un componente valorativo.

Pero, en general, en las explicaciones cognitivas de la superdotación intelectual echo de menos relevantes aspectos de la personalidad que estimo deberían estar presen-

tes, como, por ejemplo, la evolución emocional y social del individuo más inteligente que la media. Por esta vía me encamino a conectar el tema de la superdotación intelectual con la sabiduría, incorporando al excepcional funcionamiento cognitivo el infrecuente elevado nivel de desarrollo afectivoaxiológico del sujeto.

LA INTERVENCIÓN

Cuando hablo de intervención no me refiero a una intervención positivista dirigida a alcanzar metas concretas, sino a facilitar al bien dotado el medio o los medios adecuados para que encuentre la oportunidad de desarrollar sus potencialidades y lograr su autorrealización. Ya veíamos cómo para Aristóteles el paso de la potencia al acto se producía en ausencia de obstáculos.

En la misma línea de lo que pensaba Aristóteles respecto al sabio, opino que la intervención con los intelectualmente bien dotados debería orientarse en dos niveles al mismo tiempo: favorecer el desarrollo de su mente e impulsar la evolución de su dimensión ética y espiritual. Por un lado, la intervención se enfocaría desde el ámbito académico a través de programas especiales de enriquecimiento y de mejoramiento cognitivo que tuvieran en cuenta las especiales características del bien dotado con un doble objetivo: que encuentre un camino hacia el despliegue de actuaciones superdotadas y que pueda desarrollar sus áreas cognitivas más débiles. Y paralelamente, por otro lado, se enfocaría la intervención hacia el crecimiento y maduración personal, lo que correspondería, según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, al desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal y, en términos de Salovey, al de la inteligencia emocional, que incluye además el área axiológica del ser humano o inteligencia moral.

Baltes y Danish (1980) distinguen tres tipos de intervención psicológica: preventiva, correctiva y enriquecedora. ¿Cuál de éstas emplearemos con los bien dotados? Soy parti-

daria de aceptar la intervención como aplicable no sólo a los niños deficientes y normales provenientes de medios desfavorecidos, sino que también sería justo aplicarla idealmente a todos los niños y, por supuesto, en particular a los bien dotados. Me parece apropiado escoger para éstos la tercera, es decir, aquella que pretende optimizar el despliegue del potencial del individuo, que si se emplea en el momento oportuno evita la intervención correctiva o preventiva.

¿Es legítimo intervenir en niños intelectualmente bien dotados para incrementar su inteligencia? La respuesta sería rotundamente afirmativa, si a la par se promueve el desarrollo de las áreas afectivoaxiológica y social de su personalidad. Me sumo a los que defienden la modificabilidad de las capacidades del ser humano, no sólo de los factores cognitivos o inteligencia computacional, sino de toda una serie de aspectos de su personalidad.

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Existen distintas formas de intervención psicopedagógica que pueden aplicarse a los bien dotados: aceleración y adelantamiento de cursos, compactación del currículo, cursos intensivos de especialización durante los períodos vacacionales, clases especiales dentro del colegio, clases extraescolares, colegios especiales, programas de enriquecimiento o diferenciación curricular dentro de la clase regular cuyo objetivo sea atender las necesidades especiales de los bien dotados.

De entre las estrategias de intervención psicopedagógicas mencionadas en España desde el desarrollo y puesta en funcionamiento de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo son posibles dos de ellas: una, la modificación del currículo para adaptarlo a las necesidades educativas de los bien dotados mediante las denominadas adaptaciones curriculares individuales, y la otra es la flexibilización del período de escolarización de estos alumnos o salto de curso.

Una de las formas de intervención más idónea con los chicos y chicas intelectualmente bien dotados es la que se lleva a cabo a través de programas de enriquecimiento. En ellos actúa la intervención psicopedagógica en una doble vertiente. Por una parte, con la finalidad de desarrollar, además de los procesos psicológicos básicos, la metacognición y la creatividad y, por otra, favorecer que el alumno avance cuanto le sea posible en campos específicos de su personal interés, como las matemáticas, ciencias, literatura, arte, historia, deportes.

Un ejemplo de este tipo de intervención la ideó el profesor Renzulli, de la Universidad de Connecticut, en los años setenta. Renzulli desarrolló el modelo triádico, que incluye tres tipos de enriquecimiento: el primero consiste en experiencias para mostrar a los alumnos temas y áreas de estudio extracurriculares; el segundo tipo se orienta al desarrollo de los procesos de pensamiento y de habilidades metacognitivas, de investigación y de comunicación de resultados; y, finalmente, el tercer tipo de enriquecimiento, que es el más avanzado, se dirige al desarrollo de investigaciones sobre problemas reales. A través de este modelo de enriquecimiento, Renzulli y colaboradores ponen a los alumnos en contacto con una variada gama de experiencias, brindándoles la ocasión de descubrir sus intereses, estimular su motivación, desarrollar su esfuerzo y capacidad de trabajo, su inteligencia y creatividad, y plasmarla en una obra concreta.

El sistema de puerta giratoria triple, como lo denominó Renzulli, es un enfoque basado en investigaciones para la identificación de alumnos bien dotados y la ideación de programas especiales que atiendan a sus particulares intereses y necesidades intelectuales y creativas. Para poner en marcha este programa, Renzulli, a finales de los setenta, se planteó cuatro objetivos generales. Primero, proporcionar varios tipos y niveles de enriquecimiento a un espectro más amplio de la población de alumnos bien dotados. Segundo, integrar el programa especial a la clase regular. Tercero, minimizar las preocupaciones acerca de elitismo y las

actitudes negativas respecto del alumno bien dotado que participa en programas especiales. Cuarto, mejorar la cantidad y calidad de enriquecimiento para todos los alumnos y promover una irradiación de excelencia en el medio escolar. Ésta consiste en que el comportamiento del alumno bien dotado ejerce un efecto favorable y contagioso sobre los demás alumnos. Actualmente se puede decir que estas metas se han ido cumpliendo satisfactoriamente.

El modelo de Renzulli pretende desarrollar comportamientos creativos excepcionales en alumnos que se hallan por encima de la media en inteligencia, creatividad, motivación y capacidad de trabajo. Las ventajas del programa son, por una parte, su flexibilidad, ya que está abierto a todos los alumnos que quieran inscribirse en él, permitiendo la participación de aquellos que estén motivados y demuestren su capacidad, lo que posibilita la inclusión de alumnos que normalmente no habrían sido seleccionados; y por otra, al estar integrado en la clase regular, los alumnos se familiarizan con estos programas y lo ven con normalidad, sirviendo a la vez como fuente de motivación para los demás alumnos de la escuela.

Otro ejemplo de modelo de intervención psicopedagógica pero en campos específicos, como las matemáticas, lo dirige Julian Stanley, profesor de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore, Maryland. Este modelo combina el aceleramiento con el enriquecimiento, dedicándose el programa a detectar a través de pruebas de aptitud a alumnos con habilidades excepcionales en matemáticas antes de cumplir los trece años, a los que se les ofrecen programas de enriquecimiento que les permitan avanzar rápidamente en matemáticas en el currículo regular para continuar con las matemáticas de cursos superiores a nivel universitario.

INTERVENCIÓN PSICOTERAPÉUTICA

Pero si, como decíamos, la meta es promover el desarrollo armónico de la personalidad de estos niños existen

caminos posibles de intervención psicoterapéutica que pueden simultanearse con los programas psicopedagógicos. Una de las vías es la psicoterapia humanista que plantea como objetivo el desarrollo del potencial humano. Elegí en mi experiencia investigadora esta línea de intervención por parecerme la que mejor se ajustaba a los fines que perseguía, sin que ello desmerezca la eficacia de otros enfoques de psicoterapia que igualmente pueden servir a estos objetivos. Este tipo de intervención suele llevarse a cabo con personas sanas, es decir, que no presentan graves problemas o trastornos en su personalidad, con vistas a ayudarlas en su trabajo de autoconocimiento o desarrollo de su inteligencia intrapersonal según la teoría de Gardner. Se pretende que la persona sea capaz de explorar, profundizar y ampliar su capacidad de darse cuenta, de ser más autoconsciente. Se promueve el descubrimiento y desarrollo de valores como la libertad, responsabilidad, autenticidad y, en general, los valores del ser o *valores B*, como los denomina Maslow. Se aspira a que la persona no se apoye neuróticamente en los otros y, en vez de desgastarse y alejarse de sí misma manipulando a los demás, crezca, se integre, desarrolle su originalidad y sus peculiaridades y pueda crear y consolidar su propio centro de gravedad o autoapoyo. Se intenta que la persona, al liberarse de los bloqueos neuróticos que impiden la buena autorregulación orgánica y el cierre adecuado de las necesidades psicofisiológicas, pueda encaminarse hacia el logro de los más elevados niveles de actualización y autorrealización. Este tipo de intervención en personas intelectualmente bien dotadas puede resultar bastante acertada, puesto que va en la misma línea de lo que pensamos acerca del desarrollo del individuo que aspira a la superdotación e, incluso, a un nivel superior: la sabiduría.

Estos niveles, al parecer, no se alcanzan por el simple desarrollo evolutivo autogenerado no consciente, sino que, muy por el contrario, se deben al trabajo consciente del individuo. El individuo logra darse cuenta de los bloqueos neuróticos que impiden su crecimiento, toma conciencia del

punto donde se halla estancado y lucha por avanzar en su camino evolutivo de forma consciente. El trayecto no se presenta nada fácil y conlleva una buena dosis de sufrimiento y de esfuerzo personal. Al mismo tiempo que el individuo se va autoconociendo, descubre o, si se le permite, inventa los valores con los que quiere construir su proyecto de vida.

Como muy bien lo expone Wilber (1991), el ser humano desintegrado y alienado puede a través de un proceso psicoterapéutico llegar a reintegrarse, unificarse y alcanzar otros niveles de conciencia en los cuales puede llegar a trascender su propio ser. Sabemos que es posible hacer reaprendizajes conscientes y modificar de alguna manera la trayectoria de experiencias y aprendizajes negativos que pueden habernos marcado durante ciertos períodos de nuestra vida. No estamos totalmente determinados y, dentro de ciertas posibilidades, contamos con un margen de actuación para cambiar y avanzar algún trecho en nuestra evolución.

Pero, tal como lo expresó Maslow, la tendencia a conseguir esos máximos niveles de desarrollo personal no tiene tanta fuerza como la orientada a satisfacer las necesidades básicas fisiológicas y psicológicas. ¿Qué es, entonces, lo que impulsa al individuo a la consecución de esos niveles máximos? Lo primero y más fundamental es el estado de insatisfacción consciente que experimenta. Surge en el momento en el que empieza a cuestionarse su estilo de vida y a sentirse cada vez más descontento. Este estado en algunas ocasiones lo lleva a solicitar ayuda psicológica o psiquiátrica. El sujeto experimenta desorientación, se angustia al no saber lo que quiere. Lo único que tiene claro es que no quiere seguir como está.

Como sabemos cuerpo y mente están inextricablemente unidos, siendo la separación o disociación de éstos siempre artificial. En su momento, Rollo May (1969) afirmó que el ego, el cuerpo y el inconsciente no podían ser autónomos, sino que existían como partes de una totalidad. En este momento del proceso de evolución consciente la per-

sona se halla identificada con su ego y con su cuerpo. Está unificada, tiene ya satisfechas sus necesidades psicofisiológicas y ha recorrido un largo camino de autoconocimiento y superación de bloqueos neuróticos. Ha logrado un buen nivel de autoactualización en su vida real y, por lo tanto, puede optar por hallar o no el sentido de su vida en ese nivel de plena salud y autorrealización.

Paradójicamente, a mayor integración de cognición, afecto y personalidad en un sujeto, se produce un mayor debilitamiento de las características centradas en sus necesidades más básicas y en su ego. Lo normal es que las personas, después de haber alcanzado esos niveles, trasciendan lo individual y conecten con aquello que va más allá de lo personal, adquiriendo así una perspectiva más universal. Están integradas y, sin embargo, dejan de estar identificadas exclusivamente con su *ego* y empiezan a desaparecer de sus preocupaciones individuales, a vivir más allá de sus necesidades egoicas y corporales, a implicarse en causas que atañen y afectan a los demás. Así alcanza el máximo desarrollo de sus potencialidades y plenitud humana que contempla, además de los aspectos biopsicosociales, la dimensión espiritual.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES (1968). *Metafísica*. Iberia, S.A.: Barcelona.
- CALERO, M.D. (1995) *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Marova: Madrid.
- CSIKSZENTMIHALYI, M (1997). *Fluir*. Kairós: Barcelona.
- DABROWSKI, K. y PIECHOWSKI, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development*, vol. 1 y 2, Oceanside: Dabor, Nueva York.
- Dossier Revista Psicodeia (1982) Los niños bien dotados.
- FREEMAN, J. (Ed.). (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana: Madrid.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós: Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós: Barcelona.

- HORNEY, K. (1993). *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*. Paidós: Barcelona. 4ª reimpresión.
- HUME FIGUEROA, M. (1989). *Seguimiento y estudio psicopedagógico de niños bien dotados. Análisis de una muestra de niños andaluces*. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Sevilla.
- HUME FIGUEROA, M. (1990). La experiencia escolar de niños bien dotados. *Cuadernos de Educación*; 199, 335-340.
- HUME FIGUEROA, M. (1991). Estudio psicopedagógico y seguimiento de una muestra de alumnos bien dotados españoles. *Revista de Tecnología Educativa*; vol. XI, 4, 273-294.
- HUME FIGUEROA, M. (1994). *Adolescentes bien dotados y niveles de neurosis*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional sobre Superdotados y Talentosos. Buenos Aires (Argentina) 5-11 de agosto.
- HUME FIGUEROA, M. (1996). *Estudio longitudinal del caso de una chica intelectualmente bien dotada*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Superdotación celebrado en Porto (Portugal).
- HUME FIGUEROA, M. (1998, b). *Hacia un enfoque holístico del intelectualmente bien dotado*. (Por publicar).
- LOGSE Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Editorial Escuela Española. 3ª ed., 1996.
- MANRIQUE, G. (1933). *La selección de los niños bien dotados*. Madrid: Aguilar.
- MASLOW, A.H. (1995). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Kairós: Barcelona. 11.ª ed.
- MASLOW, A.H. (1994). *La personalidad creadora*. Kairós: Barcelona. 5.ª ed.
- MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama: Barcelona.
- RAYO LOMBARDO, J. (1997). *Necesidades Educativas del Superdotado*. Eos: Madrid.
- RENZULLI, J.S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for development defensible programs for the gifted and talented*. Creative Learning Press: Mansfield Center, CT.
- RENZULLI, J.S. (1984). The triad/revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*; vol. 28, 4, 163-171.
- RENZULLI, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press: New York; 53-92.

- SILVERMAN, L.K. (1992). El desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital. En De Benito, Y. *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú Ediciones: Salamanca.
- STANLEY, J.C. y BENBOW, C.P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. En Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.). *Conception of giftedness*. Cambridge University Press: Cambridge, England.
- STANLEY, J.C. y BRANDT, R.S. (1981). On mathematically talented youth: A conversation with Julian Stanley. *Educational Leadership*; 39, 101-106.
- STERNBERG, R.J. (1994). *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Desclée de Brouwer: Bilbao.
- WILBER, K. (1991). *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. 4.^a ed. Kairós: Barcelona.
- ZECHOWSKI, C. (1993). *Emotional memory and creativity*. Comunicación presentada en el Tenth World Congress on Gifted and Talented Education. Toronto. Canada. (August 8 to 14).

DESARROLLO DEL TALENTO EN CUBA: INVESTIGACIÓN, INTERVENCIÓN Y LEGISLACIÓN

DORIS CASTELLANOS SIMONS
*Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
La Habana. (Cuba)*

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas de este siglo el mundo ha sido testigo del auge de investigaciones, prácticas y programas educativos destinados al desarrollo, la orientación y la estimulación de los talentosos.

El progreso de este campo especial de la investigación y la intervención no está ajeno al contexto particular de cada región y país, condicionando el desarrollo de la actividad científica y educacional. La forma en que cada sociedad ha enfrentado la problemática del talentoso, su comprensión, identificación y educación depende entonces de una compleja red de factores, donde se entremezclan los propiamente económicos con los históricos, culturales, ideológicos y políticos, entre otros.

Por otra parte, más de un autor ha señalado la ambivalente relación que una gran parte de las sociedades ha man-

tenido con los talentosos (Colangelo y Davis, 1991; Passow et al., 1993; Siegler y Kotovsky, 1986).

La atención diferenciada a estos sujetos ha sido concebida a menudo como una transgresión directa de los principios del igualitarismo y la democracia, y la relación entre equidad y excelencia como una contradicción insoluble entre dos polos mutuamente excluyentes. En general, la historia del interés científico de cada sociedad por los sujetos con potencialidades y capacidades superiores ha estado llena de altas y bajas. Quizás la preocupación actual y los esfuerzos crecientes de muchos países en este área constituyen un indicio de que nos encontramos en un momento de especial sensibilidad y activa disposición ante lo que muchos llaman la problemática socioeducativa del talentoso. Tal es el caso de Cuba.

El objetivo de este trabajo es presentar de manera sintetizada una panorámica del desarrollo de las investigaciones y prácticas dirigidas a fomentar el talento y a crear condiciones que permitan su educación en las instituciones escolares cubanas.

1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TALENTO EN CUBA: ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

El interés por el fomento de los talentos, como preocupación social y aspiración que responde a un ideal ético-humanista y a una intención educativa, ha estado presente en los clásicos del pensamiento social, pedagógico y científico cubano. La obra de Félix Varela, de José de la Luz y Caballero, de José Martí y de Enrique José Varona, entre otros, está llena de alusiones, reflexiones y sugerencias en el terreno filosófico, social y educativo, acerca del problema de las aptitudes, la inteligencia y los talentos humanos (Morales, 1992).

Sin embargo, en un plano más restringido, es necesario afirmar que la *investigación* sobre el talento ha tenido en Cuba una historia tan reciente como en muchos países sub-

desarrollados y en vías de desarrollo, aunque en el terreno social se ha visto precedida y estimulada por una praxis que ha hecho de la educación uno de los pilares básicos de su proyecto de renovación social.

Lorenzo (1995) y Lorenzo et al. (1996) refieren algunos antecedentes de estudios e investigaciones sobre los sobredotados, realizadas en las décadas del cuarenta y cincuenta en la entonces Facultad de Pedagogía de la Universidad de La Habana. Las investigaciones del Dr. Gustavo Torroella, en la Universidad de La Habana, durante los años sesenta, también versaron sobre la detección de los sobredotados y talentosos, y su atención desde la perspectiva de la clínica y de la orientación psicológica.

Pero básicamente la investigación sobre las cuestiones relativas al desempeño sobresaliente y a las personas competentes comenzó a ser abordada a partir de los estudios sobre la relación personalidad y creatividad, que se intensifican durante los años setenta y ochenta. En los trabajos de González Rey (1982; 1985; 1987; 1989) sobre las particularidades de la estructura y funcionamiento de la personalidad, el desarrollo de la esfera moral, los ideales, la autovaloración, las intenciones profesionales, se analiza la relación de estos aspectos con la capacidad intelectual y el potencial creativo de adultos y jóvenes estudiantes de la Educación Media y Superior. Las investigaciones de González (1982) sobre la personalidad de adultos creadores e innovadores en la esfera técnica, y las características de su desempeño profesional; los trabajos de Labarrere (1987, 1994) sobre la relación entre altas capacidades intelectuales y metacognición; y la obra de Mitjans (1987, 1995) y González Rey y Mitjans (1989), que postulan una concepción de la creatividad desde un enfoque personológico —sólo por mencionar algunos— constituyen claros aportes al abordaje indirecto e implícito de las cuestiones del talento por parte de los investigadores cubanos en aquellos años.

Sin embargo, han sido los últimos años de la década del ochenta, y sobre todo, los primeros años de la presen-

te, los que definen un momento crucial y especialmente significativo para los estudios del talento en Cuba.

Esta etapa ha llevado la marca de los primeros proyectos de investigación e intervención realizados con poblaciones de niños y adolescentes bajo el auspicio de instituciones estatales educacionales y científicas. Entre ellos, algunos de los más importantes han sido: el Proyecto ARGOS para el Desarrollo de la Inteligencia, la Creatividad y el Talento (Castellanos, 1992), el Proyecto PRYCREA para el Pensamiento Reflexivo y la Creatividad (González, 1995), el Proyecto Aprender a Aprender (Turner y Chávez, 1989), el Proyecto TEDI, del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. En esta época, en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona (UPEJV) se creó –con el apoyo de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNIC)– el Laboratorio de Ciencias de la Cognición centrado en la investigación sobre el diagnóstico de las competencias cognoscitivas, que dio lugar a la creación del Proyecto ARGOS y a la formación de un grupo de especialistas que trabajan desde entonces en las cuestiones concernientes a la inteligencia, la creatividad, el talento, y a sus problemáticas pedagógicas (Castellanos y Córdova, 1992; Córdova y Castellanos, 1996; Córdova y Fernández, 1992; Martínez Llanta-da, 1995).

En 1991 se desarrolló en La Habana el I Simposio Iberoamericano “Pensar y Crear: Desarrollo de la Inteligencia”, y los conocidos eventos de Pedagogía –particularmente a partir de 1990, es decir, a partir de Pedagogía 90– comenzaron a convocar a la discusión explícita de las temáticas relativas al talento, su identificación y estimulación, con un énfasis y frecuencia crecientes. En 1996 se funda con estos mismos fines en la Universidad Pedagógica E. J. Varona la Cátedra Especializada de Inteligencia, Creatividad y Talento.

La intensa inclusión de esta temática en eventos científicos de carácter psicológico y pedagógico que se celebran en Cuba es también un reflejo de una nueva etapa de sen-

sibilización con la problemática del talento a nivel científico, educativo y social. Todo esto se ha concretado en un verdadero auge de investigaciones y de las correspondientes prácticas innovadoras en esta área.

Podría entonces plantearse que el desarrollo actual de la investigación e intervención sobre el talento en Cuba ha pasado por una serie de momentos que pueden resumirse de la siguiente forma:

Diferentes etapas del desarrollo de la investigación-intervención sobre el talento en Cuba

Primera Etapa (décadas del 70 y del 80): Estudio psicológico de la creatividad y del desempeño creativo de jóvenes y adultos eminentes desde un enfoque personológico.

Segunda Etapa (segunda mitad de la década del 80): Surgimiento de los primeros proyectos de investigación y de intervención para el desarrollo de la creatividad y del talento en el contexto escolar. Inicio de los cursillos de capacitación a maestros y directivos de escuelas en estas áreas.

Tercera Etapa (inicios de los años 90): Desarrollo incipiente de investigaciones aplicadas y de programas curriculares y extracurriculares para la estimulación del talento.

Cuarta Etapa (década del 90): Auge de experiencias innovadoras en las aulas y centros educacionales e intensificación de las diferentes modalidades de capacitación a profesores en estas temáticas. Incorporación de programas dirigidos a la familia e inclusión del trabajo comunitario con estos fines.

En esta sistematización se evidencia claramente la tendencia predominante a abordar el tema de la inteligencia y del talento desde el ámbito e intereses de la práctica educativa.

La diversidad de términos empleados para designar aparentemente una misma realidad –sujeto *sobredotado*, *de alta capacidad*, *competente*, *de inteligencia superior*, *sobresaliente*, etc.– ha ido desapareciendo paulatinamente frente al uso generalizado de los términos *talentoso*, *sujeto creativo*, o

individuo con altas capacidades, que permiten eludir la fuerte connotación genética y elitista que en Cuba posee la categoría *superdotado*, recalcar su cualidad multidimensional y el condicionamiento de estos fenómenos con respecto a los factores ambientales y, en particular, educacionales.

Una gran parte de los investigadores cubanos que han incursionado explícitamente en las temáticas relativas al talento, ha trabajado con definiciones operativas que parten de la “*Concepción de los Tres Anillos*” de Renzulli (1979), destacando de una u otra manera la interacción de los conocidos grupos de rasgos o características mencionados por el autor (inteligencia y habilidades intelectuales por encima de la media, alta motivación y compromiso hacia la tarea, y creatividad) como criterio decisivo para la detección de los sujetos talentosos o potencialmente talentosos, y para la organización de programas destinados a su estimulación.

2. INTERVENCIÓN RELATIVA AL DESARROLLO DEL TALENTO EN CUBA. ASPECTOS EDUCATIVOS Y LEGISLATIVOS

En muchos sentidos puede afirmarse que, en Cuba, la práctica educativa que tiene como objeto el desarrollo de los talentos ha tenido hasta hace relativamente poco tiempo un desarrollo independiente y precoz con respecto a la investigación científica.

En los años posteriores a la llegada de la Revolución Cubana (1959) se observaron verdaderos esfuerzos por brindar una atención diferenciada a la educación de los talentos, sin que esta especial intención haya quedado explícitamente declarada en los documentos normativos del sector educacional.

La creación de centros educacionales como el Instituto Preuniversitario Especial “Raúl Cepero Bonilla”, la Escuela Nacional de Monitores de Vento, y más tarde, los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas (IPVCE), las Escuelas de Iniciación Deportiva (EIDE), las Escuelas

Vocacionales de Arte (EVA), y los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas (IPVCP), entre otros, constituye una experiencia que refleja, sobre todo, una concepción educativa basada en los principios de la revolución educacional cubana (masividad y carácter gratuito de la educación; unidad del estudio-trabajo; formación integral y atención al desarrollo moral y político-ideológico de los estudiantes), aunque se observa el énfasis particular en la formación vocacional y la orientación profesional, y por ende, indirectamente, en la formación y desarrollo de talentos. Sin embargo, está aún por estudiar en qué medida cada una de estas experiencias se ha sustentado en una concepción teórica explícita y en una investigación científica sistematizada sobre el talento y su educación.

Algunos de los obstáculos que ha tenido que enfrentar la educación de los talentosos en Cuba son los siguientes:

Los fuertes prejuicios que emanan de la idea de que toda práctica diferenciada *con los talentosos* constituye una violación de los principios de la equidad, interpretada como *igualitarismo*.

Las dificultades —en el orden material y económico, organizativo e ideológico— relacionadas con la necesidad de conciliar el principio del carácter masivo de la educación con la búsqueda de la excelencia, y la atención especial a aquellos niños, adolescentes y jóvenes que, en virtud de sus potencialidades y capacidades superiores se encuentran por encima del promedio de los alumnos que asisten a las aulas.

La falta de preparación de los docentes y de otros agentes educativos en lo relativo a la identificación y educación de los sujetos talentosos que redundan en una concepción distorsionada y muy estereotipada de estas cuestiones.

Por sólo abordar algunos ejemplos que permitan ilustrar lo planteado, la Educación Especial en Cuba —componente del Sistema Nacional de Educación que ha recibido una atención prioritaria desde los primeros años del advenimiento de la Revolución Cubana— comprende sólo a diferencia de otros países latinoamericanos como México, por ejemplo, la

educación de los niños, adolescentes y jóvenes que presentan deficiencias y/o trastornos físicos y mentales.

Por otra parte, la *atención a las diferencias individuales*, otro de los principios básicos de la práctica educativa en las aulas, se ha comprendido por parte de muchos maestros (Castellanos, 1992; 1997), hasta hace muy poco tiempo, como la ayuda a aquellos escolares que, en razón de capacidades cognoscitivas más pobres o de déficits en áreas específicas, presentan necesidades especiales vinculadas a sus dificultades para adaptarse al ritmo y a las características de las actividades escolares establecidas para una supuesta “norma” o “promedio”.

Consecuentemente, la atención a los estudiantes con capacidades superiores se ha realizado, por lo general, de una manera empírica y totalmente intuitiva, dependiendo de la motivación, iniciativas y experiencia de los maestros. Investigaciones previas realizadas por la autora con maestros de Educación Primaria (Castellanos y Vera, 1992; Castellanos, 1997) muestran que las medidas más utilizadas por ellos con los alumnos que se encontraban por encima del promedio de la clase eran, entre otras: a) proporcionarles más ejercicios de igual nivel de complejidad cuando terminaban su trabajo antes que el resto; b) proponerles ejercicios de mayor nivel de complejidad; c) apoyarse en estos estudiantes para la revisión de las tareas y ejercicios del resto del grupo, y para mantener el control y la disciplina del aula; d) utilizarlos como “monitores” o “alumnos ayudantes” que apoyan a sus compañeros menos capaces; e) promover su participación en competencias y concursos escolares, y en otros tipos de actividades extraescolares, como actividades culturales y políticas. Las opciones más frecuentes fueron la *a*, *c* y *e*.

Se comprende entonces que una de las más arduas tareas que han tenido que abordar los investigadores y educadores cubanos que trabajan actualmente en el área del desarrollo del talento es precisamente la sensibilización paulatina de todos los agentes implicados de algún modo en esto, lo cual conlleva la toma de conciencia sobre las ne-

cesidades especiales de los alumnos talentosos y con altas potencialidades, el desarrollo de actitudes de respeto y apoyo a las mismas, y la capacitación correspondiente para hacer frente de manera adecuada a estas problemáticas.

En general, la sociedad cubana y en particular los educadores, debido a los prejuicios a los que se alude anteriormente, ha sido más receptiva a una concepción interventiva que enfatice en la *educación para el talento* (que conlleva el despliegue de esfuerzos por lograr que todo estudiante pueda beneficiarse en el aula común de programas enriquecidos y flexibles que garanticen la satisfacción de sus necesidades individuales y la estimulación de su potencial), que a la idea de una *educación especial, segregada para el talentoso* (Castellanos, 1997). Sin embargo, sólo recientemente se han comenzado a gestar las condiciones para introducir los cambios que necesita la escuela, incluidos los educadores, para emprender el desarrollo del talento sobre una base científica.

A modo de resumen puede afirmarse que la intervención relativa a la educación del y para el talento en Cuba se expresa en diferentes direcciones o niveles, que se señalan a continuación.

Nivel 1: Engloba la gestión educativa de los centros e instituciones pertenecientes al Sistema Nacional de Educación, y las actividades establecidas oficialmente para fomentar el desarrollo de talentos en áreas específicas como las artes, los deportes, la ciencia y la tecnología.

En este nivel se encuentran las escuelas mencionadas anteriormente, como por ejemplo, los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas y de Ciencias Pedagógicas, las Escuelas Vocacionales de Arte y las Escuelas de Iniciación Deportiva. Se encuentran igualmente las actividades promovidas por organizaciones como el Movimiento de Pioneros Innovadores (Educación Primaria y Media), el Movimiento de Monitores y Alumnos Ayudantes (en todos los niveles de educación), los Círculos de Interés organizados por las escuelas y por la Organización Nacional de Pio-

neros, así como los Concursos de Materias (a nivel municipal, provincial y nacional) y eventualmente, la participación en Concursos Internacionales y Olimpíadas del Saber.

Nivel 2: Comprende la gestión de aquellas instituciones sociales, adscritas a cada comunidad, que promueven actividades para el desarrollo de los talentos, mayormente en la esfera artística y deportiva.

En este nivel se encuentran, por ejemplo, en cada municipio o comunidad, las conocidas “Casas de la Cultura”, los “Joven Club de Computación”, las “Casas del Joven Trovador”, “Casas del Joven Creador”, los museos de cada área (que programan actividades de este género) y las instalaciones deportivas.

Nivel 3: Incluye todas las prácticas y programas que se llevan a cabo de manera independiente por los docentes en sus aulas. Los mismos se realizan desde las diferentes disciplinas o asignaturas docentes, y comúnmente con el enfoque de la investigación y acción participativa.

El análisis de los documentos, programas y resúmenes de algunos de los eventos más significativos de carácter psicopedagógico celebrados en los dos últimos años (como Pedagogía 97, y el VI Taller Internacional “Hacia la Educación del Siglo XXI”), demuestra que una gran parte de estas prácticas están centradas explícitamente en el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes, o de procesos cognitivos de alto nivel como la resolución de problemas, el desarrollo del control metacognitivo del proceso de aprendizaje, así como en otras habilidades intelectuales de carácter más o menos general o específico. Muchos de ellos pretenden incidir, a la vez, sobre los componentes afectivos y de valor de la personalidad de los estudiantes.

Aspectos legislativos

Existen escasos documentos reguladores del trabajo docente en los diferentes niveles educativos que contengan

alusiones o indicaciones explícitas de la necesidad de una atención diferenciada en las aulas a los sujetos talentosos en virtud de su condición especial.

Las necesidades especiales de los estudiantes talentosos quedan subsumidas en la muy utilizada categoría “*atención a las diferencias individuales*”. En la Sistematización del Modelo de la Escuela Cubana (MINED, 1995), por ejemplo, se plantea la proyección de un sistema de cambios tendentes al perfeccionamiento de la institución escolar, entre los cuales se encuentra una nueva concepción curricular que consta de Programas Complementarios que deben favorecer y garantizar “*la diversidad y diferenciación en la atención a las necesidades e intereses de los alumnos en cada tipo de escuela*”¹. Sin embargo, no se regulan ni se indican las posibilidades o alternativas existentes para llevar a cabo dicha diferenciación, que queda como prerrogativa de cada centro docente, teniendo en cuenta el Proyecto Curricular General.

Sin embargo, en el subsistema de la Educación Superior sí existe una normativa para la organización del proceso docente educativo de los estudiantes llamados de *alto aprovechamiento*. Esta categoría alude a aquellos estudiantes “...*que muestren ritmos de asimilación más rápidos y aptitudes favorables para el aprendizaje de alguna o algunas de las disciplinas y en la investigación científica o el trabajo de desarrollo técnico; que se distingan por su rendimiento, creatividad e independencia en la ejecución de sus obligaciones académicas, laborales e investigadoras, y que sean capaces de asimilar tareas complementarias a su plan de estudio*”². Se recomienda elaborar planes para detectar a estos jóvenes y darles un tratamiento diferenciado, de acuerdo a sus capacidades individuales.

1. Documentos Mined. Sistematización del Modelo de la Escuela Cubana. Octubre de 1995, p. 10.

2. Reglamento de Trabajo Docente-Metodológico para la Educación Superior. Resolución 260/1991, pp. 10-12. La Habana. Ministerio de Educación.

Las posibilidades de atención diferenciada que se incluyen en la citada resolución son las siguientes:

- Incorporación de los alumnos a trabajos científicos que se lleven a cabo en sus respectivos centros.
- Realizar ajustes y modificaciones organizativas del proceso docente-educativo de manera que les quede más tiempo libre para la realización de tareas científicas e investigadoras.
- Modificaciones curriculares: adición, supresión, o sustitución de asignaturas, disciplinas, temas o tareas correspondientes al plan de estudio.
- Disfrutar de la tutoría de un profesor o investigador encargado de elaborar el plan de trabajo del alumno de acuerdo con sus posibilidades individuales.

3. ALGUNAS INVESTIGACIONES REALIZADAS

A partir de los últimos años de la década del 80, y hasta el presente, se han desarrollado una serie de investigaciones en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona, algunas de ellas en coordinación con el Proyecto ARGOS para el Desarrollo de la Inteligencia, de la Creatividad y del Talento.

Algunos de estos trabajos —en particular los desarrollados por la autora de este artículo y otros profesores que pertenecen al mismo colectivo— han estado dirigidos a la caracterización de una muestra de escolares cubanos talentosos (Castellanos y Vera, 1991), al estudio de las particularidades de la dinámica familiar de estos sujetos (Fundora, Castellanos y Grueiro, 1993), así como a la determinación del nivel de preparación de los maestros para llevar a cabo la identificación y estimulación de los alumnos talentosos en las aulas (Castellanos, 1997). En la actualidad, la autora desarrolla una investigación que tiene como objetivo explorar las interrelaciones entre el concepto de sí y el desarrollo de diferentes componentes metacognitivos en adolescentes cubanos académicamente talentosos.

Concepción del talento asumida

En las citadas investigaciones se ha concebido el talento en términos de *nivel superior de funcionamiento, que es el resultado de la integración estructural y funcional de las capacidades intelectuales generales y de capacidades específicas, con una intensa motivación del sujeto hacia una o más áreas de la actividad humana*. Esto debe conducir a una “capitalización” muy personal de los recursos cognitivos y afectivos, a la *actualización y despliegue de las potencialidades creadoras*, y a su concreción en realizaciones de alto nivel de calidad y originalidad. El talento se expresa como dialéctica entre potencialidad y desempeño actual, y las posibilidades de desarrollo y manifestación de este tipo de funcionamiento, el tránsito constante de un polo a otro, están condicionadas por variables personales, evolutivas, contextuales e histórico-culturales.

Al insistir en la calidad de *fenómeno en desarrollo* que posee el talento, se pretende otorgar un lugar privilegiado a la educación, proceso científicamente dirigido en el cual las potencialidades para los distintos tipos de talento deben emerger, actualizarse, enriquecerse y concretarse en capacidades manifiestas. Toda vez que el talento posee un carácter múltiple pudiéndose manifestar en formas, áreas y contextos muy diversos, los criterios para su identificación deben ser igualmente múltiples y contextualizados.

Como se evidencia, la concepción asumida responde también al Modelo Triádico propuesto por Renzulli (1985) que supone la presencia de tres características que deben coexistir para poder identificar a un sujeto como talentoso: a) inteligencia o capacidad intelectual alta o superior, b) creatividad y c) motivación hacia una o varias áreas de la actividad o tareas. Una importancia especial se le concede, entre las capacidades cognitivas, al desarrollo de los componentes metacognitivos que redundan en la posibilidad del sujeto de conocer, controlar y autorregular su actividad intelectual y de su aprendizaje.

Se presupone igualmente que la emergencia o manifestación de una conducta o funcionamiento talentoso requiere de una adecuada estimulación y apoyo por parte de tres de los principales fuentes que influyen en el desarrollo de los estudiantes como *entorno social*: la escuela, la familia y los pares (Mönks, 1992).

Criterios y procedimientos de identificación: Un ejemplo

La primera de las investigaciones citadas (Castellanos, 1991) tuvo como objetivo fundamental identificar y caracterizar a los sujetos talentosos dentro de una muestra de escolares cubanos de nivel primario.

Se trabajó con una muestra inicial de 132 niños, seleccionados de 4 escuelas primarias de Ciudad Escolar Libertad (La Habana), en los grados correspondientes al primer ciclo de la Enseñanza Primaria (preescolar hasta 4to grado). Para la selección de la muestra se requirió el criterio de los maestros en una entrevista donde se les pedía clasificar a sus alumnos en tres categorías de acuerdo al nivel de sus logros y desempeños y de la expresión de intensos intereses en una o varias áreas de la actividad académica. El subgrupo 1 quedó conformado por los sujetos considerados sobresalientes o aventajados de acuerdo a los criterios mencionados, el subgrupo 2, por los sujetos considerados como promedio, y el subgrupo 3, por los alumnos con bajos niveles de desempeños.

En la etapa inicial o exploratoria de trabajo, el estudio de los niños se centró solamente en el análisis de 4 variables: inteligencia evaluada a partir de un test psicométrico, desarrollo intelectual evaluado en un índice general cualitativo, potencial creativo y estilo de trabajo.

La inteligencia fue evaluada a partir de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC), la cual presentaba la ventaja de haber sido validada en varias ocasiones en poblaciones de niños cubanos, de facilitar información variada sobre la ejecución y capacidades de los niños, no solamente en lo que respecta a los aspectos propiamente

cognitivos, sino también a los metacognitivos y volitivo-motivacionales.

El desarrollo intelectual fue evaluado a partir de la observación directa de los niños en la clase y de una escala valorativa destinada a los maestros. Incluyó sólo los siguientes aspectos o dimensiones: 1) dinámica del aprendizaje: velocidad, ritmo, profundidad en la asimilación, aprovechamiento de la ayuda, etc., 2) amplitud y dominio de conocimientos, 3) pensamiento profundidad, consecutividad, capacidad de generalización-abstracción, transferencia, etc., 4) atención: concentración, distribución, volumen, 5) lenguaje: dominio del vocabulario, fluidez, expresividad. Los niños fueron evaluados en una escala de 1 a 5, siendo 1 el valor superior.

El potencial creativo fue evaluado, al igual que el aspecto anterior, sólo parcialmente, a partir de la observación y de la información aportada por el maestro. Se tuvieron en cuenta parámetros como: 1) desarrollo de procesos divergentes: flexibilidad, originalidad, fluidez, elaboración; 2) imaginación y fantasía demostrada en actividades escolares y extraescolares, 3) curiosidad, 4) cuestionamiento y problematización de la realidad, 5) contribuciones y producciones creativas.

La aplicación del WISC fue aprovechada para llevar a cabo un registro cuidadoso de aspectos cualitativos de la ejecución de los niños y, junto a una pequeña entrevista post-test, permitió la caracterización de la cuarta variable, el estilo de trabajo. Para ello se tuvieron en cuenta indicadores tales como: nivel de concentración y ritmo de trabajo, perseverancia, orientación en las condiciones de cada tarea y hacia los objetivos, susceptibilidad a la ayuda o entrenamiento cuando sea posible, control emocional y supervisión y regulación del proceso en consonancia con su marcha. En correspondencia con éstos se construyeron tres categorías (A, B, y C) para designar tres estilos diferentes de trabajo (el primero –categoría A– caracterizado por la seguridad, perseverancia, rápida y adecuada orientación en las tareas y objetivos, buen control de los recursos aten-

cionales, y en general, control del proceso de ejecución sobre la base de la supervisión (*monitoring*), la ayuda recibida y los resultados.

Se construyó una base de datos inicial que constaba de 32 variables. Se realizó la integración de la información para cada niño, quedando en una variable –Observaciones– el resumen, la valoración y sugerencias para el trabajo en cada caso. Toda la información cualitativa fue llevada a un conjunto de categorías situadas en una escala de 5 puntos con valor máximo en 1). La información fue sometida a un análisis estadístico descriptivo y se utilizaron igualmente tablas de contingencia, el coeficiente de correlación por rangos de Spearman y el de Kendall.

A nivel operativo, fueron considerados como *talentosos* aquellos estudiantes que, de manera combinada se clasificaron:

En el subgrupo 1 (niños que se distinguen por sus realizaciones y/o por sus manifestaciones de interés y compromiso afectivo en algún campo específico o en varios de ellos).

En el rango 1, 2 y 3 (muy superior, superior y normal alto), de acuerdo a sus resultados en la prueba de inteligencia.

En las categorías 1 y 2 (muy superior y superior) en relación con las variables Desarrollo Intelectual y Potencial Creativo.

En la categoría A en la variable Estilo de Trabajo.

A partir de la definición operativa utilizada, conformaron el grupo de alumnos talentosos el 24,4% de la muestra total inicial, correspondiendo al 49% de los estudiantes referidos por los maestros en el subgrupo 1.

La identificación de este grupo de estudiantes permitió su posterior caracterización con mayor profundidad, así como un estudio de algunas particularidades de la dinámica familiar de los mismos en comparación con niños reportados por los maestros como alumnos con dificultades y trastornos del aprendizaje. El seguimiento de esta muestra de talentosos durante dos cursos escolares, facilitó igualmente llegar a conclusiones acerca de la validez y confia-

bilidad de los juicios y valoraciones de los maestros como una de la principales fuentes para la detección de los niños más capaces en las aulas. Los datos recogidos acerca de los niños, (Castellanos y Vera, 1992), son congruentes con los referidos por la literatura sobre los niños talentosos y sobredotados. Sin embargo, se hizo evidente la necesidad de estudios más detallados para determinar los rasgos específicos del desempeño, la personalidad y el entorno educativo del talentoso en un contexto social particular como el de Cuba.

CONCLUSIONES

La investigación sobre el talento en Cuba, y la intervención educativa proyectada sobre esta base, han tenido un desarrollo tardío, si se compara con el de muchos países del mundo (Tannebaum, 1993), e incluso, con el de naciones latinoamericanas que –como es el caso de Brasil– han sido verdaderas abanderadas en este campo. Sin embargo, la praxis educativa cubana –aspecto prioritario en las reformas sociales realizadas en el país– ha hecho frecuentes incursiones en el área aún cuando no se haya convertido en una intención explícita la atención diferencial a los talentosos, y aun cuando apenas esta problemática se refleje en los documentos oficiales que rigen la educación en Cuba. Para promover el progreso en esta área, los tiempos futuros, deben ser pues, etapas de una comprensión y flexibilización crecientes en este sentido, de investigación e intercambio científicos, y de optimización de gestiones que faciliten el apoyo social, material y legal a esta gran empresa.

Como consideración final, se señalan algunas acciones urgentes que deben contribuir al desarrollo de la esfera de la intervención educativa en beneficio de los talentosos, lo cual constituye un reto nacional tanto como global:

- a) Sensibilizar a toda la sociedad con respecto al tema de las necesidades educativas especiales del alumno

- talentoso, y en especial, promover una toma de conciencia de los estereotipos, prejuicios y tabúes que distorsionan el principio de la equidad y de la igualdad de oportunidades para que todo estudiante pueda recibir el apoyo y estímulo necesario para el desarrollo máximo de su potencial individual.
- b) Capacitar a los agentes sociales que están involucrados de alguna manera en la educación de los talentosos: maestros y directivos, padres y familiares, incluyendo a profesionales y especialistas, como por ejemplo, los psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, entre otros.
 - c) Promover el desarrollo de investigaciones básicas y aplicadas que posibiliten la construcción paulatina de la base teórica y metodológica para la intervención. Prestar especial atención a las investigaciones relativas al diagnóstico de los talentosos y a la validación de la metodología existente para las condiciones concretas cubanas.
 - d) Prestar una especial atención a las llamadas en poblaciones en desventaja y a la consecuente problemática de los alumnos con capacidades encubiertas o talentos ocultos.
 - e) Promover y apoyar iniciativas y gestiones dirigidas a garantizar un marco legal, a la educación especial de los alumnos más capaces y talentosos.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLANOS, D. (1997). *Modelo Heurístico para la Identificación del Talento en el Contexto Escolar: Una Alternativa para el Profesor*. Tesis en opción al Título de Master en Educación. La Habana: Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- CASTELLANOS, D. (1995). *Identificación de potencialidades intelectuales: La perspectiva del profesor*. Ponencia presentada en Pedagogía'95. La Habana: Palacio de las Convenciones.
- CASTELLANOS, D.; CÓRDOVA, M.D. (1992). *Selección de Lecturas: Hacia una comprensión de la inteligencia*. La Habana: Materiales Cesofte-Varona.

- CASTELLANOS, D.; VERA, C. (1991). *Estudio de una muestra de escolares cubanos potencialmente talentosos*. Ponencia presentada al I Simposio Iberoamericano "Desarrollo de la Inteligencia" Pensar y Crear". La Habana: Palacio de las Convenciones.
- COLANGELO, N. & DAVIS, G.A. (1991). *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- CÓRDOVA, M.D. (1992). La estimulación intelectual en el currículo regular. En D. Castellanos y M. D. Córdova (Comp.), *Hacia una Comprensión de la Inteligencia*. La Habana: Materiales CESofTE-Varona.
- CÓRDOVA, M.D. (1996). *La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de La Habana: Facultad de Psicología.
- CÓRDOVA, M.D.; MITJANS, A. (1992). Estudio preliminar sobre la interrelación entre motivación, inteligencia, creatividad y personalidad. *Revista Cubana de Psicología* (4), 3, 13-26.
- FERNÁNDEZ, O.; CÓRDOVA, M.D. (1991). *Orientación intelectual y contenidos psicológicos*. Ponencia presentada al I Taller Iberoamericano "Desarrollo de la Inteligencia: Pensar y Crear". Palacio de las Convenciones. La Habana.
- FUNDORA, G.; CASTELLANOS, D.; GRUEIRO, I. (1993). *Estudio de algunas particularidades de la dinámica familiar de niños talentosos y con dificultades en el aprendizaje*. Ponencia presentada al I Taller Iberoamericano de Orientación Psicológica y Orientación Sexual. La Habana: Palacio de las Convenciones.
- GAGNÉ, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.69-87). Oxford: Pergamon Press.
- GAGNÉ, F. (1995). Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations. En M.W. Katzko & F.J. Mönks (Eds.), *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability* (pp.20-30). Assen: Van Gorcum.
- GONZÁLEZ, A. (1990). *Cómo propiciar la creatividad*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- GONZÁLEZ, A. (1995). *PRYCREA: Pensamiento reflexivo y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
- GONZÁLEZ, F. (1985). *Psicología de la Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- GONZÁLEZ REY, F.; BRATUS, B.; FEBLES, M. y otros (1982). *Algunas cuestiones teóricas y metodológica sobre el estudio de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ F.; MITJANS, A. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- HELLER, K.A. (1993). Structural Tendencies and Issues of Research on Giftedness and Talent. En K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.49-67). Oxford: Pergamon Press.
- LABARRERE, A. (1989). *Metaconocimiento y capacidad cognoscitiva*. Impresión Ligera. La Habana: UPEJV.
- LABARRERE, A. (1994). *Pensamiento. Análisis y Autorregulación en la actividad cognitiva de los alumnos*. México: Editores Angeles.
- LORENZO GARCÍA, R. (1996). *El Talento en la Escuela Primaria*. Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico E.J. Varona, Ciudad de la Habana.
- LUPART, J.L. (1992). The hidden gifted: Current state of knowledge and future research directions. En F.J. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the Future*. Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented (pp.177-190). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- MARTÍNEZ LLANTADA, M. (1994). *Enseñanza problemática y Pensamiento Creador*. Ciudad de la Habana: Publicaciones CESofTE.
- MITJANS, A. (1987). Investigaciones de la motivación hacia el estudio en estudiantes de Educación Superior: Aproximación al estudio de la esfera motivacional de la personalidad. En Colectivo de Autores, *Investigaciones de la personalidad en Cuba* (pp. 241-260). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- MITJANS, A. (1995). *Creatividad, Personalidad y Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MÖNKS, F.J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. En F.J. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the Future*. Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented (pp.191-202). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- MORALES, F. (1992). *El desarrollo de la inteligencia: Una preocupación de la Pedagogía Cubana*. Ponencia presentada al I Taller Iberoamericano "Desarrollo de la Inteligencia: Pensar y Crear". La Habana: Palacio de las Convenciones.

- PASSOW, A.H. (1993). National/State Policies Regarding Education of the Gifted. En K.A. Heller, F.J. Möns & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.29-45). Oxford: Pergamon Press.
- PASSOW, A.H.; MÖNS, F.J.; HELLER, K.A. (1993). Research and Education of the Gifted in the Year 2000 and Beyond. En K.A. Heller, F.J. Möns & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.883-889). Oxford: Pergamon Press.
- RENZULLI, J.; REISS, S.M. (1984). *The schoolwide enrichment model. A comprehensive plan for educational excellence*. Wetherfield, CT: Creative Learning Press.
- SIEGLER, R.S.; KOTOVSKY, K. (1986). Two levels of giftedness: shall ever the twain meet?. En R.J. Sternberg & J. Davison, *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- TANNEBAUM, A.J. (1991). The Social Psychology of Giftedness. En N. Colangelo y G.D. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp.27-44). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- TANNEBAUM, A.J. (1993). History of Giftedness and Gifted Education in World Perspective. En K.A. Heller, F.J. Möns y A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.3-27). Oxford: Pergamon Press.
- TORRES, O. (1996). *Estrategia pedagógica para el desarrollo del alumno talentoso*. Tesis en opción al Título de Master en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico E.J. Varona, Ciudad de la Habana.

ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS E IDEAS PARCIALES
SOBRE LA INTELIGENCIA.
CAMBIO DE ACTITUDES EN LA FAMILIA Y EN LOS PROFESIONA-
LES DE LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL SUPERDOTADO

MERCÈ MARTÍNEZ I TORRES
Universidad de Barcelona

INTELIGENCIA

Muchos autores han intentado rastrear el concepto de inteligencia y su evolución en estos últimos 100 años. Algunos han ido algo más allá, incorporando los modelos pre-científicos, los preconceptos anteriores o simultáneos a la constitución de la psicología como ciencia. Particularmente críticas e interesantes, en este sentido, son las revisiones de Sternberg (Sternberg y Detterman, 1986; Sternberg, 1997) y Gardner (1995) por sus implicaciones prácticas en los modelos educativos y en la evaluación de las capacidades intelectuales. Esta breve exposición no pretende emular tales revisiones, sino plantear en qué momento del debate sobre la inteligencia estamos ahora, como científicos y profesionales de la psicología.

En 1986, se celebró un simposium organizado por R. Sternberg y D. Detterman con la finalidad de definir la inteligencia desde enfoques actuales. La invitación se realizó desde la revista *Intelligence*. Estas definiciones fueron comparadas con las de un Simposium anterior organizado por *The Journal of Educational Psychology* en 1921. Una de las conclusiones a la que llegaron los expertos reunidos en 1986 (Sternberg y Detterman, 1986) fue que a pesar de una cierta convergencia sobre algunos de los componentes de la inteligencia (incluso entre los trabajos de 1921 y 1986) y del avance en la conceptualización del constructo —definiciones más elaboradas, más detalles sobre lo que es y lo que no es la inteligencia— desde el simposium anterior existe todavía un desacuerdo en aceptar una única definición sobre inteligencia. Quizás porque tal como afirma Detterman “un concepto tan complejo como el de inteligencia no puede ser agotado en una única definición sin caer en una simplificación excesiva” (Detterman, 1988 pp.196).

A diferencia del simposium de 1921, en el cual una de las mayores preocupaciones era la medición de la inteligencia a través de tests estandarizados que pudiesen predecir tanto las diferencias individuales como el éxito-fracaso escolar, los intereses actuales se centran en el esfuerzo teórico por definir el funcionamiento cognoscitivo inteligente y cómo este tipo de funcionamiento se concreta en distintas tareas, se desarrolla con la edad, se puede modificar mediante entrenamiento, o permite al ser inteligente interactuar adecuadamente en función de su entorno socio-cultural.

Todos los esfuerzos hechos por la psicología para definir la inteligencia no parecen tener un correlato similar en el campo de la superdotación, exceptuando honrosas excepciones. Quizás ello se ha debido al papel preponderante —aún ahora— de definir la excepcionalidad intelectual a partir de los instrumentos de medida, es decir, escogiendo los modelos psicométricos y su evolución (Genovard y Castelló, 1990; Castelló, 1992). En este campo de la psicología diferencial se pasó de una concepción monolítica de la in-

teligencia, aunque aún hay controversias al respecto, a modelos factoriales que subdividían la inteligencia en diferentes factores o subhabilidades; y finalmente, se desarrollaron modelos jerárquicos, en los cuales los factores generales o primarios se sitúan en un nivel superior o de control, mientras que los específicos o secundarios están situados en un nivel inferior.

De todas formas, este paso de modelos de inteligencia de factor único (factor G) a modelos multifactoriales llevó a destruir el concepto –hasta entonces también monolítico– de la superdotación, ya que considerar la inteligencia como un conjunto de factores implica niveles de competencia diferentes en cada factor y por tanto configuraciones distintas de inteligencia superior. La aceptación de la diversidad de perfiles de superdotado y de talentoso llevó a distintos intentos de clasificación. Por ejemplo, la adoptada por la Oficina de Educación de EE.UU. en 1972 en el acta de Marland es consecuente con esta visión (Alvino, y col., 1982): “una actuación demostrada y/o una habilidad potencial en cualquiera de las siguientes áreas, en una de ellas o combinadas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo, habilidades sociales y liderazgo, artes visuales o representativas, y habilidad psicomotriz”.

Pero a pesar de este importante paso, parece obviarse qué medimos y por qué la evaluación del individuo sigue limitándose en muchos casos a su puntuación de C.I., sin valorarse cómo confluyen los diferentes factores en un perfil único de inteligencia. Se obvian asimismo, bajo el sesgo de la objetividad psicométrica, los componentes socioculturales y la carga de conocimientos académicos que saturan la mayoría de los tests. Mucho más críticas son las opiniones de Sternberg (1997) y Gardner (1995) respecto de la utilización de los tests clásicos de inteligencia o los intentos –relativamente recientes– de medidas claramente reduccionistas como el tiempo de reacción o la actividad eléctrica cerebral. Coincidimos con estos autores en los siguientes aspectos: escasa validez ecológica de los tests de inteli-

gencia, saturación de inteligencia lógico-matemática y verbal en detrimento de “otras inteligencias” o talentos, escasa fiabilidad de los tests sobre creatividad, reduccionismo en la utilización de los resultados (se utilizan para clasificar no para comprender), peligro de limitar toda la evaluación a resultados de tests, peligro de limitar la toma de decisiones educativas en función de puntuaciones en tests de inteligencia o análogos.

No queremos negar la utilidad de los instrumentos de medida, ni su considerable precisión y fiabilidad; más bien, intentamos ponderar su valor si no se hace una buena interpretación y un uso adecuado del instrumento utilizado, para lo cual es necesario saber el significado y correlato conductual de los constructos que configuran su base teórica –qué medimos–, el modelo matemático de base –en relación a qué se establece la medida– y sus limitaciones o sesgos –valor predictivo–.

Quizás uno de los modelos más interesantes propuesto desde la psicología diferencial es el de Guilford (1967). Este autor propone un modelo “a priori” de la inteligencia, en el cual los factores están definidos por unos principios generales de funcionamiento intelectual y cognitivo: contenido (figurativo, simbólico, semántico y conductual), operaciones (evaluación, producción convergente, producción divergente, memoria y cognición) y productos (unidades, clases, relaciones, transformaciones e implicaciones). La estructura propuesta por Guilford aunque no ha podido ser demostrada en su totalidad a nivel experimental es compatible con muchas de las ideas actuales sobre el funcionamiento cognoscitivo aportadas por la psicología cognitiva del procesamiento de la información. Por otro lado, tal como afirma Passow (1994) la inclusión por parte de Guilford de la producción divergente supuso la introducción de la creatividad como cualidad de la inteligencia, aspecto no considerado previamente como componente de ésta. Aunque sigue abierto el debate respecto de si la creatividad es un componente de la inteligencia o una cualidad diferente.

Uno de los supuestos básicos de la ciencia cognitiva (Gardner, 1988; Johnson-Laird, 1990) es postular un nivel representacional “el hombre de ciencia que opera a este nivel comercia con entidades representacionales como símbolos, reglas o imágenes y explora en qué forma estas entidades representacionales se amalgaman, transforman o contrastan entre sí”, por tanto, uno de los retos para explicar la conducta inteligente es delimitar con qué tipo de representaciones opera, qué tipo de operaciones se realizan y cómo se organizan entre sí.

La psicología cognitiva ha proporcionado un marco teórico fértil para el desarrollo de modelos sobre la inteligencia humana tal como expone Castelló (1994). Las influencias desde el campo del Procesamiento de la Información (P.I.) y desde la Inteligencia Artificial (I.A.), más concretamente la analogía entre el funcionamiento del ordenador y la mente humana, permite modelizar ésta última al considerar tanto las “capacidades” del sistema, como las operaciones y el proceso que permite explicar el comportamiento del sistema. Este modelo tiene un gran valor desde el punto de vista conceptual ya que permite definir la inteligencia como la capacidad de procesar y manipular información. Consecuentemente, la investigación tanto experimental como aplicada en campos tales como manipulación interna de la información, razonamiento y solución de problemas, memoria, procesos de atención y percepción; y, gestión y control del pensamiento y la conducta; puede proporcionarnos elementos de valoración de las capacidades superiores con fundamentos teóricos mucho más explicativos de la inteligencia humana. Por el momento, la investigación de la psicología cognitiva ya se ha concretado en modelos mentales o modelos teóricos generales explicativos del funcionamiento cognitivo. Como ha señalado De Vega (1984, p.23) “Nunca se había dispuesto de tal cantidad de datos relevantes sobre los procesos mentales ni se había progresado tanto en la comprensión teórica, como en los últimos 30 años de desarrollo de la psicología cognitiva”. Desgraciadamente, son escasos los trabajos sobre superdotados que se apoyan en este marco teóri-

co y tal como decíamos el concepto de inteligencia en este campo sigue anclado en las concepciones psicométricas, con escasas aportaciones de la psicología evolutiva. La aplicación de la teoría de Gardner (1983) sobre las “inteligencias múltiples” o la “teoría triárquica de la inteligencia” de Sternberg (1988) serían los dos únicos intentos compatibles con los postulados de la ciencia cognitiva.

Este planteamiento inicial podría llevarnos muy lejos si intentásemos explicar detalladamente los avances en el descubrimiento de cómo el ser humano “procesa información” pero nos detendremos en algunos conceptos básicos que marcan, desde nuestro punto de vista, un cambio cualitativo respecto de la conceptualización sobre la inteligencia: capacidades, estrategias, habilidades y procesos versus productos.

Hay muchas clasificaciones de capacidades, por ejemplo Nickerson et al. (1987) proponen las siguientes como prueba de inteligencia: clasificar patrones, aprender (modificaciones adaptativas de la conducta), razonamiento deductivo, razonamiento inductivo (generalización), desarrollar y utilizar modelos conceptuales, entender (*insight*). Las capacidades –innatas– explicarían las diferencias individuales que podemos constatar entre individuos. De todos modos, estas capacidades requieren tiempo (desarrollo) para actualizarse y el medio puede jugar un papel importante en el modo en cómo pueden desarrollarse estas capacidades cognitivas. Las *estrategias*, aunque no hay un acuerdo en los términos usados, son de algún modo la actualización de las capacidades. Por ejemplo, la capacidad para hacer deducciones se actualiza en una estrategia, el proceso de deducción que a su vez puede reunir varias *habilidades*: comparación, selección de información, inferencia lógica, recuperación de análogos y otras. Las *estrategias* además pueden tener un componente de control o metacognitivo. Cuando el proceso de deducción se aplica a una tarea concreta puede valorarse su ejecución (*el producto* de la deducción) o bien la conducta manifiesta. Esta diferenciación tiene graves consecuencias en el campo aplicado, especial-

mente en el ámbito del entrenamiento de las capacidades cognitivas. No podemos entrenar capacidades sino estrategias y habilidades, es decir, enseñamos a gestionar mejor nuestro aparato cognitivo. Lo dotamos de un sistema de control que permite hacer conscientes muchas operaciones que en realidad se hacen de forma automática y no consciente, enseñamos a manejar mejor los sistemas de símbolos con los cuales codificamos la información pero no podemos ir más allá de las capacidades del sujeto. En otras palabras, la inteligencia y el talento son siempre el producto de la interacción entre las tendencias biológicas y las oportunidades de aprendizaje que existen en una cultura (Kornhaber, Krechevsky y Gardner, 1990).

Siendo consecuentes con estas teorías, ¿qué evaluar en un superdotado? El cociente intelectual, la medida tradicional, sirve para poco más que para etiquetar al sujeto en función de un número limitado de competencias intelectuales, en un momento dado de su desarrollo. Evaluamos su nivel efectivo un día determinado, en unas condiciones determinadas y en uno o varios campos específicos. Indudablemente es un dato que ayuda a configurar el perfil del sujeto, pero un dato limitado. Aún ciñéndonos al campo intelectual: ¿Cómo aplica sus capacidades a distintos dominios?, ¿cuál es su potencial de aprendizaje?, ¿cuánta ayuda precisa para aprender?, ¿qué estrategias de aprendizaje domina?, ¿qué capacidad de transferencia de un dominio a otro tiene ante problemas análogos con distinto material?, ¿qué tareas o dominios específicos le estimulan más?, ¿cuáles menos?, ¿por qué?, ¿propone soluciones: novedosas y posibles, novedosas pero incorrectas, convencionales?, ¿qué tipo de instrumentos simbólicos utiliza mejor o peor, los símbolos verbales, los matemáticos, los espaciales, los figurativos, los manipulativos?, etcétera. Preguntas similares deberíamos hacernos respecto de su personalidad y autoconcepto, y a su entorno familiar, escolar y social. Lo que queremos decir es que de alguna forma la capacidad de formularnos preguntas pertinentes en relación al objetivo de la intervención determinará qué evaluamos del sujeto y cómo lo evaluamos.

Desde las tendencias actuales de la psicología, hemos presentado en primer lugar la mente como un sistema de cómputo, es decir tal como la puede analizar el psicólogo cognitivo, pero hay otro campo que despierta nuestro interés muy relacionado con las últimas tendencias de la psicología evolutiva. Nos referiremos a dos de estas tendencias: las "teorías de la mente" y el "interaccionismo simbólico". Queremos destacar, en este sentido, dos aspectos que sin duda median en el comportamiento inteligente: por un lado, el lenguaje y la comunicación como uno de los sistemas de símbolos más complejos que utiliza el ser humano para regular sus funciones cognitivas (Vygotski, 1977 y 1979; Bruner y Haste, 1990; Werstch, 1991): y, por otro lado, la capacidad para percibir y representar lo que los demás creen, piensan, desean, un sistema con el que entendernos a nosotros mismos y entender a los demás (Rivière, 1991; Rivière, 1993). Ambos mecanismos dotan al ser humano para la consecución de una conducta inteligente, especialmente, en relación a los otros (transmisión y recepción de ideas, conocimientos, intenciones) y al medio (adaptación a las normas sociales y culturales). Nuestra mente de "psicólogos naturales" (Rivière, 1991) es la que nos permite identificar en los otros y en nosotros mismos estados de ánimo, pensamientos, deseos, intenciones, recuerdos. Actualizar esta competencia que va haciendo al ser humano cada vez más hábil para inferir en los otros y en él mismo aquello que le dota esencialmente como ser humano, sólo es posible en la interacción con los otros dentro de un marco socio-histórico-cultural determinado.

¿Cómo se desarrollan estos elementos mediadores?, ¿qué relación guardan con la inteligencia o con la utilización eficaz de los recursos cognoscitivos?, ¿cómo median en el autoconcepto y en las relaciones con los otros y el medio?, ¿cómo focalizar estas cuestiones en el estudio de la superdotación?

Estas dos concepciones sobre la mente humana: una, centrada en la mente como un sistema de cómputo; la otra, como un artefacto natural para la interacción. No son con-

cepciones cerradas sino dos “voces de la mente” que podrían entrar en diálogo y tal vez ayudarnos a definir ese constructo tan complejo: “la inteligencia”. Es un nuevo reto que nos aguarda como investigadores.

MITOS Y REALIDADES SOBRE LA EXCEPCIONALIDAD INTELECTUAL

Ante el tema de la superdotación encontramos, a menudo, posturas radicalizadas que muestran tanto el desconocimiento como el temor social a aceptar las diferencias. De hecho, la dificultad para tolerar las diferencias sean éstas reales o inducidas provoca ansiedad y ésta facilita el anclaje en estereotipos. En este caso la necesidad de categorizar una conducta que sobresale de la norma puede llevar a juicios precipitados carentes de premisas sólidas: prejuicios. Uno de los factores que influyen notablemente en la formación de estereotipos sociales es la información inadecuada que llega principalmente a través de los medios de comunicación. Estos pueden llegar a constituir un determinante esencial de las actitudes de la familia y del profesional de la educación ya que refuerzan las actitudes y los prejuicios débiles, sobre todo si no disponen de otras fuentes de información para contrastar y conformar una actitud diferente (Six, 1985). Este prejuicio se convierte en estereotipo en el momento en que se ve mínimamente confirmado y arraiga como una pauta rígida que puede explicar todo lo que un individuo es, siente y hace. Aunque la realidad es que cada niño excepcionalmente dotado tiene un perfil distinto, de hecho nos encontramos con la misma diversidad que podríamos encontrar ante una persona clasificada como “normal”.

Por otro lado, han sido y son frecuentes los abordajes –supuestamente científicos– que plantean la excepcionalidad intelectual desde una perspectiva “casi mágica”: los dones, las virtudes, incluso la propia creatividad entendida como un rasgo de personalidad han sido términos influidos por esta semántica de algo especial, insondable y má-

gico que facilita los rendimientos excepcionales. Pensamos que no es así (Castelló y Martínez, 1998). También desde el abordaje fenomenológico se ha puesto cierto componente mágico en esta temática: si lo dicen los tests es “la verdad”, confundiendo el instrumento de medida con aquello que pretendemos medir. Esta explicación, como se ha expuesto, también es limitada ya que disponemos de marcos de referencia mucho más amplios sobre el funcionamiento cognitivo.

Tal vez, puede sorprender un apartado que revisa aquello que critica, es decir, los juicios parciales o previos (prejuicios) o las ideas preconcebidas y ancladas en nuestro marco sociocultural (estereotipos) sobre la excepcionalidad intelectual. Pero, como se ha dicho anteriormente, incluso en el ámbito profesional conviven los modelos cognitivistas actuales con los modelos psicométricos de los años 20 (Castelló, 1994; Castelló y Martínez, 1996). Esto, conjuntamente con campañas alarmistas en los medios de comunicación, en algunos casos con claros intereses económicos, ha llevado a la consolidación de “mitos” o estereotipos que poco tienen que ver con el conjunto de sujetos excepcionales (Martínez y Castiglione, 1995; 1996a). Algunas “justificaciones” de estas ideas presentan tras un análisis minucioso, al menos dos errores de base: indeterminación en la identificación del tipo de excepcionalidad (todos son superdotados) y muestras con un claro sesgo, ya sea por la selección de las mismas, ya por el ámbito restringido donde se lleva a cabo el estudio.

Intentaremos mostrar –agrupando las ideas más frecuentes en categorías– cómo en la mayoría de los casos en una misma categoría se dan ideas totalmente opuestas; bien porque responden a casos individuales a partir de los cuales se ha generalizado, o bien porque corresponden a algunas categorías de excepcionalidad o talento. En ningún caso son útiles para la totalidad de sujetos excepcionalmente dotados.

Competencia escolar.

- Alto rendimiento académico
- Fracaso escolar
- Igual rendimiento en todas las materias
- Sólo rinde en aquello que le gusta (es vago y caprichoso)
- Motivación intrínseca para el aprendizaje
- Desmotivación o aburrimiento crónico

Aclarando ideas

Sólo podemos esperar un alto rendimiento académico en alumnos que poseen un perfil de talento académico o en alumnos precoces en sus primeros años de desarrollo cognoscitivo. Son asimismo este tipo de alumnos los que pueden desmotivarse y, por tanto, presentar una bajada en su rendimiento académico. Se aburren porque sus conocimientos y ritmo de aprendizaje más rápido les hacen estar más avanzados a nivel curricular que sus compañeros de curso. La desmotivación, la falta de hábitos de estudio o en el caso de los alumnos precoces la igualación de competencias intelectuales a sus compañeros pueden conducir no sólo al descenso del rendimiento académico sino al fracaso escolar.

Los alumnos superdotados no necesariamente tienen que obtener notas excepcionales (de hecho no es lo más frecuente), ni exactamente el mismo rendimiento en todas las materias ya que pueden estar más motivados hacia algún campo específico. Pero no suelen presentar problemas escolares, ni de bajo rendimiento, ni de desmotivación. Se adaptan bien al medio y buscan el estímulo intelectual fuera del aula, si la escuela no satisface sus necesidades de aprendizaje.

Asimismo, los diferentes tipos de talento presentarán rendimientos desiguales en función de las áreas que dominan (alto rendimiento) y las que no dominan (rendimiento discreto o bajo).

Uno de los tipos de talento que puede presentar más problemas en la adquisición de aprendizajes desde el pun-

to de vista formal y, por tanto, fracaso escolar es el talento creativo, ya que el modo en que procesa la información o las conclusiones a las que puede llegar (productos) no son excesivamente adaptativos al modelo escolar occidental que prioriza el razonamiento lógico y la memorización a la innovación.

Competencia social y características emocionales:

- Alta capacidad de liderazgo, buena adaptación social
- Incapacidad de relacionarse con sus pares de edad
- Problemas de comunicación y sociabilidad
- Problemas en las relaciones entre profesor y alumno
- Sólo se relaciona con personas de más edad
- Solitario, introvertido, extraño
- Problemas emocionales y de adaptación: son hipersensibles
- Más incidencia que en los grupos normativos de patologías mentales

Aclarando ideas

Como se ha señalado anteriormente, podemos encontrar en las áreas de personalidad y sociabilidad tanta variación en los alumnos excepcionales como en el resto de la población. Además de las características propias del tipo de excepcionalidad, muchos factores tanto internos (estructura de la personalidad) como externos (influencias del medio familiar, escolar y social) pueden incidir en la forma como manifiestan sus emociones o se relacionan con los demás. De cualquier modo, los estudios que correlacionan inteligencia con personalidad o ciertas patologías mentales no han obtenido evidencias ciertas de este tipo de relaciones. De todos modos, aunque no podemos generalizar para todo el grupo de sujetos excepcionales características emocionales y sociales, sí que podemos matizar alguna de las afirmaciones presentadas en función del tipo de excepcionalidad intelectual.

Superdotados, talentos verbales, talentos artísticos, talentos creativos y talentos sociales no suelen presentar exce-

sivos problemas de relación con sus compañeros. Los talentos sociales son aquellos que por sus características pueden llegar a ser “líderes” del grupo: y, en alguna ocasión, ya que sus recursos lo permiten, también los superdotados pueden liderar al grupo en alguna tarea concreta pero no es corriente que les interese hacerlo.

Los talentos lógicos, académicos, matemáticos y los niños precoces son los que pueden presentar más problemas de comunicación e interacción con los demás. En algunos casos por el tipo de razonamiento poco flexible y, por tanto, poco adaptativo para las situaciones sociales; por su vocabulario, excesivamente técnico y elaborado, por tanto poco útil a nivel comunicativo: o bien, por sus intereses, excesivamente alejados o poco corrientes entre sus compañeros (Martínez, 1993; 1995). En el caso de los talentos académicos y de los alumnos precoces, la valoración excesiva por parte del adulto de sus resultados académicos o su precocidad puede conducirlos a una excesiva estima de sí mismos; autovaloración que puede hacerlos engreídos e intransigentes con los demás. Asimismo, en el caso de los niños precoces la autoestima puede caer drásticamente al final de su maduración intelectual, provocando en este caso un conflicto interno en el que será necesario intervenir.

Por último, los sujetos excepcionales que en algunas ocasiones pueden presentar comportamientos atípicos que los oponen a los adultos son aquellos que en su perfil presentan un alto nivel de creatividad, ya que su originalidad a menudo no es comprendida ni aceptada socialmente.

Intervención

- No hace falta ninguna intervención ya que son muy inteligentes
- Situarlos con sus pares de edad mental es suficiente
- Hay que exigirles más rendimiento en todas las áreas del curriculum
- Hay que frenarlos para que sean igual que los demás y no tengan problemas

- No hay que forzarlos en nada, han de tener tiempo para desarrollar sus inquietudes
- Lo mejor es hacer escuelas de superdotados, así no tendrán problemas de adaptación o autoestima
- Todos los niños superdotados necesitan algún tipo de apoyo psicológico y pedagógico
- Hay que sobreestimularlo para que no pierda sus capacidades

Aclarando ideas

Aunque no iniciaremos aquí un capítulo sobre intervención educativa, pensamos que vale la pena comentar las implicaciones de las ideas mencionadas más arriba. Los polos extremos se sitúan entre “no hace falta ninguna intervención”, es decir, si son más inteligentes y tienen más recursos no necesitan ningún soporte; y, en el otro extremo, la vertiente que problematiza casi como un estigma la excepcionalidad como si fuera más una patología que una característica del desarrollo intelectual del alumno. Ambos extremos son poco aceptables y peligrosos. En el primero, se limita un derecho básico del alumno: desarrollarse en función de sus características y necesidades educativas, es decir, tener una educación que maximice sus recursos intelectuales y humanos. La segunda postura, porque crea una angustia innecesaria en padres, educadores y en el propio niño, ya que acaban pensando que el hecho diferencial “ser diferente” es un problema que debe solucionarse por vías terapéuticas y extraescolares; y, no como sería más lógico, a través de la adaptación curricular.

Por otro lado, la elección del tipo de intervención educativa (aceleración, agrupamiento, enriquecimiento, etcétera) dependerá de las características del niño (tipo de excepcionalidad intelectual, madurez emocional, adaptación social, etcétera).

En ningún caso frenar o sobreestimular son soluciones válidas de intervención. Ni tampoco priorizar el desarrollo intelectual sobre el emocional, social o físico; aspecto que debe quedar claro tanto a la familia como al educador.

Generales

- No hay superdotados, hay niños sobreestimulados
- Pueden hacerse genios, sólo hace falta entrenarlos
- La inteligencia es un don (un hecho al azar, una gracia divina)
- La inteligencia es hereditaria (de tal palo tal astilla)
- Claramente la inteligencia depende de la raza, el sexo, la clase social, etc.
- Es fácil detectar superdotados (ya se les nota desde pequeños)
- Patosos, débiles y enfermizos, poco hábil en actividades deportivas
- Etcétera.

Aclarando ideas

Poco hace falta para aclarar estos conceptos, la ambigüedad y la confusión se ponen de manifiesto en las contradicciones que se plantean. En algunos casos se niega completamente el importante componente genético que configura la dotación intelectual y se prioriza el aprendizaje. En otros se muestra un claro desconocimiento de la naturaleza de este componente genético o de las teorías actuales sobre el procesamiento de la información. En estas, tal como se ha señalado, se establece claramente la diferencia entre dos tipos de operaciones: microprocesos (capacidades) y macroprocesos (habilidades y estrategias). Los primeros, desde un punto de vista funcional, son operaciones cognitivas elementales, mientras que los segundos agrupan microprocesos conformando operaciones complejas. Los microprocesos dependen claramente de la herencia genética, mientras que los macroprocesos están fuertemente influenciados por la interacción con el medio (Castelló, 1988; Castelló i de Batlle, 1997).

También se generalizan los resultados obtenidos por algunos estudios psicométricos, sin valorar el sesgo de las muestras, los componentes culturales que saturan los ítems del test empleado. Aunque, no podemos negar que por

causas biológicas y culturales, mujeres y hombres, presentan algunas diferencias en determinadas escalas de razonamiento, pero globalmente no debería haber diferencias respecto de la proporción teórica de alumnos excepcionales (chicos y chicas) que podríamos identificar. Muchas veces, las desproporciones observadas dependen más de las medidas y de las formas de identificación que de la realidad. Lo mismo podríamos argumentar de variables como la raza o la clase social, aunque estos factores pueden en algunos casos ser un serio handicap para el desarrollo de las habilidades cognitivas (macroprocesos). De hecho, el siguiente argumento refuerza esta última afirmación: la excepcionalidad intelectual “no es fácil” de identificar. Ni padres, ni maestros suelen ser buenos identificadores de superdotados. Es más fácil identificar niños precoces, diferenciándolos de niños “entrenados”, o talentos académicos por sus conductas y alto rendimiento académico; en el resto de casos de excepcionalidad hace falta una evaluación precisa de las capacidades intelectuales para determinar el perfil del alumno.

Finalmente, el aspecto físico no correlaciona con las capacidades intelectuales; aunque en muchos casos la motivación hacia actividades físicas y deportivas deberá ser estimulada para que el alumno consiga un desarrollo armónico. Asimismo, los talentos deportivos se caracterizan por su excepcionalidad o dominio de actividades físicas (danza, deportes, etc.).

El etcétera del final implica que el listado no es exhaustivo, el lector probablemente podrá añadir nuevas ideas parciales o erróneas que deberán valorarse en el momento de hacer una “devolución” como conceptos a modificar en los medios familiar y escolar.

Cambio de actitudes

Buena parte del trabajo que hemos realizado en Barcelona ha tenido como finalidad promover en las instituciones, en las familias, en los medios de comunicación y en los profesionales de la intervención psicoeducativa un cam-

bio de actitudes respecto de la superdotación. No es una tarea fácil en ninguno de estos ámbitos aunque los motivos son bien diferentes.

En las instituciones porque la política educativa está definida *a priori* y sólo se puede modificar la actitud en la medida en que las nuevas ideas que introducimos son coherentes con esta política. En este momento, un buen conocimiento de la LOGSE y su aplicación concreta en Cataluña ha favorecido el intercambio con el Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Este intercambio se ha concretado en el encargo de un documento marco sobre la "Identificación e Intervención Educativa del Alumnado Excepcionalmente Dotado" (Castelló y Martínez, 1998).

En los medios de comunicación, porque la realidad vende menos o tiene menos audiencia que el estereotipo, hemos mantenido una política firme respecto de nuestras intervenciones, tanto como profesionales como representando a la asociación de padres de niños superdotados Agrupans. Esta política se puede concretar en tres puntos: desmitificar creencias erróneas o sesgadas, ofrecer información clara sobre la superdotación, adaptada a la audiencia y al medio, y protegiendo a los socios de Agrupans (padres e hijos). En este último aspecto, nos hemos negado a que los niños participen en programas de radio y televisión, protegiendo su intimidad y evitando que sean mostrados como "monstruos de feria".

Respecto de las familias, aunque hablaremos algo más sobre ello, la dificultad radica en que el estereotipo sirve a menudo como defensa de algo que no se quiere aceptar. Dicho de otro modo, el estereotipo con el que llegan los padres les sirve de justificación y encubre en muchos casos problemas que de no ser su hijo superdotado se verían de otro modo. Llevan en algunos casos a posturas que van desde aquéllas en que la intervención no parece necesaria porque "son así, un don del cielo", "tienen altas capacidades, luego pueden conseguir lo que quieran" hasta aquéllas otras en que la intervención no parece posible "están abocados al fracaso", "no podemos hacer nada", que

dificultan nuestro trabajo. Ambos extremos suelen colocar el problema totalmente fuera del alumno y de la familia. El conflicto está en la escuela que no tiene respuesta educativa, las instituciones que no tienen recursos, la sociedad y los compañeros que los maltratan. Tratamos de ver qué concepto tienen los padres de su hijo superdotado, qué características han sido tomadas o relacionadas a partir de informaciones sobre la superdotación, más o menos distorsionadas o realistas, para luego interesarnos por la utilización que la familia hace del estereotipo seleccionado para aplicarlo al niño. Nos preguntamos de qué le “sirve” a la familia: como forma de aproximación a algo desconocido para ellos, como sobrevaloración de unos aspectos del niño ante otros, como manera de exigir al niño, etc.. Todas son fórmulas para modular, disminuir o controlar la ansiedad que provocan en los padres las diferentes conductas que puede manifestar un niño superdotado, en especial si existe algún conflicto asociado a esta característica, aunque también nos hemos encontrado una dinámica similar en familias de niños que no resultaron ser superdotados, aunque los padres, por una razón u otra, lo desearan (Martínez y Castiglione, 1996b).

Finalmente, respecto de los profesionales hemos encontrado posturas diversas, pero sobre todo desconocimiento y pocos deseos de conocer. Esa es la principal actitud a modificar. Nuestra experiencia como formadores de profesionales que luego intervendrán en la atención a niños con capacidades superiores nos muestra que sus demandas están mucho más focalizadas en técnicas que en información. Es decir, instrumentos para medir y recetas para intervenir más que instrumentos conceptuales para comprender y actuar consecuentemente. Estos instrumentos conceptuales deberían centrarse a nuestro entender no sólo en el campo concreto que nos ocupa, la superdotación y el talento, sino también en la consideración de los aspectos evolutivos y sociales que interactúan con las capacidades individuales y, necesariamente, profundizar en los conceptos de base: inteligencia, creatividad, etcétera y los modelos teó-

ricos que sirven como base para una intervención. ¿Cómo preparar profesionales para entender, evaluar, enseñar la diferencia?, ¿cómo dotarles de herramientas personales para afrontar su propia incertidumbre?, ¿cómo enseñar flexibilidad y perspectivas innovadoras? Es un reto que deberíamos tener presente todos los educadores (Martínez y Castiglione, 1996a).

Modificar actitudes en la familia

Para ampliar algo más este último punto de la comunicación he escogido el trabajo realizado por F. Castiglione, M. Fornós y yo misma dentro de la asociación Agrupans (Fornós y Martínez, 1993; Martínez y Fornós, 1996; Martínez, 1994; Martínez y Castiglione, 1995, 1996b) desde 1993 a 1997. Señalaremos algunas de nuestras funciones ya que pueden servir de modelo para organizar otras asociaciones de padres. Pensamos que este tipo de organizaciones, bien orientadas, pueden servir de apoyo a la labor de los equipos psicopedagógicos y de las escuelas. Dos han sido los objetivos prioritarios: dar información clara y precisa sin falsedades, ni alarmismos a través del boletín de la asociación y de ciclos de conferencias y charlas; proporcionar modelos alternativos para compartir la información y disfrutar del tiempo libre; y, finalmente, trabajar sus ansiedades en un marco grupal de auto-ayuda. Estos objetivos se concretan en las siguientes actividades:

Información-formación

Hasta el momento se han publicado siete números del boletín. La revista incluye artículos de profesionales sobre la sobredotación, y también sobre otros aspectos del desarrollo humano. Intentamos a través de este tipo de artículos transmitir información adecuada en un lenguaje asequible a los distintos ámbitos desde los que proceden las familias. Incorporamos asimismo cartas y escritos de padres y jóvenes sobre su sentir —su situación particular—, así como trabajos de otro tipo que quieran publicar. Se recoge ade-

más la memoria constante de la actividad de la asociación. Esta labor informativa se ha complementado con ciclos de conferencias, donde los padres tienen oportunidad de participar y preguntar sobre sus inquietudes particulares.

Educación para el ocio

Ofertar modelos alternativos. Regularmente se realizan salidas familiares. Habitualmente, se complementan actividades culturales, durante las cuales los padres tienen oportunidad de compartir conocimientos nuevos con sus hijos, viendo otros modelos de transmisión del conocimiento y de respuesta ante la pregunta, con un espacio puramente lúdico donde los niños comparten juegos y los padres charlas distendidas. El contraste de los modelos de las distintas familias suele favorecer una ampliación de perspectivas, se trabaja la angustia de “soy capaz de responder a las demandas intelectuales de mi hijo”, se comparte la necesidad de contemplar al niño en su totalidad, básicamente como niño que tiene las mismas necesidades que otros niños: jugar, reír, ensuciarse, aprender, ser querido y aceptado en un grupo.

Entrevistas de acogida, consejo y derivación

Las entrevistas de acogida, consejo y derivación tienen tres propósitos: clarificar la demanda, hacer una primera orientación y derivar a la escuela, al equipo psicopedagógico, etcétera cuando es necesario. Asimismo, se ofrece la información y el apoyo suficiente para que puedan comprender mejor a sus hijos y sentirse menos aislados y ansiosos. Las entrevistas de acogida e información las realizan padres “veteranos” de la asociación, en ellas se ofrece a los padres toda la información sobre el ideario y las actividades que se ofertan desde la asociación. Estas entrevistas no tienen más finalidad que la de informar y aproximar a los padres recién llegados a nuestro modo de trabajar; en cambio, las entrevistas de consejo y derivación tienen otros objetivos. Normalmente éstas son realizadas por psicólogas, ya que requieren la intervención de un profe-

sional. Las dos psicólogas que realizan esta labor son a la vez socios fundadores de la asociación y realizan esta tarea, al igual que otros padres hacen otras relacionadas con su profesión o sus aficiones, como aportación al trabajo de grupo de Agrupans. Este trabajo, básicamente, de consejo requiere analizar la demanda familiar y dar una orientación clara para resolver la problemática planteada, tanto la manifiesta como la latente.

En estos primeros encuentros, normalmente, se perfilan las bases que nos servirán de orientación para poder valorar qué tipo de demanda tenemos delante y qué es lo que en realidad está solicitando la familia. Cada vez que se acerca a nosotros una nueva familia, no podemos evitar sentir una cierta inquietud frente a la responsabilidad que supone ayudarla a conseguir un cambio que le permita conseguir un mayor bienestar. Tal vez, porque la experiencia nos ha demostrado que en el fondo buscan soluciones mágicas que les eviten el malestar que sienten, más que desear realmente un cambio. Pero la realidad es que sólo un proceso, a veces necesariamente lento, de toma de conciencia de su problema real puede conducir al grupo familiar hacia ese deseado bienestar, leído como ausencia del problema. Aunque se manifieste como síntoma en uno de los miembros de la familia, habitualmente, el malestar afecta a toda la dinámica familiar y sólo interviniendo en esta dinámica es posible paliar la problemática del individuo. Esto supone ver a la familia como un todo en el cual el problema de uno de los miembros nos indica un malestar que se generaliza al resto del grupo (Minuchin y Nichols, 1994).

Tareas de apoyo y puente con el medio social (escuela, gabinetes psicopedagógicos, recursos institucionales, etcétera)

Uno de los métodos de apoyo utilizados son los grupos de autoayuda para padres, éstos son voluntarios y tienen una periodicidad quincenal. Dos psicólogas hacen la convocatoria y sostienen el espacio, y los grupos son supervisados por el Dr. Joan Campos. Se elaboran en los grupos algunas de las ansiedades de los padres respecto de la

educación de sus hijos. Hasta el momento, las temáticas más trabajadas han sido la contención y la autoridad, la "culpa" dentro (en la familia) y fuera (en el sistema educativo), los recursos y respuestas ante conductas o demandas específicas, las proyecciones de estereotipos sociales y propios en el desarrollo de los hijos, la identificación entre la problemática actual del hijo, escolar y social, y la de sus progenitores. La toma de conciencia progresiva, a través del trabajo grupal, reduce en muchos casos el conflicto tanto en la familia como en la relación con la escuela. En algunos casos emergen problemáticas más complejas y la toma de conciencia conduce a una demanda clara de ayuda psicológica.

Setting

El compromiso de participación es de un mínimo de 6 sesiones (un trimestre) quedando el grupo cerrado una vez iniciado el trimestre, esto evita la dispersión de un grupo abierto en el que constantemente cambian los miembros llegándose incluso a perder ese núcleo mínimo indispensable para la continuidad del espacio. De hecho, sería deseable que el compromiso fuese por un mayor plazo de tiempo, ya que de ese modo el grupo evoluciona hacia un marco contenedor y de confianza que posibilita un diálogo más distendido y permite profundizar en mayor grado las temáticas planteadas pero por el momento no se ha podido conseguir un compromiso a más largo plazo. Los encuentros de 90 minutos de duración se realizan quincenalmente, los sábados por la tarde, en el mismo centro cívico donde tienen actividades los niños y jóvenes de la asociación.

El objetivo de estos grupos no es el que podría tener una escuela de padres donde la temática y orientación sobre el grupo esta prefijada y los padres van a aprender unos conocimientos determinados. No se trata, tampoco, de aconsejar a una de las familias particularmente, ya hay un espacio de consulta específico para ello. Nuestra experiencia y conocimientos teóricos nos llevan a concluir que el apren-

dizaje no consiste únicamente en recoger información explicitada, sino que se puede obtener a través del diálogo y del intercambio mutuo de experiencias. Este conocimiento por medio del contraste (conflicto sociocognoscitivo) y la experiencia (aprendizaje por descubrimiento) suele ser más sólido, ya que conduce a lo que Ausubel (1976) denomina “aprendizaje comprensivo” que se construye o reconstruye y no es el que meramente se repite. Por este motivo creemos que los grupos de padres son un espacio privilegiado donde todos podemos aprender de todos y donde el diálogo tiene un lugar central en cada uno de los encuentros. Para poder pensar juntos es necesario haber llegado a un punto en el que seamos capaces de admitir ciertas cosas, como por ejemplo tolerar el grado de ansiedad y de inquietud que supone perder o modificar determinadas creencias o expectativas sobre nosotros mismos y sobre lo que nos rodea. Es por eso que también sabemos que no siempre es fácil realizar este trabajo ya que supone cuestionarnos sobre aspectos que sentíamos como un marco de seguridad y abrimos a una corriente de nuevas posibilidades. El camino no está prefijado: hay que ir haciendo el recorrido según las posibilidades del grupo. El grupo ejerce una función espejular, en el sentido de vernos reflejados en muchos espejos, en muchas facetas, lo que enriquece la experiencia.

Nuestra formación nos sitúa en una visión teórica grupo-analítica, esta posición nos hace valorar simultáneamente la persona y el grupo (Foulkes, 1981) centrándose el análisis en el aquí y ahora de la situación. El grupo refleja –aunque no sea consciente de ello– dinámicas de su experiencia en otros grupos. En los grupos pequeños como en el caso del grupo de padres, los modelos que solemos aportar a la dinámica grupal son nuestros modelos familiares. De hecho, muchas de las temáticas que han surgido en estos años, señaladas en párrafos anteriores, no sólo reflejan ansiedades o preocupaciones sino dinámicas propias del grupo familiar, por ejemplo, la autoridad, el rol de cada uno dentro del grupo, etcétera. También el hecho de pertene-

cer a otros grupos sociales más amplios origina que en el grupo análisis surjan temáticas relacionadas con la interacción entre grupos, por ejemplo, las relaciones familia-escuela. Finalmente, el término “analítico” implica que a la vez que hablamos de un tema concreto analizamos las posibles relaciones del tema con el grupo, cómo afecta a cada miembro, qué relación tiene con la situación o trayecto del grupo, etc. El grupo-análisis puede tener diversas finalidades una de sus modalidades está aplicada a la clínica, en el sentido del cambio individual en el seno del grupo. En un grupo de autoayuda como el nuestro la finalidad sería, al margen del enriquecimiento individual, llegar a tejer una red grupal lo bastante sólida como para configurar una “cultura” propia de nuestra asociación.

CONCLUSIONES

Considero que ya he excedido mi espacio sobradamente, por tanto, intentaré no ser reiterativa en mis consideraciones finales. Dejo abierto el debate a algunos puntos que como investigadores, formadores y miembros de distintos colectivos sociales deberíamos reflexionar:

1. Clarificar qué modelo o modelos de inteligencia tenemos en mente cuando hablamos de superdotación y talento.
2. Ser consecuentes con estos modelos al evaluar la superdotación y el talento.
3. Clarificar qué modelo de transmisión de saberes, de enseñanza-aprendizaje, tenemos en mente cuando planificamos intervenciones educativas.
4. Dar un sitio a la creatividad dentro del sistema educativo.
5. Educar a los futuros profesionales de la intervención psicoeducativa para que sean: críticos, integradores, autónomos, maduros emocionalmente, abiertos a la novedad, comprensivos y flexibles.

6. Romper los estereotipos y los prejuicios, analizándolos y dando cuenta de su falta de argumentos lógicos y científicos.
7. Promover el cambio de actitudes. Despertar al deseo de conocer y compartir el conocimiento.
8. Promover espacios de debate interdisciplinares con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión sobre la forma de identificar, evaluar y promover respuestas educativas del superdotado y talentoso.
9. Promover espacios de soporte e intercambio de información para las familias y el profesorado que lo requiera.

En pocas palabras aprender e investigar para saber y dar a saber, comprender y enseñar a comprender, contener para que otros puedan contener eso que sentimos cuando alguien es diferente, es mejor, es más dotado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVINO, J.J. y col. (1982). *National report on identification of gifted and talented youth*. Sewell - New Jersey: Educational Improvement Center-South.
- AUSUBEL, D.P. et. al. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BRUNER, J. y HASTE, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Madrid: Paidós.
- CASTELLÓ, A. (1988). *Inteligencia artificial y artificios intelectuales*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- CASTELLÓ, A. (1992). Concepto de superdotación y modelos de inteligencia. En Y. Benito (Ed.) *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- CASTELLÓ, A. (1994). La inteligencia humana. En Y. Benito (Coord.) *Investigación e intervención psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Ed. Amaru.
- CASTELLÓ, A. y DE BATLLE, C. (1997). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. FAISCA. *Revista de altas capacidades* (en prensa).

- CASTELLÓ, A. y MARTÍNEZ, M. (1996). *Teoría de la inteligencia aplicada a la superdotación y el talento*. Conferencia presentada en las III Jornadas Internacionales sobre la Superdotación. Valencia, del 16 al 18 de septiembre de 1996.
- CASTELLÓ, A. y MARTÍNEZ, M. (1998). *Els alumnes excepcionalment dotats intel·lectualment*. Dept. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (en prensa).
- DETTERTMAN, D.K. (1988). Integración cualitativa ¿la última palabra? en Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (Ed.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- FORNÓS, M. y Martínez, M. (1993). *El papel de los padres en el desarrollo del superdotado: Nuevas Perspectivas*. Actas del II Congreso de Eurotalent (Milán-Italia).
- FOULKES, S.H. (1981). *Psicología grupo-analítica*. Barcelona: Gedisa.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GENOVARD, C. y CASTELLÓ, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- GUILFORD, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1990). *El ordenador y la mente*. Barcelona: Paidós.
- KORNHABER, M., KRECHEVSKY, M. y GARDNER, H. (1990). The emergence and nurturance of multiple intelligences. En M.J.A. Howe (comp.) *Encouraging the development of exceptional abilities and talents*. (pág 221-244). Leicester: British Psychological Society.
- MARTÍNEZ, M. (1993). *Habilitats comunicatives: Incidència de l'entrenament en l'eficàcia comunicativa. Relacions entre habilitats cognoscitives, lingüístiques, i comunicatives*. Tesis Doctoral Universitat de Barcelona.
- MARTÍNEZ, M. (1994). *La superdotación en Cataluña: un proyecto global de intervención*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional sobre Superdotación, Talento y Creatividad. Buenos Aires, 5 al 11 de agosto de 1994.

- MARTÍNEZ, M. (1995). Un estudio comparado de las habilidades comunicativas de niños con inteligencia normal y superior. FAISCA. *Revista de altas capacidades*, 3 pp. 27-44.
- MARTÍNEZ, M. y Fornós, M. (1996). *Atención e intervención en la familia del superdotado*. II Congresso da Federação Ibero-Americana. Problemática Socio-Educativa. Porto, 13 a 16 de octubre de 1996.
- MARTÍNEZ, M. y CASTIGLIONE, F. (1995). *Romper estereotipos sobre la superdotación*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Pedagogía. Madrid, 16 a 18 de noviembre de 1995.
- MARTÍNEZ, M. y CASTIGLIONE, F. (1996a). *Objetivos de intervención en el superdotado: la dificultad de un abordaje integrador*. II Congresso da Federação Ibero-Americana. Problemática Socio-Educativa. Porto, 13 a 16 de octubre de 1996.
- MARTÍNEZ, M. y CASTIGLIONE, F. (1996b). *Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado*. Curso M.E.C. Madrid, marzo de 1996.
- MINUCHINI, S. y NICHOLS, P. (1994). *La recuperación en la familia*. Barcelona: Paidós.
- NICKERSON, R.S. et al. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de las aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- PASSOW, H. (1994). *New Conceptions of Intelligence and Their Implications for Identifying and Nurturing the Gifted and Talented*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional Auspiciado por la Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad. Buenos Aires, 7 al 11 de agosto 1994.
- RIVIÈRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- RIVIÈRE, A. (1993). Las multitudes de la mente. *Anuario de Psicología*, 56, pp. 112-144
- SIX, U. (1985). Actitudes y prejuicios. En Kagelmann y Wenninger (Ed.) *Psicología de los medios de comunicación*. Barcelona: Herder.
- STERNBERG, R.J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking.
- STERNBERG, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R.J. y DETTERMAN, D.K. (1988). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.

- VEGA, M. DE (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- VYGOTSKI, L. S. (1977). *Lenguaje y Pensamiento*. Barcelona: La Pleyade.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WERSTCH, J.V. (1991). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.

EL ALUMNO TALENTOSO EN UNA CULTURA DE LA DIVERSIDAD

R. MARNE STÁBILE DE UICICH
Universidad del Comahue.
(República Argentina)

INTRODUCCIÓN

Desde su nacimiento, el ser humano es único e irrepetible. Su individualidad está inmersa en la realidad compleja de un mundo que condiciona su existencia desde una triple dimensión:

- El mundo de las cosas: la cultura y los otros.
- El mundo entroncado en lo genético, en lo biológico, con lo que se nace.
- El mundo de sí mismo: el ser propio, con sus emociones, intuiciones, imaginación y pensamientos, muy difícil de conocer desde el afuera. Un mundo de riqueza a veces escondida, el reino de lo posible, de la potencia que cuando sale de sí puede disponer la apertura hacia el otro y hacia las cosas, para enriquecerlas con su visión de futuro.

Hay una trama de relaciones vinculares necesarias para que la vida transcurra en un aparente equilibrio entre esos mundos, que en definitiva constituyen su mundo. El modelo social es aceptado en su tramado vincular como homogéneo en su diversidad. Pero en algunos momentos esos vínculos no se dan normalmente o se rompen, porque dentro de la cultura homogénea hace su aparición algo distinto: un ser diferente a los demás.

Si lo distinto es un ser humano al que se rotula, por ejemplo, como discapacitado, el ser milenario que subyace en el *otro* intentará eliminarlo o bien mostrará su rechazo o su indiferencia.

Algo similar ocurre con el que muestra capacidades que el mundo de los *otros* categoriza como superiores. Aquí aparece un interjuego de creencias, supuestos y mitos, que se conforman en prejuicios y actitudes negativas, muy difíciles de desarraigar. Un especialista francés se preguntaba: “¿Por qué hay más jóvenes destacados en deportes que en las áreas intelectuales y de creatividad?” Y respondía: “Los pies de los niños son más libres que el cerebro, porque no hay ministerios que distribuyan los zapatos de determinada calidad y medida que deban usar todos los niños de una misma edad. En cambio en educación se hacen programas curriculares para marcar límites: de aquí hasta aquí, todos a la misma hora, todos juntos, con la misma edad cronológica. No se reconocen las diferencias.”

DEFINICIÓN

Decidirse por una definición es altamente controvertido, más aún en países como el nuestro, donde no se ha realizado investigación sistemática al respecto. El término que se usa generalmente es *talentoso* para referirse a la persona con buena dotación intelectual.

La introducción realizada tiene que ver con el marco teórico adoptado personalmente. Hay diferencias con otras definiciones de algunos estudiosos del tema en Argentina.

Por ejemplo las autoras del texto “Los niños dotados en acción” Sandra Carracedo y Katlen Gerson, distinguen entre talentoso y dotado, siendo talentoso aquel niño que manifiesta habilidades superiores a la media con un cociente intelectual de más de 110 en una o más áreas. En cambio dotado es quien posee capacidades excepcionales en varias áreas, talentos múltiples y cociente intelectual superior, alto grado de sensibilidad, elevada capacidad para la recreación y percepción suprafenoménica altamente desarrollada.

Basándose en los estudios de Bárbara Clark las autoras mencionadas entienden la dotación como la interacción entre los componentes cognitivo, afectivo, físico, intuitivo y espiritual. Colocan el énfasis en el plano intuitivo, como una forma diferente de llegar al conocimiento, que se da en tres niveles: racional, predictivo y transformacional, la forma más elevada, a la que acceden con mayor facilidad los niños dotados.

Según las autoras, estos niños “puestos en acción” pueden llegar a una percepción suprafenoménica porque tienen la capacidad para captar la esencia de los fenómenos y recrearlos a través del accionar de los dones que poseen. Operan con un pensamiento divergente. Los procesos del razonamiento no son secuenciales a la manera de Piaget sino que, según estas autoras, se produce “un salto del pensamiento simbólico a la abstracción, sin estar preparado para la fundamentación lógica de cómo opera este mecanismo en él” (*decalage* vertical según Piaget). Dicen: “El niño dotado intelectualmente sabe primero y conoce después”. Estas afirmaciones son producto de observaciones y trabajos realizados, al igual que Piaget, con sus propios hijos y con otros niños.

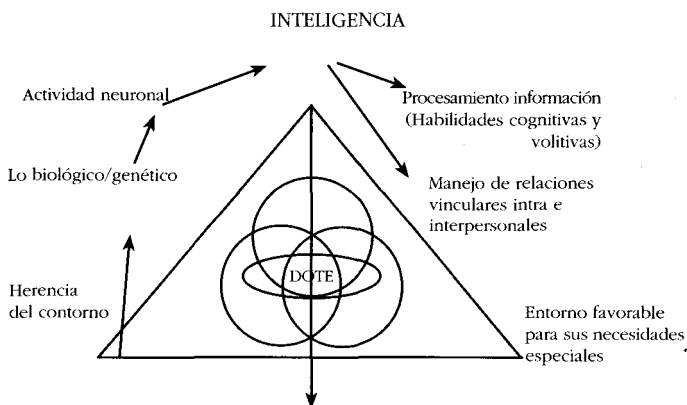
La Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad, organismo reconocido legalmente en Argentina, con sede en Buenos Aires, define la sobredotación de la siguiente manera: “Los talentosos y dotados son aquellos niños y jóvenes cuyas habilidades, talentos y logros potenciales son tan elevados y excepcionales, que necesitan una gran va-

riedad de precisiones diferentes para cubrir sus necesidades educacionales”.

Nuestro equipo se maneja con la siguiente caracterización : Se entiende como buena dotación intelectual la conjunción de características que se relacionan con lo biológico-genético (herencia del contorno) que, a su vez, se traduce en una organización neuronal donde en interacción con el medio se desarrollan estructuras mentales, las cuales son puestas en funcionamiento por la Inteligencia.

La Inteligencia permite el procesamiento de la información con un elevado nivel de abstracción, como asimismo el manejo de las relaciones intra e interpersonales, de un modo tanto cuantitativo como cualitativo al que no acceden por igual niños y jóvenes de la misma edad cronológica. Esas acciones se traducen en producciones autónomas y originales en distintas áreas, en especial, lógico-matemáticas, lingüísticas y artísticas, cuando encuentran oportunidades favorables de desarrollo de sus necesidades especiales, en un contexto afectivo familiar armónico y medio escolar estimulante y enriquecedor.

La dotación intelectual es una conjunción de:



Producciones autónomas y originales en distintas áreas

En cuanto al marco teórico, nos adherimos al Modelo de Tres Círculos o Teoría del Triple Anillo. A través de una traducción al español de un trabajo publicado por el Dr. Kratochwil en la Revista de Educación de 1.994, del Instituto de Colaboración Científica (Tübingen) de la República Alemana, con referencia al autor mencionado, el grupo que constituye la investigación, la adopta como punto de partida.

La dote es concebida como el actuar en conjunto de tres componentes. El nivel de la dote o dotación depende del grado de impregnación de tres factores:

Above - average ability o aptitudes de aprendizaje superiores a la media,
Task commitment o compromiso con la tarea y alta motivación y
Creativity o alta creatividad.

Se considera que el talento se desarrolla en un proceso dinámico de intercambio de:

- la herencia o disposición natural del potencial genético, como factor endógeno,
- el medio ambiente, de la influencia del medio y sus preceptos (aprendizaje, trabajo, contexto familiar), como factor exógeno.
- La fuerza dirigible y modelable del propio sujeto : *Yo mismo*, apto para la acción, la manera e intensidad de la conducción activa de uno mismo.

IDENTIFICACIÓN

Podría mencionar lo que hacen las instituciones privadas argentinas, que a su vez se inspiran en trabajos sobre detección realizados en Estados Unidos, especialmente. Pero me limitaré a comentar lo que hemos realizado nosotros en la Universidad Nacional del Comahue.

Gradepi elaboró un sencillo texto para la divulgación. Luego de realizar entrevistas y encuentros en los ámbitos familiares y escolares, priorizó las siguientes características comunes que se observaron en los niños, que luego procedió a difundir.

¿Cómo es su hijo?

- Si aprendió a hablar, leer y escribir precozmente.
- Tiene iniciativas y creatividad.
- Tiene buena memoria y concentración.
- Busca soluciones distintas a los problemas.
- Es líder natural, a veces rechazado por el grupo.
- Es lector curioso e infatigable.
- Tiene un lenguaje oral y/o escrito rico y variado.
- Aprende con rapidez y con profundidad.
- Suele perturbar la clase con su originalidad, humor, cuestionamientos y/o conductas agresivas.
- Tiene un rendimiento muy superior a los chicos de su edad en todas o algunas de estas áreas : matemática, artes, lengua, ciencias.
- Quiere ser el centro en la escuela, en el hogar, en los juegos.
- Prefiere la compañía de niños mayores o de personas adultas.
- Prefiere juegos de ingenio y gusta escasamente de los deportes.

Si su hijo es así es probable que sea un niño que no encuentra posibilidades para desarrollar su talento. En tal caso consulte con el Equipo de Pedagogía Especial para el Apoyo al Desarrollo de Capacidades Infantiles. Centro Universitario Regional Viedma, Río Negro. Ayacucho y Esandi. (8.500), Viedma.

Para corroborar las características evidenciadas, nuestro equipo, en algunos casos, ha seguido las técnicas que propuso el Dr. García Yagüe en la investigación denominada "El niño dotado y sus problemas" aplicada en el Primer Ciclo de la E.G.B. en la década de los 80' en España.

Las pruebas aplicadas son las siguientes :

- Tests de conceptualización figurativa, verbal y operativa,
- Tests de organización perceptiva,
- Pruebas de Lenguaje y Matemática,
- Entrevistas a docentes y a padres,
- Tests desiderativos, proyectos que muestran el tipo de metas que se proponen los niños,
- Tests de madurez adaptativa,
- Información sobre liderazgo y ascendencia entre sus compañeros,
- Tests de invención y creatividad.

En general, cuando los niños llegan a la consulta, lo hacen en la edad preescolar o escolar, derivados por médicos, docentes o por preocupación de los propios padres, por presentar problemas a veces físicos tales como dolores de cabeza, indisposiciones diversas, crisis asmáticas, otras veces de conducta como no querer asistir a la escuela, aburrirse en ella, no realizar las tareas escolares, agresiones a compañeros, réplicas verbales y cuestionamientos a docentes, a veces introversión.

Se consultan los expedientes escolares, se observan los cuadernos y otras producciones, se conversa con los padres y niños para conocer su estilo de aprendizaje, preferencias, conflictos y en general las características de su personalidad, se entrevista a los directivos y docentes y en forma no traumática se le aplican tests (Raven o los de la escala Wechsler) y proyectivos (Bender). Se les pide que dibujen libremente y que luego armen una historia con los personajes dibujados. Se completa el estudio con autobiografías y todo otro elemento que quiera aportar el mismo niño. Generalmente prefieren que se graben sus charlas y no que se escriban.

En congruencia con el marco teórico adoptado, se busca conocer el grado de interacción entre las aptitudes de aprendizaje demostradas, la alta motivación y alta creativi-

dad, para luego conocer en qué campos de aprendizaje se vuelca esa dotación. El estudio nos permite considerar si realmente posee una buena dotación y a cuáles de los tres aspectos señalados debe dedicarse la mayor atención para que no se produzca un desfase que afecte el desarrollo del potencial del niño.

En síntesis, se realiza una evaluación psicopedagógica con información referida a: el niño en sí, el contexto escolar y el contexto familiar o social.

INVESTIGACIONES EN EL PAÍS

Puedo mencionar a los siguientes investigadores:

Daniel Ricart. Ha trabajado sobre el diseño de instituciones y estrategias educacionales para aprovechar al máximo la creatividad y el potencial de sus alumnos. Dirige el colegio Norbridge en Buenos Aires y hace más de una década que preside una fundación dedicada a apadrinar escuelas que brinden educación acorde con las necesidades especiales de niños con alto cociente intelectual. Ha publicado el libro: "La educación de los niños normales y sobresalientes" que transcribe marcos teóricos e investigaciones de otros países. Su concepción es holística. Aunque es miembro del Consejo Nacional de Investigaciones de Estados Unidos y ha desarrollado varios proyectos en la Universidad de Harvard, sin embargo no se conocen publicaciones al respecto en nuestro país.

Carina Viviana Kaplan es investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Ha publicado recientemente "La inteligencia escolarizada, un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica". Aborda la investigación desde la sociología.

Eduardo Battro es médico y psicólogo, investigador por encargo de la Fundación Houssay y autor del texto "La educación del talento excepcional". Como resultado de esa investigación, descarta el componente neurofisiológico y

químico como causa de la sobredotación “es ciencia ficción” –dice– destacando, en cambio, la influencia de un ambiente estimulador en los primeros años de vida.

La doctora Alicia Cayssials. Es psicóloga e investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Ha realizado estudios sobre la inteligencia infantil. Demostró a través de repetidas aplicaciones del test Raven que se ha producido en la Argentina un aumento significativo en la inteligencia infantil. Expresa que los niños argentinos son más veloces y razonan mejor lógicamente, aunque dejan mucho que desear en sus capacidades verbales y fluidez lingüística. En 1.958, los niños de 8 años que contestaban 17 respuestas correctas en el Test de Raven caían dentro de la media de la población. En 1.993, para caer en la misma categoría de normalidad, un niño argentino debía contestar 25 respuestas correctas.

Rosa Marne Stábile de Uicich, investigadora de la Universidad Nacional del Comahue. Directora de dos proyectos aprobados : “Diagnóstico de las necesidades de Educación Especial en la región patagónica norte de la República Argentina” (1.986-1.989). Evidenció el desconocimiento total de la problemática del talentoso en el análisis evaluativo “Actitudes negativas y prejuicios que obstaculizan la integración social de las personas con capacidades diferentes” refiriéndose tanto a los sujetos talentosos como a los discapacitados (1.993-1.995).

En 1.996 presentó el proyecto : “Identificación de los alumnos talentosos en el tercer ciclo de la Educación General Básica”. Actualmente dirige la investigación denominada : “Evaluación de los aprendizajes en el tercer ciclo de la E.G.B. desde las prácticas docentes”. En una de las etapas se estudiará la singularidad psíquica del educando, lo que acercará la indagación a la temática de la sobredotación o talento.

La Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad presentará en breve a un organismo con presupuesto internacional el proyecto denominado: “Correlación entre perfil y rendimiento escolar e identificación de talento-

sos y superdotados". Propone un seguimiento longitudinal de adolescentes durante un período de cinco años.

El doctor Jorge Eduardo Freiría, docente de la cátedra Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Conformó un equipo para llevar a cabo una investigación de tipo exploratoria, acerca de : "La implementación y desarrollo del pensamiento creativo en la adquisición del conocimiento en el primer ciclo universitario". El marco teórico se basa en los estudios de J.P. Guilford (1.950) y de Dorsch (1.985) en EE.UU.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN Y LEGISLACIÓN ARGENTINA

En los últimos años de la década que estamos viviendo, se enfatizan los Derechos que competen a los ciudadanos y particularmente a los niños, con respecto a su formación y desarrollo. El impulso ejercido por la decisión de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre de 1.989, de promover el cumplimiento efectivo de los Derechos establecidos en la Convención, tuvo como consecuencia que los organismos argentinos de Acción Social y de Educación, como asimismo la delegación de UNICEF, se ocuparan de informar acerca de los Derechos del Niño.

Un análisis de las estrategias aplicadas con el objetivo de sensibilizar y procurar una toma de conciencia de la población apuntó a dos aspectos principales: uno, que todos los niños deben gozar de todos los derechos sin distinción, evitando la discriminación y otro que es el estado el que debe asegurar la protección, cuidado y atención cuando los padres no están en condiciones de hacerse cargo.

La Declaración propone: "Queremos una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia, que asegure una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo, que reconozca y acepte la diversidad como fundamento para la convivencia social. Una sociedad donde lo primero sea la condición de persona de todos sus integrantes ; que garantice su dignidad, sus

derechos, su autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y su pleno acceso a los bienes sociales...”

LA SITUACIÓN ESCOLAR DENTRO DEL MARCO DE LA DIVERSIDAD

La educación en la República Argentina es obligatoria, libre y gratuita e irrestricta, según lo determinan la Constitución y las leyes. En congruencia con el discurso de la postmodernidad, es frecuente que se mencione la necesidad de la existencia de una cultura de la diversidad. En nuestra área, la entendemos como aquella que promueve la aceptación de la singularidad de todos los seres, no importando las diferencias de ideologías, raza, religión, sexo, sector social del que provienen y nivel de capacidades o competencias.

A pesar de que el discurso es consecuente con la declaración de UNICEF, el mensaje no ha llegado a todos los sectores a los que debiera interesar. No se han realizado estudios que permitan, por ejemplo, identificar a los alumnos talentosos para promover prácticas educativas que los beneficien.

En cambio existen los Programas de Educación Integrada destinados a los alumnos con discapacidades diversas. Además funcionan establecimientos oficiales de Educación Especial en todo el país. Con ellos, se tiene la creencia de que se respeta y se cumple con la llamada “cultura de la diversidad”. Pero se ha olvidado que hay un porcentaje significativo de alumnos que por poseer altos potenciales también tienen necesidades especiales. Ellos constituyen “la otra cara de la misma moneda” y se desarrollan o se nivelan, según el grado de suerte que les toque en la vida.

Las autoridades educativas, inmersas en la puesta en funcionamiento de la Ley en su integridad, que abarca desde el nivel inicial hasta la educación superior universitaria y no universitaria, no han focalizado su atención aún en la temática de qué hacer con los “alumnos/as con capacidades o talentos especiales”. Por lo tanto, la escuela ofrece

una característica peculiar: una oferta homogénea dentro de una población heterogénea.

La preocupación por la diversidad en la cuestión del talento es un mero enunciado o una simple expresión de deseos, dentro del ámbito estatal. Como consecuencia, la atención educativa de estos niños/as y jóvenes talentosos, ha comenzado a realizarse en forma paralela o fuera del ámbito escolarizado oficial. En la última década aparecen manifestaciones de la preocupación por la educación del talentoso en algunos grupos de padres que se acercaron a sectores sensibles como algunos docentes y profesionales de la Psicopedagogía, Psicología y Filosofía, para ocuparse con responsabilidad de la formación y futuro de sus hijos.

Estos grupos de padres, organizados en asociaciones, ejercen presión sobre el Estado, para que se cumplan los enunciados democráticos de justicia social y equiparación de oportunidades. Pero en función de los cambios políticos en la República Argentina, el Estado benefactor y centralizado ha dejado de ser considerado como la solución única para la resolución de los problemas que afectan a determinados sectores.

En un marco de ajuste de políticas económicas, el Estado carece de respuestas rápidas y dinámicas. Por ello, a pesar de que a causa de la presión ejercida por esas asociaciones se incorpora el artículo 33 en la nueva Ley Federal, referido a la creación de programas en las escuelas nacionales y por extensión en provinciales, transcurridos ya tres años de su promulgación, el Estado no ha dado cumplimiento efectivo. ¿Hasta qué punto corresponde a la sociedad hacerse cargo de lo que "les pasa a unos pocos", a lo que se supone es una minoría?

Felizmente el cuerpo social intenta dar respuestas, aunque éstas no sean lo suficientemente adecuadas ni articuladas entre sí, para adquirir mayor fuerza. Han surgido así asociaciones y grupos de trabajo que, junto a los establecimientos mencionados, se dedican a esa tarea en forma privada. Cada día se acrecientan en número, en especial en la Capital Federal. Se trata de esfuerzos aislados, no hay

articulación ni objetivos comunes. En general adoptan marcos teóricos provenientes de Canadá, Brasil, Estados Unidos e Israel. La población atendida abarca desde la temprana edad de uno a dos años hasta la edad universitaria, desconociéndose el número de estudiantes beneficiados.

Funcionan con programas especialmente diseñados por equipos profesionales, con una variada metodología que incluye talleres de creatividad, de juegos creativos, de investigación, de proyectos, de movilización del pensamiento, enseñanza personalizada, enriquecimiento, enseñanza holística, método Chai de enseñanza de las ciencias, aprendizaje lógico matemático, idiomas extranjeros, expresión artística, enseñanza informatizada y otros.

La Universidad CAECE (Centro de Altos Estudios) admite alumnos que aún sin completar la enseñanza media han manifestado altos potenciales en matemática, informática, etcétera. Generalmente se enfatiza en los procesos de pensamiento y no en los contenidos curriculares. Según el objetivo sea esencialmente formativo o especulativo en el sentido de generar recursos económicos suficientes, se proporcionan becas para que todos los talentosos tengan acceso.

En algunos establecimientos se atienden a niños denominados comunes conjuntamente con los alumnos talentosos, con lo cual la matrícula se acrecienta y también las ganancias. Quizá ello no sea el único objetivo, pero trae como consecuencia que el establecimiento adquiera una imagen social de prestigio: es que asisten a él “las mentes brillantes” o bien aparecen actitudes negativas en quienes no pueden acceder económicamente.

LEGISLACIÓN VIGENTE

La Ley Nacional de Educación actualmente en vigor establece en el Capítulo VII, Regímenes Especiales, en su artículo 33 inciso a):

“Las autoridades educativas oficiales organizarán o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los establecimientos comunes para la detección temprana, la ampliación de la formación y el seguimiento de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales”.

Por primera vez aparece la preocupación a nivel nacional, por la educación de los alumnos talentosos, dentro del marco de la escuela común. Como antecedente puede señalarse que en el artículo 5° de la Ley 5.650 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, aplicada en la década de 1.950-60, se establecía la atención educativa de los alumnos excepcionales, término que comprendía tanto a los alumnos deficientes como a los superdotados.

La experiencia no prosperó con respecto a éstos últimos, creciendo en cambio, hasta tener cobertura total, la atención de la discapacidad; la mayoría en escuelas autónomas y, en un porcentaje menor, en programas de integración o *mainstreaming* dentro de la escuela común con un excelente nivel de calidad.

Actualmente esta provincia, por medio de la Dirección de Educación Especial, organiza y conduce los servicios destinados a la enseñanza de los alumnos con discapacidades, pero desde 1.994 también es legalmente responsable de la educación de los alumnos con talentos especiales.

Personalmente he asesorado a la titular de esa Dirección, en el sentido de ir formando los recursos humanos docentes a la vez que planificando acciones para la atención adecuada de los niños y jóvenes. Hasta la fecha no se han implementado programas, aunque en un documento publicado recientemente he leído que se ha finalizado el diseño de investigación y abordaje para la atención en escuelas comunes de alumnos con características especiales: creatividad y talento.

En el asesoramiento realizado se proponían las siguientes estrategias de intervención:

1. Anticipación en el ingreso desde Educación Inicial, salto del Preescolar al primer año escolar del primer

ciclo de la Enseñanza General Básica o bien, cumplido el Preescolar salto al segundo año escolar del primer ciclo de la E.G.B.

2. Enriquecimiento en base a proyectos y talleres opcionales.
3. Avance en un área. Cursar el año correspondiente y adelantar en matemáticas, ciencias, lengua, hasta donde el nivel del niño lo permita.
4. Formas mixtas conversadas con los padres, los niños y los docentes, según se den las condiciones escolares, de promoción y/o flexibilización parcial, que cubran sus necesidades especiales.

Por otra parte, consultados los Centros de Información de todo el país, se registran sólo estudios y acciones aislados y no investigaciones que pudieran servir para el análisis comparativo y la selección de estrategias adecuadas.

Puede extraerse como conclusión general que la Argentina no tiene historia relacionada con la temática, que es un país "inmaduro", que no crece al ritmo en que lo hacen otros países —desarrollados o no— a pesar del esfuerzo de algunas Asociaciones y de lo establecido en el artículo 33º de la Ley Federal de Educación, en relación a la creación de programas para alumnos talentosos en las escuelas públicas.

Asumiendo lo que Gabriela Mistral expresó: "No podemos responder mañana. El niño es hoy...", en los albores del año 2.000, para que se realice una toma de conciencia de que realmente la educación adecuada del talentoso es un problema de relevancia que debe asumirse hoy como un compromiso que compete a la sociedad en su conjunto, proponemos:

Que los organismos reconocidos tales como la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial del Niño Dotado y Talentoso, mediante declaraciones y recomendaciones emanadas de sus Asambleas, presionen a las autoridades educativas para que se reconozca la problemática, se ocupen con realizaciones concretas y se destinen los fondos presupuestarios correspondientes.

Que se designen delegados representantes del citado u otros organismos que tengan un conocimiento total del estado de la situación actual, para que obren en consecuencia. Consideramos que los ejes en nuestro país, para iniciar la actuación son:

- El reconocimiento de los derechos de todos sin exclusión.
- El cumplimiento de las leyes existentes.
- La superación de los prejuicios para el cambio de actitudes negativas por otras que favorezcan el desarrollo de la sobredotación.
- La organización de programas que, utilizando los medios de comunicación, traten la temática con actitud científica y ética.
- El fomento de la investigación universitaria para la identificación de los altos potenciales y la producción de conocimientos científicos.

Trabajando sobre estos ejes, pensamos que es posible efectuar cambios para que se haga realidad la aceptación, primero y luego la atención de las necesidades especiales de este tipo de niños y jóvenes, en una sociedad abierta a la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BATTRO, E. (1996) *La educación del talento excepcional*. Fundación Houssay.
- CAYSSIALS, A. (1996) *Superdotados*. Editorial Perfil.
- FREIRÍA, J. E. (1993) *La implementación y desarrollo del pensamiento creativo en la adquisición del conocimiento en el 1º ciclo universitario*. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- GARCÍA YAGÜE, J. y otros (1986) *El niño bien dotado y sus problemas*. Editorial Cepe: España.
- GERSON Y CARRACEDO (1996) *Niños dotados en acción*. Editorial Tekne: Buenos Aires.

- KAPLAN, K. V. (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila Edit.:Buenos Aires.
- KRATOCHWILL, L. (1994) *La escuela como oportunidad para el apoyo dirigido del dotado. Un concepto didáctico-pedagógico del apoyo en base a la teoría de las dotes*. Instituto de colaboración científica. Tubingen, Alemania. *Revista de Educación* número 49/50.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1993) *Ley Federal de Educación* número 24.195 Capital Federal.
- RICART, D. (1991) *La educación de los niños normales y sobresalientes*. Editorial Palabra Gráfica: Buenos Aires.
- UICICH, M. y otros (1995) *Actitudes negativas y prejuicios que obstaculizan la integración social de las personas con capacidades diferentes*. Universidad Nacional del Comahue: Viedma.

LA REFORMA EDUCATIVA EN CHILE Y LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS INTELECTUALMENTE BIEN DOTADOS

ALDO MEZA RODRÍGUEZ
Universidad Católica de Valparaíso
(República Argentina)

I. INTRODUCCIÓN

Chile ha comenzado a resolver las necesidades básicas de los alumnos procedentes de sectores socioeconómicamente más desaventajados con el fin de ponerlos en condiciones de igualdad de oportunidades con el resto de la población. También ha afrontado los problemas originados por las grandes masas de estudiantes, atendido las necesidades de los alumnos "normales" y las de aquéllos que presentan déficit. Pero todavía no ha afrontado las necesidades educativas de los alumnos intelectualmente bien dotados de forma global y con carácter nacional.

A pesar de lo anterior, en lo que se refiere a los aspectos educativos y concretamente a la normativa técnico administrativa emanada del Ministerio de Educación, los instrumentos legales del país permiten en nuestra opinión que

puedan presentarse medidas para atender en forma adecuada las demandas y requerimientos de los niños intelectualmente bien dotados.

A continuación quisiera proporcionarles una selección de los planteamientos fundamentales de la normativa técnico administrativa chilena sobre educación relacionada con la atención de los niños intelectualmente bien dotados, con el propósito de analizar las posibilidades que podemos deducir de estos instrumentos, y que permitirían que se les brindara una educación acorde a sus necesidades y requerimientos.

II. SOPORTE LEGAL

Constitución Política de la República de Chile

Fuente: Constitución Política de la República de Chile 1980, Editorial Jurídica de Chile, 1991.

Al ser la Constitución el marco donde deben encauzarse todas las iniciativas legales del país, en nuestro caso hemos de referirnos necesariamente a ésta en todo lo que concierne de forma explícita a aspectos de la educación.

La Constitución chilena vigente, aprobada en 1980, tiene una base doctrinaria liberal y los derechos y deberes por ella señalados en lo que respecta a la educación están dirigidos a proteger al ciudadano por sobre otras consideraciones. Extraeremos de este cuerpo legal los artículos directamente relacionados con el tema que nos ocupa.

Extracto:

Artículo 19. La Constitución asegura a toda persona

Inciso 10° : El derecho a la educación.

La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.

La educación básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ella de toda la población.

Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

Inciso 11°. La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientar ni propagar tendencia política partidista alguna.

Los padres tienen derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

Una ley orgánica constitucional, establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

Artículo 32. Son atribuciones del Presidente de la República.

Inciso 8°. Ejercer la potestad reglamentaria en todas aquellas materias que no sean propias del dominio legal, sin perjuicio de la facultad de dictar los demás reglamentos, decretos e instrucciones que crea convenientes para la ejecución de las leyes.

Artículo 35. Los reglamentos y decretos del Presidente de la República deberán formarse por el Ministro respectivo y no serán obedecidos sin este esencial requisito.

Los decretos e instrucciones podrán expedirse con la sola firma del Ministro respectivo, por orden del Presidente de la República en conformidad a las normas que al efecto establece la ley.

Comentario

Como puede apreciarse la Constitución se preocupa de poner de manifiesto el derecho que tiene todo ciudadano a recibir educación, siendo el Estado el que debe proteger el ejercicio de este derecho ciudadano y fomentar su desarrollo, correspondiendo a la comunidad contribuir al mismo.

En esta Constitución desaparece la concepción del “estado docente” que estableciera la de 1925, en la que el Estado era el único responsable y promotor de la educación.

En relación a la libertad de enseñanza establece el derecho de cualquier ciudadano a abrir establecimientos educativos así como de las familias a elegir los centros educativos para sus hijos. Por otro lado se limita la función del Estado en cuanto a la definición de planes y programas, reduciéndose ésta tan sólo a definir los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios.

Respecto a las atribuciones del Presidente, éste podrá, a través de la potestad reglamentaria y de los decretos, regular las materias que requieran una mayor precisión normativa. Esta potestad permite al Presidente de la República dictar normas que en forma de decretos o reglamentos puedan atender a la población de intelectualmente bien dotados de acuerdo con sus necesidades específicas.

Podemos apreciar cómo la Constitución otorga posibilidades a la iniciativa familiar así como a los centros educativos para buscar soluciones propias a los problemas que les preocupan.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

Fuente: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), número 18.962 publicada en el Diario Oficial núm. 33.617 de 10 de marzo de 1990.

La Constitución de 1980 estableció una categoría superior de leyes que regulan de forma más explícita temas fun-

damentales de la sociedad. De la ley constitucional referida a la educación seleccionamos los puntos específicos relacionados con nuestro tema, no sin antes analizar los aspectos de las normas generales que también lo atañen.

Normas generales y conceptos

Artículo 1°. La presente Ley Orgánica Constitucional fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, y asimismo regula el deber del estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

Artículo 2°. La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transición y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos, al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

Es también deber del Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

Artículo 3°. El Estado tiene, asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza. Es deber del Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica.

Artículo 7°. La enseñanza básica es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personali-

dad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley y que le permiten continuar el proceso educativo formal.

Título I

Requisitos mínimos de la Enseñanza Básica y Media y normas objetivas para velar por su cumplimiento

Artículo 10. La enseñanza básica tendrá como objetivos generales lograr que los educandos al egresar, sean capaces de:

- a) Comprender la realidad en su dimensión personal, social, natural y trascendente, y desarrollar sus potencialidades físicas, afectivas e intelectuales de acuerdo a su edad.*
- b) Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica, y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades.*
- c) Desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura.*
- d) Participar en la vida de la comunidad consciente de sus deberes y derechos y prepararse para ser ciudadanos y*
- e) Proseguir estudios de nivel medio, de acuerdo con sus aptitudes y expectativas.*

Artículo 14°. El nivel de enseñanza básica regular tendrá una duración de ocho años.

Tratándose de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, el Presidente de la República por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública, podrá autorizar modalidades de estudio de menor o mayor duración.

Artículo 15°. La edad de ingreso mínima a la enseñanza básica regular será de seis años. Con todo, esta edad podrá ser distinta en el caso de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública.

Artículo 18. Señala que los planes y programas deben contener ciertos objetivos fundamentales y contenidos mínimos es-

tablecidos a través de decreto supremo dictado por el Presidente de la República. Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije.

El título II de esta Ley orgánica trata de los requisitos que deben reunir los centros que impartan enseñanza en los niveles básico y medio para su reconocimiento oficial y el título III del reconocimiento oficial a las instituciones de educación superior: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica así como de los títulos y grados que otorgan los establecimientos de educación superior de las Fuerzas Armadas y de Carabineros.

Comentario

Se trata de un instrumento normativo de extraordinaria importancia para la educación, ya que fija de manera explícita y detallada el marco legal en el que ésta debe desarrollarse, reafirmando las normas generales del derecho personal a la educación y el deber del Estado y la comunidad respecto de ello. Define además el papel que juegan los niveles educativos en el desarrollo de los alumnos.

Establece también los requisitos mínimos de los niveles de enseñanza fijando los objetivos para la obtención de estos niveles, así como las normas y criterios generales con los que deberán establecerse los objetivos fundamentales y contenidos mínimos por parte del Ministerio de Educación. Además dispone la duración de cada nivel y la edad de ingreso mínima en la educación básica.

A pesar de establecer un marco mínimo general para la educación, deja también iniciativa a los particulares para que, a partir del respeto de estas normas y exigencias, puedan introducir los cambios y enriquecimientos que estimen oportunos, dentro del respeto a la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. Es decir, se abren posibilidades para afrontar desde los centros privados la educación de los niños intelectualmente bien dotados.

Documentos normativos del Ministerio de Educación

Fuente: Decreto número 40, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios.

Para la Educación Básica: Decreto de Subvenciones, Decreto con Fuerza de Ley número 2, de Educación, del 10-09-96 y Decreto de Evaluación número 511, del 11 de abril de 1997.

A partir de la base legal promulgada, el Ministerio de Educación establece a través de una serie de decretos, reglamentos, circulares y comunicaciones las normas específicas de los aspectos técnico administrativos que regulan la actividad en el ámbito educativo. Algunos de los párrafos más significativos de estos instrumentos elaborados por el Ministerio de Educación guardan relación con la educación de los alumnos bien dotados.

Corresponde al gobierno democrático aplicar y desarrollar la Ley 18.962/1990, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), de 10 de marzo, aprobada días antes que asumiera el poder el Presidente Aylwin.

Esta ley define los niveles de enseñanza y fija sus requisitos, estableciendo los objetivos y contenidos que habrán de decretarse y que conformarán los criterios generales de los planes y programas de la enseñanza básica y media, a partir del principio de que el Estado regula las exigencias mínimas para mantener la integridad de la nación y de que los ciudadanos podrán hacer los aportes que estimen oportunos, enriqueciendo estas exigencias mínimas.

Decreto número 40, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación, publicado el 24 de enero de 1996.

Considerando:

Que, la Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, fija los objetivos generales y los requisitos mínimos de egreso tanto de la enseñanza básica como de la enseñanza media:

Que, el Consejo Superior de Educación, organismo autónomo creado por Ley 18.962 ha desarrollado, en virtud de las atribuciones que se les han entregado, una importante tarea en el proceso de descentralización curricular, en este caso, emitiendo su opinión favorable a la propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que elaboró el Ministerio de Educación.

Que, conociendo los objetivos fundamentales y contenidos mínimos que por este acto se aprueban, cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara y propone sus propios planes y programas de estudio o pone en práctica aquellos que deberá elaborar el Ministerio de Educación, debiendo, en ambos casos, estructurar su currículum de manera de darles debido cumplimiento a estos objetivos y contenidos.

Que sin perjuicio del establecimiento de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios que se dispone en el presente decreto, es preciso, a la vez, fijar tanto las normas complementarias que permitan su introducción a través de los nuevos planes y programas de estudio que podrán elaborar cada uno de los establecimientos educacionales y que deberá elaborar este Ministerio; como la entrada en vigencia de ellos, para los distintos ciclos y cursos del nivel de enseñanza básica.

Decreto:

Artículo 5°. Los establecimientos educacionales que elaboren propuestas de planes y programas de estudio deben presentarse a la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente, a partir del 15 de Septiembre de 1996. Estos podrán presentarse considerando de una vez todos los cursos de la enseñanza básica o bien en dos etapas; una primera que cubra los cursos de 1° a 4° año, y una segunda etapa que cubra los cursos de 5° a 8° año y que debe presentarse a más tardar el 15 de Septiembre de 1997. No obstante, los establecimientos educacionales podrán ejercer su libertad para fijar planes y programas de estudio propios para uno o más de ellos y ocupando los del Ministerio de Educación para el otro u otros.

Introducción

1.2. La introducción en la educación nacional del principio de la autonomía curricular se orienta hacia un mejora-

miento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio. La aplicación de este principio supone, por una parte, respetar los elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad y, por otra parte, abrir la oportunidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza que sea más significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural.

1.4. La actualización curricular, expresada en la presente propuesta de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para el nivel básico, da prioridad al deber que tiene toda enseñanza de contribuir simultáneamente a dos propósitos. Primero, al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica. Segundo, al desarrollo equitativo, sostenible y eficiente del país. Ambos propósitos no se excluyen uno a otro sino que convergen en la finalidad de contribuir al desarrollo integral y libre de la persona, en un contexto económico y social que, por el nivel de desarrollo alcanzado potencia las posibilidades de esa libertad, creatividad, iniciativa y crítica.

1.12. Al mismo tiempo, orienta el nuevo marco curricular el principio de que el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro de actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo, y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcciones de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colectivamente y en equipo. Por último, el aprendizaje buscado se orienta en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (tales como descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción, y otras especificadas en cada sección de los objetivos fundamentales a través del conocimiento y dominio de unos contenidos considerados esenciales para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país.

1.14. El marco de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios procura superar la excesiva uniformidad que tradicionalmente han tenido los contenidos de la enseñanza y asume las diferencias de intereses y expectativas educativas que existen en una sociedad democrática y plural. De esta manera, el sistema educativo, en su conjunto, podrá ampliar la oferta de servicios y permitir a los padres elegir el tipo de enseñanza que desean para sus hijos, dentro de una amplia gama de opciones educativas diferentes, pero que tienen una base común. Es decir, opciones distintas, pero que son equivalentes en el sentido de que por medio de ellas, los estudiantes pueden obtener los requisitos de egreso que la Ley Orgánica Constitucional de enseñanza define para la educación básica.

Comentario

Se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir todos los establecimientos educativos respecto de planes y programas de estudios a fin de contribuir a la formación de un núcleo cultural común de los ciudadanos del país.

En el conjunto de disposiciones y los principios orientadores de la acción educacional que se establecen en esta Ley se puede destacar la atribución que otorga a los centros educativos y a la comunidad escolar la responsabilidad de asumir su papel formador, así como la facultad de introducir cambios en los planes y programas otorgados por el Ministerio.

Estas disposiciones del Ministerio plantean de manera clara que el propósito de la educación es contribuir al desarrollo pleno de la persona, potenciando todas sus capacidades. Pero además plantea que el modo de hacer la educación debe permitir una mayor participación de toda la diversidad de los alumnos.

Esta posibilidad de introducir cambios en planes y programas es una de las más claras oportunidades que se ofrece para atender a los niños intelectualmente bien dotados, introduciendo los objetivos y contenidos que sean propios de su educación.

Decreto con fuerza de Ley número 2 de educación, que fija las subvenciones.

Este Decreto Ley permite que el sistema liberal ideado tenga el sustento para mantenerse y desarrollarse. Fija los montos de las subvenciones para cada nivel de enseñanza y reglamenta la forma de su distribución. Este sistema liberal permite un crecimiento muy rápido y sostenido del sector de la educación privada con la consecuente reducción del sector fiscal.

En 1981 el Ministerio de Educación traspasa las escuelas a las Municipalidades y los profesores cambian sus contratos de fiscal a privado. Cualquier persona puede instalar un colegio privado, para lo cual se dan enormes facilidades aumentando este tipo de colegios de un 5% antes de 1973 a un 50% en el año 1990.

El gobierno actual ha empezado a introducir cambios generando normas con clara orientación técnica en las que señala que con el fin de que se produzcan cambios administrativos, normativos y técnicos en la educación chilena, se establecen medidas tales como otorgar un premio al desempeño por excelencia a aquellos colegios que tengan rendimientos superiores al promedio

Decreto de subvenciones

Decreto con Fuerza de Ley número 2, de Educación, del 10-09-96

Párrafo 2º: Requisitos para impetrarla

Artículo 6º. Para que los establecimientos de enseñanza puedan impetrar el beneficio de la subvención, deberán cumplir con los siguientes requisitos;

- a) Que tengan el reconocimiento oficial del Estado, por haber cumplido los requisitos establecidos en el artículo 21º de la ley 18.962;*
- b) Que sus cursos se ajusten a los mínimos y máximos de alumnos por curso que, en cada caso y para atender*

las exigencias pedagógicas, señale el reglamento. El Ministerio de Educación podrá autorizar una matrícula que excede los cupos máximos cuando situaciones especiales, derivadas de las necesidades educacionales, lo aconsejen. El número de alumnos matriculados en exceso no dará derecho a percibir subvención ni será considerado para los efectos de los cálculos a los que se refiere el artículo 13. Asimismo, resolverá privativamente y sin ulterior recurso cualquier dificultad que pudiera suscitar la aplicación de esta norma.

- c) Que cuenten con los cursos o ciclos de educación correspondientes al nivel de enseñanza que proporcionen.
- d) Que entre las exigencias de Ingreso o permanencia no figuren cobros ni aportes económicos, directos, indirectos o de terceros, tales como fundaciones, corporaciones, entidades culturales, deportivas, etc., o de cualquier naturaleza que excedan los derechos de escolaridad y matrícula autorizados por la presente ley, y
- e) Que se encuentren al día los pagos por concepto de remuneraciones y de cotizaciones previsibles respecto de su personal.

Párrafo 3º: De los montos de la subvención.

Artículo 9º. El valor mensual de la subvención por alumno para cada nivel y modalidad de la enseñanza, expresado en unidades de subvención educacional (U.S.E.) será:

<hr/>		
Educación General Básica		
(1º a 6º)	1.2808	U.S.E.
(7º y 8º)	1.3928	U.S.E.
<hr/>		
Educación Diferencial o Especial	4.2504	U.S.E.
<hr/>		

Título III

Normas generales

Artículo 35. Créase, a contar desde 1996, una subvención por desempeño de excelencia calculada en los términos del ar-

título 13 y con el incremento del Inciso primero del artículo 12, del presente decreto con fuerza de Ley.

Esta subvención por desempeño de excelencia corresponderá a un monto mensual en pesos por alumno de \$645, y se entregará trimestralmente en los meses de marzo, junio, septiembre y diciembre de cada año a los sostenedores de los establecimientos educacionales subvencionados que hayan sido calificados como de excelente desempeño.

El monto indicado en el inciso anterior se expresará en unidades de subvención educacional (USE), en enero de 1996, mediante un decreto supremo conjunto de los Ministerios de Educación y Hacienda.

Los establecimientos educacionales beneficiarios de esta subvención, serán seleccionados cada dos años sobre las bases del sistema establecido en el artículo 16 de la ley 19410, representarán a lo más, el 25% de la matrícula regional y el monto que se reciba será destinado integralmente a los profesionales de la educación que se desempeñen en dichos establecimientos.

Comentario

Una de las formas de poder otorgar especial protección al derecho a la educación y de garantizar la libertad de enseñanza, es la entrega por parte del Estado de una suma determinada por cada alumno que asiste a clases en los establecimientos educativos y que otorguen educación gratuita. Además existen centros educativos sustentados por iniciativas privadas, sin subvención estatal y que ofrecen educación a quienes puedan pagar las cuotas escolares. Existe la Ley de Subvenciones que fija los montos y procedimientos del caso.

La educación diferencial tiene fijada una suma superior al de la educación básica. Hasta hoy este tipo de educación se ha dedicado, casi exclusivamente, a la educación de las personas que presentan alguna dificultad para seguir el ritmo escolar normal. Es necesario que esta forma de educación empiece a desarrollar acciones educativas destinadas a atender a las personas que se apartan de la norma por poseer capacidades superiores al promedio, del mismo modo que ahora atiende a los que presentan déficit.

El gobierno ha comenzado a desarrollar en este último tiempo políticas destinadas a atender aspectos cualitativos del sistema (calidad de la educación) y ha dispuesto una subvención especial por desempeño de excelencia, que premia con una cantidad adicional por alumno a los establecimientos que han mejorado sustancialmente el rendimiento académico.

Esta nueva atribución del Ministerio abre posibilidades para atender a los niños intelectualmente bien dotados, ya que una mejora cualitativa en la atención de los niños acarrea cambios curriculares.

Decreto de evaluación número 511

Otros aspectos importantes en la educación son las normas y criterios de evaluación, pues es través de ellos que se pueden ir respetando las diferencias de rendimientos que pueden presentar los alumnos.

El decreto de evaluación aprueba disposiciones sobre evaluación, calificación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica, las que inician su aplicación en 1º y 2º año básico a partir del año escolar 1997, para continuar aplicándose en todos los cursos de este nivel de enseñanza, de acuerdo a la gradación establecida en el Decreto Supremo de Educación N°40 de 1995, en los establecimientos educacionales de enseñanza básica de niñas y niños reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación.

Artículo 3 El Reglamento de Evaluación de cada establecimiento educacional deberá contener, entre otras:

- a) Disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos;*
- b) Formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados;*
- c) Procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos; y*
- d) Disposiciones de evaluación diferenciada que permitan*

atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.

Artículo 12 El director del establecimiento educacional con el (o los) profesor (es) respectivo (s), deberán resolver las situaciones especiales de evaluación y promoción de los alumnos de 1° a 4° año de enseñanza básica. Para los alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica, esta resolución deberá ser refrendada por el Consejo de Profesores. Entre otros resolverán los casos de alumnos que por motivos justificados requieran ingresar tardíamente a clases, ausentarse por un período determinado, finalizar el año escolar anticipadamente u otros semejantes.

Artículo 15 Las situaciones de evaluación y promoción escolar no previstas en el presente decreto, serán resueltas por las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación respectivas dentro de la esfera de su competencia.

Comentario

Introduce un cambio muy importante en la forma como se ha venido evaluando en la educación básica, pasando de evaluar sólo contenidos a logros de objetivos, procedimientos y contenidos.

En el decreto aparecen tres artículos que de alguna manera otorgan facilidades para quienes se apartan de la norma puedan ser evaluados de acuerdo a sus necesidades, disponiendo de una evaluación diferenciada que permita atender a todos los alumnos que así lo requieran. Esta norma puede también ser aplicada a los niños intelectualmente bien dotados.

Permite aplicar los criterios en el proceso de evaluación, calificación y promoción a fin de que puedan respetarse los distintos ritmos y capacidades de los alumnos, asegurando la formación exigida. También permite mejorar la distribución de las oportunidades de aprendizaje y la calidad de éste en todos los niños y niñas, constituyendo el foco de los esfuerzos educativos en que como país estamos comprometidos.

Otorga facultades al director y al consejo de profesores para decidir y resolver situaciones especiales de evaluación y promoción y por otro lado, en el caso de los niños intelectualmente bien dotados existe una facultad privativa del Secretario Ministerial Regional para decidir que estos alumnos puedan avanzar más rápidamente en su carrera académica.

III. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS GOBIERNOS DEMOCRÁTICOS

Fuentes: Política de los Noventa para el Sistema Educacional. Ministerio de Educación 1992.

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Chilena, autores, Santiago Quer A. y otros, Editorial CPEIP.

Iniciativa Presidencial sobre Educación, Cuenta del Presidente de la República al Congreso Nacional, mayo de 1996.

Los gobiernos democráticos a partir de 1990 dan prioridad en sus acciones a la educación, basándose en el papel estratégico que ésta juega en la compatibilización de los grandes objetivos de crecimiento y equidad principios esenciales promovidos por los gobiernos. La educación es la principal fuente de oportunidades para que los sectores de menores ingresos puedan superar de manera permanente y sostenida su condición económico social. Al mismo tiempo la educación es un pilar fundamental del proceso de desarrollo económico. En este marco, se fijaron un conjunto de políticas en este sector que resumimos:

Las políticas de los años noventa

Objetivos

1. Expandir la cobertura y mejorar la calidad de la educación preescolar.
2. Mejorar la calidad de los aprendizajes de las mayores en educación primaria y secundaria.

3. Avanzar en la igualdad de oportunidades educativas, focalizando los esfuerzos del estado, dando atención preferente a los grupos en situación de alto riesgo educativo.
4. Optimizar la calidad, eficiencia y equidad de la Educación Superior, estableciendo un sistema de regulaciones y evaluaciones públicas sobre las instituciones del nivel.
5. Mejorar la eficiencia del sector a través de la descentralización de decisiones, fortalecimiento de la participación, y prácticas permanentes de evaluación de instituciones procesos y resultados.

Iniciativas

Las prioridades asignadas por los gobiernos a la educación se han expresado en un conjunto de iniciativas que se han ido desarrollando desde los inicios de la década de los 90, entre las cuales destacan:

-
01. Incremento y perfeccionamiento de los aportes fiscales para la operación del sistema subvencionado
 02. Mejoramiento de remuneraciones y condiciones laborales del profesorado
 03. Mejoramiento de la Gestión de los establecimientos educacionales municipalizados
 04. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación
 05. Inversiones en infraestructura
 06. Inversiones en textos y materiales didácticos
 07. Programa de bibliotecas de aula
 08. Mejoramiento de la asistencia estudiantil
 09. Programa de salud escolar
 10. Programas de perfeccionamiento docente
 11. Incentivo a los aportes del sector privado a la educación
 12. Extensión del año escolar.
 13. Ampliación de la Jornada Escolar Diurna
 14. Modernización curricular en la Educación Básica y Media
 15. Creación de subvenciones orientadas a objetivos específicos
 16. Descentralización curricular
 17. Descentralización pedagógica
 18. Programas de discriminación positiva para escuelas de más pobre rendimiento
 19. Informática en las escuelas de Educación Básica y Media
 20. Subvención por desempeño de excelencia.
 21. Incremento de la cobertura de la educación preescolar
-

01. Incremento y perfeccionamiento de los aportes fiscales para la operación del sistema subvencionado

El crecimiento del gasto público en educación es un antecedente de la estrategia general y las políticas específicas en esta área. Entre marzo de 1990 y marzo de 1996 el valor de la subvención educacional se ha incrementado entre un 50% (educación básica) y un 120% (educación especial diferencial) en términos reales. Especiales esfuerzos se han realizado por mejorar las subvenciones de la educación especial diferencial, la educación media técnico profesional y la de adultos, donde el crecimiento real del valor de la subvención supera el 300%.

Asimismo, diversas modificaciones efectuadas desde 1990 han permitido ajustar los mecanismos de reajuste de las subvenciones, estabilizar su valor durante el año, eliminar los límites presupuestarios a algunas subvenciones especiales y perfeccionar el sistema aplicable a los establecimientos rurales, mejorando sustancialmente el financiamiento del sector.

Para apreciar el esfuerzo realizado por el gobierno podemos observar la evolución del gasto público en educación desde 1989 a 1996

Gasto público en educación 1989 – 1996

Año	Gasto público en Educación	Gasto Educación /gasto PUB	Gasto Educación PIB	
	Mill. US\$ 96	var % real		
1989	1212	-0.9%	12.8%	15.6%
1990	1158	-4.4%	13.1%	2.5%
1991	1296	11.9%	13.4%	2.6%
1992	1489	14.9%	13.6%	2.7%
1993	1621	08.8%	13.8%	2.8%
1994	1767	09.0%	14.2%	2.8%
1995	1974	11.7%	14.9%	2.9%
1996	2235	13.2%	15.6%	3.1%

02. Mejora en las remuneraciones y condiciones laborales del profesorado

La entrada en vigor del Estatuto Docente y la regulación de los acuerdos que le han seguido han redundado en un sustancial mejoramiento de las remuneraciones reales de los profesores. Es así como entre 1990 y 1995 las remuneraciones de este sector se incrementaron en cerca de un 70% en términos reales.

03. Mejoramiento de la gestión de los establecimientos educacionales municipalizados

La legislación recientemente aprobada ha buscado flexibilizar la gestión de recursos humanos en el sector municipal adecuando algunas normas laborales del estatuto Docente, ha establecido el PADEM (Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal) como un instrumento para darle mayor racionalidad y transparencia a la administración de este sector y ha facilitado la delegación de facultades administrativas en los directores de establecimientos.

04. Mejoramiento de la equidad y calidad de la educación (MECE)

El Proyecto de Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación (MECE) es un proyecto de gran alcance en el sector educativo destinado a atender a los establecimientos de menor rendimiento del sistema en los niveles de educación básica y media, los que en conjunto han comprometido recursos cercanos a los US\$80.000.000 (año 96), los que se han utilizado para perfeccionar a profesores, distribuir materiales didácticos, equipamientos a las escuelas (ordenadores, retroproyectores, televisores y video-grabadoras, multicopistas, fotocopadoras, etc.), bibliotecas de aula y financiamiento de Programas de Mejoramiento Educativo (PME) elaborados por los equipos docentes de las propias escuelas.

05. Inversiones en infraestructura

Se han realizado programas de reparación y mejoramiento de la infraestructura escolar (FIE) en los establecimien-

tos que con pocos recursos adicionales pueden ingresar en el Proyecto de Ampliación de Jornada Escolar Diurna. Además existe otro programa destinado a la ampliación y reposición de establecimientos educacionales, a través de fondos del Ministerio de Educación y del BID. Para el año 2002 todos los establecimientos educacionales deberán tener jornada ampliada. Las necesidades de infraestructura para ello son de más de 20.000 aulas escolares.

06. Inversiones en textos y materiales didácticos

Se ha universalizado la entrega gratuita de textos escolares a todos los alumnos de la educación básica en el sistema subvencionado, los que han pasado de 2 millones de textos en 1990 a 6,6 millones en 1996. A esto se suma la distribución de útiles escolares a los alumnos de las escuelas más pobres.

El estado distribuye 3 libros para cada niño de 1° a 4° grado y 4 libros para los niños de 5° a 8° grado, para un 90% de la matrícula que asiste a los establecimientos subvencionados, tanto municipales como privados.

07. Programa de bibliotecas de aula

Se ha desarrollado paralelamente un programa para instalar pequeñas bibliotecas para Aulas Escolares, entre 30 y 40 libros cada una, en cada aula de los primeros 4 grados (24.500 bibliotecas de aulas).

08. Mejoramiento de la asistencia estudiantil

A la ampliación de los programas de alimentación escolar se ha sumado la puesta en marcha de nuevos programas de asistencia en salud y odontología. Asimismo, se ha ampliado sustancialmente el número de becas a los alumnos de la enseñanza media y creado un nuevo sistema de becas para los estudiantes universitarios de menores recursos.

09. Programa de salud escolar

Las políticas de elevación de las condiciones de base en que trabajan las escuelas contempla un programa de sa-

lud escolar a través del cual los profesores examinan a todos los niños al ingresar a la escuela en primer año, remitiéndolos al sistema de salud para su atención en los casos necesarios y manteniendo el seguimiento correspondiente en forma permanente.

10. Programas de perfeccionamiento docente

Se ha puesto en marcha un programa de perfeccionamiento fundamental en disciplinas de especialidad para 25.000 docentes de 5° básico a 4° medio del sector educacional municipalizado, equivalente a un mes completo de actividades lectivas.

Junto a lo anterior se ha desarrollado un programa de Becas de Pasantías y estudios de postgrado en el extranjero, con un presupuesto de 5 millones de dólares anuales por 3 años, con una meta de 1.500 profesores a perfeccionar.

11. Incentivo a los aportes del sector privado a la educación

Se ha mejorado y se ha abierto el sistema de financiamiento compartido a los establecimientos de educación media municipalizada. Se dictó la ley de donaciones con fines educacionales, que establece incentivos fiscales para las donaciones orientadas a proyectos educativos.

12. Extensión del año escolar

Con el propósito de elevar el tiempo disponible para el trabajo educativo se ha extendido el año escolar en dos semanas, pasando de 38 a 40 semanas anuales de trabajo educativo, estableciendo como contrapartida un mejoramiento de las remuneraciones del personal docente. Esta medida permite avanzar en el propósito de aproximar el total de horas anuales de clases a los estándares de los países más avanzados.

13. Ampliación de la jornada escolar

El eje del nuevo esfuerzo en educación en lo que resta de la década será lograr las condiciones de infraestructura

y organización que permitan ofrecer una jornada completa de mañana y tarde, en todos los establecimientos educacionales subvencionados del país, pasando de un día de trabajo escolar organizado en seis horas de clases en media jornada a uno de ocho horas de clases en una jornada única.

Se pretende una organización del trabajo escolar con más tiempo para actividades lectivas, más tiempo para que los profesores trabajen los cambios derivados de la reforma curricular y la aplicación de una nueva pedagogía, más tiempo para permitir actividades de apoyo a los alumnos en su trabajo, como estudio controlado, talleres y actividades extraprogramáticas, tareas y deportes.

Este esfuerzo beneficiará a 2,3 millones de alumnos e implicará un enorme esfuerzo financiero. El incremento de las subvenciones educacionales producto de este cambio alcanzará al 17% de la educación regular entre 3° básico y 4° medio con un gasto anual de 200 millones de dólares.

14. Modernización curricular en la educación básica y media

Con la reciente promulgación del Decreto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la educación básica se ha dado un paso fundamental en la actualización de la estructura curricular correspondiente a estos niveles.

15. Creación de subvenciones orientadas a objetivos específicos

Se han creado subvenciones especiales para la extensión horaria, el reforzamiento educativo y el apoyo a grupos diferenciales. Dichas subvenciones, al igual que la bonificación por desempeño que se comenzaron a otorgar a los profesores pertenecientes al 25% mejor de los colegios de cada región, están orientadas a usar el mecanismo de financiamiento como un medio para apoyar directamente el mejoramiento de la calidad y eficiencia del sistema educacional.

16. Descentralización curricular

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza establece un principio de organización curricular descentralizado. De acuerdo a este principio los planes y programas de estudio podrán ser definidos, dentro de un marco referencial que contempla los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, por los establecimientos educacionales. Estos objetivos y contenidos son los que todo alumno al egresar de la enseñanza debe haber logrado u obtenido a lo menos.

17. Descentralización pedagógica

El objetivo es lograr una activación de las capacidades de innovación y autonomía pedagógica de los profesores, la que se plasmará en conjuntos de iniciativas de mejoramiento que, una vez formulados en cada escuela, competirán por recursos públicos especiales para su ejecución. Este incluye:

- a) La generación de proyectos de mejoramiento escolar (PME) por las escuelas básicas financiadas públicamente. Estos deben tener como objetivo elevar los niveles de logro en las áreas culturales básicas y las capacidades cognitivas asociadas a los procesos de aprender a aprender, así como en relación a otros objetivos fundamentales definidos para la educación.
- b) Existencia de un fondo de recursos para la realización de los proyectos de mejoramiento, al que las escuelas podrán postular una vez produzcan los proyectos mencionados.
- c) Un sistema de apoyo y supervisión renovado por parte del Ministerio de educación, orientado a apoyar a las escuelas en la formulación y realización de sus proyectos de mejoramiento escolar.

18. Programas de discriminación positiva para escuelas de más pobre rendimiento

El principio de equidad que inspira la actual política es que la oferta real de igualdad de oportunidades educativas

para grupos con muy distintos capitales culturales requiere asignar más recursos y prestar atención especial a los grupos social y culturalmente más pobres del país.

a) Programa de las 900 Escuelas:

Este programa estaba destinado al 10% de las escuelas del sistema público con más pobres resultados en las pruebas nacionales de rendimiento. Inicialmente fueron 969 pero llegaron finalmente a 1.278. El programa combina reparaciones de infraestructura e inversiones en textos y bibliotecas de aula con talleres de profesores y de aprendizaje para los alumnos.

b) Atención especial a escuelas rurales

El 20% de las escuelas públicas del país pertenecen a sectores rurales y los promedios de rendimiento son marcada y sistemáticamente inferiores a los promedios nacionales. Este programa contempla la adecuación metodológica, la capacitación docente y textos para los alumnos y guías para los docentes.

c) Informática en las escuelas marginales

Los planes gubernamentales son realizar un proyecto piloto de red interescolar de comunicaciones por ordenador, que pasa por instalar tecnología informática de punta en las escuelas marginales urbanas y rurales, con la intención de realizar redes de comunicación con escuelas vecinas y lejanas e incluso con el mundo de la universidad.

19. Informática en las escuelas de educación básica y media

Al amparo del programa MECE se habrán entregado, entre 1993 y 1997, más de 7.000 ordenadores a alrededor de 1.373 establecimientos de enseñanza básica y media, proyectándose que para 1998 se habrá equipado al 50% de los establecimientos de nivel básico y al 100% de los de media. Asimismo, se han proporcionado los sistemas de comunicaciones y el software necesario para incorporar al

conjunto de las escuelas y liceos con equipamiento electrónico a una red nacional, permitiendo aprovechar plenamente la informática para los fines educativos e integrar a las escuelas distribuidas en todo el país.

En concordancia con el punto anterior, el gobierno a través del Ministerio de Educación y su programa MECE decidió establecer un Proyecto de Informática en Escuelas Básicas denominado "Enlaces", consistente en el equipamiento de un laboratorio de computación en cada escuela y liceo que postule un proyecto en esta línea. Los establecimientos cuyos proyectos son aprobados tienen la posibilidad de conectarse con un banco de datos regional y conectarse entre sí. Se ha complementado el sistema, mediante un convenio que permite conectarse a Internet alrededor del 50% de las escuelas del país.

20. Subvención por desempeño de excelencia

Se creó un incentivo a las escuelas que tuvieran un rendimiento superior al promedio de rendimiento académico incrementándolo en el monto señalado por el artículo número 35 de la Ley de Subvenciones.

21. Incremento de la cobertura de la educación preescolar

Desde 1990 se ha expandido sustancialmente la matrícula en el nivel preescolar, tanto a través de los jardines infantiles y programas no tradicionales administrados por la JUNJI como a través de los programas Integra y la educación de párvulos subvencionada. Entre 1990 y 1996 se han creado cerca de 80.000 nuevos cupos en este sector.

Comentario

En Chile los problemas en el sector educativo se presentan fundamentalmente en el plano de la equidad y la calidad. Los gobiernos muestran que sus primeras acciones están destinadas a producir la igualdad de oportunidades (principio de equidad) entre los escolares chilenos, fa-

voreciendo en forma evidente a los alumnos más desaventajados social, económica y pedagógicamente.

En el país existe una población escolar de sectores pobres o rurales cercana al 20 % y cuyos rendimientos escolares han estado muy por debajo de los producidos por aquellos de los sectores urbanos más desarrollados.

El gobierno del presidente Aylwin y los primeros años de gobierno del presidente Frei, han dedicado sus mayores esfuerzos en el desarrollo de proyectos que apuntaban en esta dirección, entre otras, las iniciativas 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, ya mencionadas.

Una vez que el acceso al sistema de todos los alumnos en edad escolar y la estructura institucional del sector educacional fueron etapas superadas, las políticas educacionales de los gobiernos en los 90 se centran en la calidad de la transmisión cultural que el sistema ofrece y la equidad de la distribución social de sus resultados.

Otro de los principios importantes de los gobiernos citados, en el sector, es el de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en el último tiempo han comenzado a aparecer los proyectos que apuntan en esta dirección, tales como, el perfeccionamiento docente, los cambios curriculares, proyectos de mejoramiento escolar (iniciativas números 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, etcétera).

En este tipo de proyectos que apuntan a mejorar la calidad de la educación es donde se producen las mejores condiciones para que puedan empezar a implementar la atención educativa para los niños intelectualmente bien dotados.

IV. EXPERIENCIAS CON NIÑOS INTELECTUALMENTE BIEN DOTADOS EN CHILE

Fuentes: Revistas de Educación números: 225, 1995; 216, 1994; 195, 1992.

Las experiencias de atención de los niños intelectualmente bien dotados en Chile se refieren a intentos realiza-

dos por particulares cuyos esfuerzos son parciales. El Ministerio de Educación no ha realizado iniciativas en este sector. Presentaremos dos experiencias directas sobre el tema de las que hay algunos datos.

Primera experiencia: Instituto de Superdotados

Los datos están proporcionados por Mario Julio Gamba, fundador y director de un centro educativo para superdotados, en una entrevista aparecida en la Revista de Educación. Dicho centro tiene 30 años de existencia y aún no ha alcanzado el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación. Está ubicado en Santiago de Chile. Su director es profesor egresado de la Normal Santa Teresa. Atiende a 120 niños durante media jornada diaria, los profesores se han “especializado” en el mismo establecimiento. Los alumnos son aceptados por estricto orden de llegada. Suelen cursar dos o más cursos en un año académico.

Los contenidos se basan en los actuales programas de educación del sistema tradicional. Hasta el momento no ha entregado evidencias de la efectividad de sus políticas, enfoques ni métodos educativos.

Segunda experiencia: Búsqueda y desarrollo de talentos matemáticos

Sus objetivos son detectar y estimular niños con talento matemático excepcional para que posteriormente se dediquen a la investigación en la ciencia y otras actividades que requieran una formación superior en matemáticas y contribuir al desarrollo cultural de niños de medios de menores recursos.

La selección se lleva a cabo a través de una prueba escrita especialmente diseñada para estos efectos, que no mide conocimientos escolares en el área, sino habilidad matemática extraordinaria, independiente de la habilidad para calcular

La prueba se administró a alrededor de 5.000 alumnos de 4° de básica pertenecientes a casi todos los colegios de La Florida. Se seleccionaron 31 niños. De los elegidos, un tercio pertenecen a colegios municipalizados, otro a subvencionados y el último tercio a privados. Aproximadamente la mitad fueron niñas y la mitad varones.

A los alumnos seleccionados se les ofrecería preparación matemática especial a través de clases teóricas y sesiones de ejercicios desarrolladas en la Pontificia Universidad Católica, una vez a la semana durante 3 horas, fuera del horario escolar.

Durante el mes de noviembre de 1993 se realizaron cuatro sesiones de clases las mañanas de los sábados de 10 a 13 horas en el Campus San Joaquín de la Universidad Católica. En estas sesiones se trataron temas de geometría, especialmente cálculo de áreas.

Los 32 seleccionados asistieron a todas las sesiones y la siguieron con gran interés. Se continuará con la experiencia dando clases a los niños del primer grupo y cada año se irán seleccionando más alumnos (30 aproximadamente) de cuarto básico.

Otros trabajos en el ámbito de la atención educativa de los bien dotados

Entre las investigaciones hay que destacar las desarrolladas con la financiación de FONDECYT, organismo nacional que financia proyectos por concurso en el que participan investigadores de todo el país y las GGI-UCV, organismo de la Universidad Católica que también otorga apoyo económico a distintos proyectos de investigación.

En la Universidad Católica de Valparaíso el equipo de docentes investigadores de la carrera de Educación Diferencial hemos participado en diversos trabajos relacionados con los métodos de intervención cognitiva aplicados a diversos tipos de estudiantes. Algunos de estos trabajos guardan relación con la educación de los niños intelectualmente bien dotados.

Aplicamos el Programa de Enriquecimiento Instrumental, con objeto de llevar a cabo una intervención cognitiva para la mejora de la inteligencia en muestras de niños y adultos normales, con una duración 2 y de 3 años.

Hemos encontrado resultados significativos derivados de cálculos estadísticos en los siguientes aspectos:

- Índices de atención voluntaria.
- Razonamiento lógico
- Autoconcepto académico
- Niveles de comprensión lectora
- En el cociente intelectual (medido con el Raven, WISC y WAIS)
- En la capacidad para resolver problemas

Entre otros aspectos apreciados merece destacar cómo un colegio medido con el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) realizado todos los años a los colegios del país por el Ministerio de Educación pasó desde el puesto número 34 al 8 a nivel nacional, cuando participó en un curso al que se le había aplicado el Programa Enriquecimiento Instrumental por tres años.

De las muestras de niños de escuelas básicas medidos con RAVEN y WISC en el pre y post test, hallamos diferencia significativa en el cociente intelectual de éstos. Detectamos tres casos de cambio de rango. Hemos apreciado que hay alrededor de un 5% de niños que pueden catalogarse como intelectualmente bien dotados, que no llegan a terminar la Educación Media, perdiéndose su potencial.

Como actividades de extensión se han venido planteando en la carrera de Educación Diferencial, en la Escuela de Pedagogía y en otros círculos académicos la necesidad de ocuparse de los aspectos relacionados con la atención educativa de los niños bien dotados. En estos momentos en la Unidad existe la decisión de empezar a afrontar la educación de estos niños haciendo gestiones para avanzar en un intercambio académico con la Universidad de Huelva. También se están estudiando acciones de investigación

conjunta inter universitaria. Mediante el estudio de un curriculum que permita ofrecer una especialización en sobredotación intelectual tanto para alumnos de la carrera de educación diferencial como para los egresados. Por último se está estudiando la posibilidad de realización de intercambios que aporten conocimientos y acciones para este ámbito educativo.

Comentario

Las dos primeras experiencias nos sirven para apreciar que los intentos que han existido de trabajo con estos niños, no entregan antecedentes suficientes como extraer conclusiones orientadoras.

La primera experiencia ha sido blanco de muchas críticas y podemos decir que actualmente no es valorada académicamente. Ministerio de Educación no ha afrontado, a nivel de país, las necesidades educativas de estos niños.

El Ministerio de Educación a través de la educación diferencial se ha encargado de atender en forma adecuada a la población con déficit. En el ámbito académico universitario y educacional en general, se ha comenzado a escuchar en este último tiempo, planteamientos destinados a satisfacer las necesidades de los niños que se apartan de la norma por sobredotación.

En la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad Católica de Valparaíso, hemos estado estudiando la viabilidad de ofrecer la mención en la atención de los bien dotados para ampliar las menciones que actualmente otorgamos a nuestros alumnos.

Hemos realizado algunos estudios a partir de las aplicaciones del Programa de Enriquecimiento Instrumental con niños normales, cuyos resultados y estudios aportan datos sobre la existencia de niños sobredotados y sus perspectivas de estudios. Existe la posibilidad de concretar un convenio interacadémico con la Universidad de Huelva de colaboración en el área de la educación de este tipo de alumnos.

V. CONSIDERACIONES Y OPINIONES

La educación de los niños intelectualmente bien dotados es una tarea en desarrollo que significa crear discusión para ver la importancia de la educación de estos niños, formar conciencia dentro de las autoridades y educadores.

Hay preocupación por satisfacer las necesidades básicas de la población escolar, y recién está apareciendo una preocupación por atender los aspectos cualitativos de ella.

El Ministerio de Educación se ha preocupado por atender adecuadamente a la población escolar a través de distintas políticas y acciones educativas, intentando producir cierto nivel de igualdad de oportunidades para todos y para el logro de esta meta ha tenido que invertir mucho tiempo y esfuerzo.

Desde el punto de vista cualitativo se ha ido afrontando la solución de problemas que presenta la población de niños normales en cobertura y en calidad y la de niños con déficits en escuelas especiales y recientemente con la Ley de Integración. Últimamente parece ser que llega el momento de los niños intelectualmente bien dotados. Por lo tanto, es necesario comenzar a prepararse para enfrentar estas nuevas necesidades.

La Universidad debe preparar equipos académicos para investigar en este campo y producir una discusión nacional sobre el tema. Asimismo debe cualificar a sus académicos para que a su vez puedan formar a los futuros profesionales a fin de que sean capaces de atender las necesidades de este tipo de niños. El Ministerio de Educación tendrá que comenzar a idear y gestionar políticas y a impulsar acciones que permitan dar la educación que estos niños necesitan para aprovechar su potencial.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ALTAMIRANO, R. Niños superdotados: un caso marginal. *Revista de Educación* 1992, número 195.
- Constitución Política de la República de Chile* 1980. (1991) Ed. Jurídica de Chile.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (1990) Ley N° 18.962. *Diario Oficial* N°33.617.
- Ministerio de Educación. (1996) *Decretos* números 2 y 40.
- Ministerio de Educación. (1997) *Decreto* número 511.
- Ministerio de Educación (1992). *Política de los noventa para el sistema educacional*.
- QUER A., S. y otros (1996). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación chilena*. Editorial CPEIP Universidad Católica de Chile, Corporación Municipal de Educación de La Florida. Búsqueda y Desarrollo de Talentos Matemáticos. *Revista de Educación*, 1994, número 216.
- Redacción de la Revista de Educación ¿Existen los superdotados? *Revista de Educación* 1995, número 225.

